

FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Relatos de experiências colaborativas
da UFS com Educação Básica

Organizadores

Dilton Cândido Santos Maynard

Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa

Ana Maria Lourenço de Azevedo



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO



FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**Relatos de experiências colaborativas
da UFS com Educação Básica**

Organizadores

Dilton Cândido Santos Maynard

Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa

Ana Maria Lourenço de Azevedo



São Cristóvão-SE, 2022

F723 Formação docente no Programa Residência Pedagógica [recurso eletrônico] : relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica / organizadores, Dilton Cândido Santos Maynard, Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Ana Maria Lourenço de Azevedo. – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2022.
272 p.

ISBN 978-65-86195-73-6

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Professores - Formação. 4. Educação básica - Experiências. 5. Universidade Federal de Sergipe. I. Maynard, Dilton Cândido Santos, org. II. Costa, Patrícia Rosalba Salvador Moura, org. III. Azevedo, Ana Maria Lourenço de, org.

CDU 377.8(813.7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Valter Joviniano de Santana Filho

VICE-REITOR

Rosalvo Ferreira Santos

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADORA DO PROGRAMA EDITORIAL

Maíra Carneiro Bittencourt Maia

COORDENADOR GRÁFICO DA EDITORA UFS

Luís Américo Silva Bonfim

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Fabiana Oliveira da Silva

Germana Gonçalves de Araújo

Jacqueline Rego da Silva Rodrigues

Joaquim Tavares da Conceição

Luís Américo Bonfim

Martha Suzana Cabral Nunes

Péricles Morais de Andrade Júnior

Ricardo Nascimento Abreu

Sueli Maria da Silva Pereira

Yzila Liziane Farias Maia de Araújo

CAPA

Márjorie Garrido

DIAGRAMAÇÃO

Guilherme Peres



Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"

CEP 49.100-000 – São Cristóvão - SE.

Telefone: 3194 - 6922/6923. e-mail: editora@ufs.br



CC



BY



NC



SA

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

Dilton Cândido Santos Maynard

11 CAPÍTULO 1 AVALIAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CONTEXTO DA UFS

Ana Maria Lourenço de Azevedo

Simone Damm Zogaib

27 CAPÍTULO 2 VISITANDO O PLANETA TERRA E SUAS ESFERAS: UM RELATO A PARTIR DO USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E MUSEUS VIRTUAIS

José Laurindo dos Santos Júnior

Maryna Gomes Santos

Kamila Marcelino Brito Sobral

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno

41 CAPÍTULO 3 DE OLHO NO ENEM: A BIOFÍSICA DA VISÃO NA RESOLUÇÃO DE QUESTÕES - EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES/BIOLOGIA/UFS

Antônio Vitor Santos Batista

Kewin Leonardo de Santana Costa

Milena Costa Silva Gama

Ilsema dos Santos Chagas

Claudiene Santos

Marla Ibrahim Uehbe de Oliveira

51 CAPÍTULO 4 EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO DE RESIDENTES DO NÚCLEO FILOSOFIA EM SERGIPE

Luiz Henrique Nunes Santos

Maria de Fátima Pina Lima

Felipe dos Santos Faria

Rayane Ribeiro dos Santos

Prof. André Moreira Gonçalves

Prof. Renato Mendes Rocha

- 59 **CAPÍTULO 5 ENSINO DE FÍSICA NA ESCOLA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS DO NÚCLEO DE FÍSICA DA UFS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**
Eduardo Conceição Fortaleza
Franciely de Souza Lima
Jhon Fredy Martinez Avila
Maria Oliveira Santos Xavier
Maria Thainá Santana Oliveira
- 75 **CAPÍTULO 6 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: EVIDÊNCIAS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA DA MODALIDADE EAD**
Shiziele de Oliveira Shimada
- 89 **CAPÍTULO 7 RELATOS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**
Josefa Monica dos Santos Barbosa
Jussane Maria Teles Santos Mendonça
Luna Clayane Menezes Silva Costa
Cristiano Aprígio dos Santos
- 103 **CAPÍTULO 8 EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO RESIDENCIA PEDAGÓGICA DA UFS**
Almir Sousa Vieira Junior
Elvira Suzi B. Garção
Felipe Alan Souza Santos
Gicélia Mendes da Silva
- 115 **CAPÍTULO 9 A PANDEMIA E SEUS DESAFIOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A ATUAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**
Claudefranklin Monteiro Santos
Glauco Ferreira Gomes
Juliana Cruz Carvalho
Maurício Oliveira dos Santos
Milena Rocha Conceição
Natália Evelyn Santos de Jesus
- 129 **CAPÍTULO 10 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Maria Elisa Moura de Jesus
Natalia Conceição Santos
Raianne Negreiros Santos
Wesllainy dos Santos
Eduardo Marques Pinheiro
Acassia dos Anjos Santos Rosa

145 CAPÍTULO 11 APRENDER A SER NO ENSINO DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS REMOTAS

*Luíza Santos Santana
Lucas Natan Alves dos Santos
Lucas Santana Pinto Cardoso
Gildete Cecília Neri Santos Teles
Juliana Pereira Souto Barreto*

157 CAPÍTULO 12 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS NO AMBIENTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – ITABAIANA/SE

*Camila Pereira dos Santos
Joseane Domingos de Jesus
Luciana dos Santos Vitorino
Lucicleide Costa Rocha
Luiz Carlos de Souza Santos
Nicea Mendonça Araújo
Adriana Sacramento de Oliveira*

173 CAPÍTULO 13 EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) NO ATHENEU E NO GLORITA

*Antônio Félix de Souza Neto
Ronney Marcos Santos
Manuela Oliveira de Jesus*

183 CAPÍTULO 14 LEITURA NA ESCOLA: DOS PROCESSOS BASILARES ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SERGIPE

*Alessandra Pereira Gomes Machado
Ingrid Kelly de Oliveira Correia
Nívea da Silva Barros
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno*

197 CAPÍTULO 15 O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA POR MEIO DE UMA INVESTIGAÇÃO: UM PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA COM ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

*Vanessa Conceição Santos Sousa
Mateus Nunes Cruz
Ricardo Nicasso Benito*

- 211 **CAPÍTULO 16** EXPERIÊNCIAS REMOTAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS DO NÚCLEO DE MATEMÁTICA (DMA/UFS) EM TEMPOS DE PANDEMIA
- Amazilde de Farias Batista*
Georgiane Amorim Silva
Robson Andrade de Jesus
Rone Peterson Oliveira Santos
Silvânia da Silva Costa
- 229 **CAPÍTULO 17** PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
- Joelma Carvalho Vilar*
Cristiane Ferreira dos Santos
Maria da Vitória Silva Nascimento
Verônica Mendonça de Andrade
- 243 **CAPÍTULO 18** ALFABETIZAÇÃO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO REMOTO: ENTRE RECEITAS, HISTÓRIAS E BILHETES
- Claúdia Simone Vasconcelos da Silva*
Nayara Alves de Oliveira
Rejane Santos Oliveira
Simone Damm Zogaib
Ana Maria Lourenço de Azevedo
- 257 **CAPÍTULO 19** UM ENSINO DE QUÍMICA MAIS HUMANIZADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
- Aldirene Pinheiro Santos*
Patrícia Fernanda Andrade
Wesley Faria Gomes
Edson José Wartha

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea reúne reflexões produzidas por núcleos do Programa Residência Pedagógica (RP) da Universidade Federal de Sergipe. O RP é uma iniciativa fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de oferecer a discentes das licenciaturas um contato mais aprofundado com a sala de aula, a partir da segunda metade do curso.

Ao integrar o Residência Pedagógica, cada discente vivencia uma imersão no cotidiano de escolas da educação básica, experimenta a regência de classe, estabelece diálogos com professores experientes, tudo isso sempre com a supervisão de um docente do seu próprio curso de graduação. Esse envolvimento com a escola, bem como a proximidade com o cotidiano dos desafios encarados por professoras e professores da rede pública nos mais diferentes lugares do Brasil, promovem uma experiência sem igual ao residente.

A UFS conta com núcleo do Programa Residência Pedagógica desde a sua primeira edição. Graças ao esforço conjunto de docentes e estudantes das licenciaturas envolvidas, de professores da educação básica das escolas parceiras, coordenados pela equipe do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados da Pró-Reitoria de Graduação, tem sido possível empreender núcleos em áreas como a Biologia, a Filosofia, a Pedagogia, a Matemática, a Pedagogia, a História, a Geografia, a Física, o Espanhol, o Inglês, o Português e a Química.

A presença dos residentes em salas de aulas, virtuais ou físicas, tem sido viabilizada pela parceria com a Secretaria de Estado da Educação,

do Esporte e da Cultura (SEDUC). O apoio frequente e a disposição para o diálogo tem marcado a relação da SEDUC com a UFS, algo que certamente beneficia o desenvolvimento das atividades dos nossos programas de formação docente.

No decorrer dos 19 capítulos desta obra, é possível conhecer projetos, experiências, problemas, e soluções a partir de ricas atividades colaborativas levadas adiante pelos núcleos do Residência Pedagógica da UFS. Cada um deles, de forma muito própria, oferece a sua perspectiva sobre as potencialidades do programa. Todavia, apesar das diferenças entre as áreas de conhecimento, é possível perceber que uma linha foi delineada, talvez, de forma quase imperceptível, mas por razões completamente compreensíveis. A linha coloca a pandemia de Covid-19, oficialmente deflagrada em março de 2020, como o grande desafio a ser superado no universo escolar. Ao mesmo tempo, a ideia de humanismo, de solidariedade, de preocupação com o outro, aparece com regularidade semelhante nas palavras que tecem os relatos deste livro.

Os tempos de pandemia trouxeram desafios de toda sorte. Para a educação, aquilo que já era árduo tornou-se quase enigmático. No mundo inteiro, foi preciso aprender novamente, rapidamente também, sobre como ensinar. Foi necessário repensar modelos e práticas, entender sobre aplicativos e programas, aprender novas formas de conduta – talvez, como nunca, a “netiqueta” precisou ser conhecida e atualizada em meio aos entra e sai das salas de aula virtuais. No entanto, para os educadores, a questão fundamental possivelmente residiu em como proceder em relação a tantas mudanças sem que a essência, o ensino, o foco e o próprio estudante fossem perdidos.

Ora, a capacidade que o RP possui para colocar estudantes das licenciaturas em cenários de práticas é, sem dúvida alguma, o grande elemento a atrair e a instigar o esforço para que estudantes da única universidade pública de Sergipe enfrentassem, juntamente com docentes da educação básica, o desafio de ensinar em tempos de pandemia. Nesse sentido, os relatos constantes neste livro ajudam a desenhar um painel

da importância em apoiar sistematicamente iniciativas como o Programa Residência Pedagógica. Estudantes que atuaram como residentes em atividades escolares durante a pandemia têm muito a relatar sobre as virtudes, fragilidades e caminhos possíveis para a educação pública sergipana e brasileira.

Um pouco de tudo acima descrito está nas páginas bem mais interessantes que vem a seguir. Antes, contudo, é preciso reafirmar que a Pró-Reitoria de Graduação tem orgulho em apresentar esta obra, porque ela materializa belos trabalhos, reafirma muitos sonhos e evidencia a força da esperança na educação pública sobre o desencanto. Parabéns à comunidade que constrói o Programa Residência Pedagógica na UFS! Que a colaboração não se encerre aqui e que possamos seguir defendendo a iniciativa de imersão em cenários de práticas educacionais de estudantes de graduação. Vamos adiante, mantendo a UFS como elemento central para o desenvolvimento da educação em Sergipe.

Boa leitura.

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard

Licenciado em História
Pró-Reitor de Graduação da UFS
São Cristóvão, março de 2022.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO CONTEXTO DA UFS

Ana Maria Lourenço de Azevedo¹

Simone Damm Zogaib²

Resumo

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, com objetivo de avaliar o Programa Residência Pedagógica (PRP), a partir do *olhar* de professores (preceptores) dos 19 núcleos envolvidos no referido programa na UFS, no período de 2020 a 2021. Esta pesquisa considera a avaliação como um processo sistemático, crítico e reflexivo, permanente, de diagnóstico, e monitoramento, que tem como principal função a ressignificação dos objetivos e ações que compõem, neste caso específico, o PRP. Busca redefinir os sentidos da produção de conhecimentos, das ações inicialmente propostas e analisar as fragilidades e potencialidades do processo, bem como a redefinição de prioridades estabelecidas nos subprojetos dos 19 núcleos do citado Programa na UFS. Os resultados da avaliação evidenciam que, o Programa Residência Pedagógica, mesmo com todas as

1. Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica/ UFS.

2. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica – Núcleo

dificuldades enfrentadas, oportunizou uma formação reflexiva, flexível, satisfatória e aberta aos desafios dos vários cenários onde foi vivenciado.

Palavras-chave: Avaliação; Docência; Formação Docente; Residência Pedagógica.

1. Introdução

O debate que vem se estabelecendo sobre os resultados da avaliação de programas de formação docente, a exemplo do Programa de Residência Pedagógica, constitui-se em uma problemática intrincada, uma vez que se situa em um dado cenário social, com plurais dimensões a serem consideradas no espaço das universidades brasileiras. O presente estudo objetiva, desse modo, apresentar e instituir um diálogo a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a avaliação de coordenadores e professores preceptores do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no período de 2020 a 2021.

A abordagem qualitativa tem como pressuposto a compreensão de complexas relações a partir de um ato subjetivo de interpretação dos dados coletados (GUNTHER, 2006). Para Azevedo (2008, p. 37) a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende, evidentemente, da natureza do problema que se quer abordar na investigação a ser realizada e das questões norteadoras que estão sendo formuladas. Deve haver ponderação na abordagem de uma pesquisa, nas qualidades e limites da metodologia que será utilizada. Desse modo, ressaltamos que a polêmica quantitativo-qualitativa, no nosso entendimento, e coerente com Minayo (2003, p. 22), é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas. É fundamental destacar que as técnicas de uma pesquisa não podem estar distanciadas dos métodos e das teorias que as levam à ação.

Desse modo, nos propomos a refletir sobre a efetivação das atividades do PRP na UFS, que se compõe como uma das ações que integram as políticas públicas de formação docente do Ministério da Educação, com a parceria das

universidades brasileiras, tendo como objetivo primordial o aperfeiçoamento da formação dos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. Este programa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as universidades, está estabelecido como programa de formação inicial de professores e foi criado por meio da Portaria nº 38 de 28/02/2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A constatação de novas exigências e provocações presentes na sociedade atual, no âmbito social, político e econômico, resultantes do dinâmico processo de produção do conhecimento, de transformação da cultura e da tecnologia, impõe-nos o repensar constante da organização dos cursos de formação de professores, tendo em vista a realização de mudanças promotoras de melhorias contínuas, compatíveis com as demandas permanentemente atualizadas. Este é um dos principais desafios das instituições de ensino superior, cujo êxito depende da sua capacidade de aderência às inovações, apropriação de novas referências e adaptação à variação dos contextos subjacentes, atendendo prontamente às demandas de ordem normativa, científica e técnico-pedagógica, presentes na sociedade contemporânea. As universidades, em especial, os cursos de licenciaturas, estão sendo desafiados a ressignificar suas propostas, matrizes curriculares, metodologias e procedimentos avaliativos, de forma mais flexível, aberta, dinâmica, principalmente, em um contexto pandêmico, como o que se vivenciou no período de 2020 e 2021.

O texto aborda, assim, duas categorias de análise: avaliação e formação docente, e, nesse sentido, faz-se necessário apresentarmos, inicialmente, a concepção das categorias elencadas com base nos fundamentos e pressupostos de uma literatura contemporânea, do pensamento de autores que referenciam o texto. Consideramos as avaliações dos programas de formação docente como contribuições significativas para que as universidades possam realinhar suas práticas formativas de modo crítico e comprometido, refletindo sobre sua função social e política na sociedade, como instituições promotoras de saberes capazes de compreender e transformar a realidade. A categoria formação docente que, historicamente, tem se constituído em relevante campo de pesquisa e foco das políticas públicas educacionais,

neste artigo, está baseada na perspectiva teórica do pensamento de autores como Oliveira e Leiro (2019), Tardif (2008), Pimenta e Lima (2012).

A avaliação é concebida como um processo sistemático, crítico e reflexivo, permanente, de diagnóstico, e monitoramento, que tem como principal função a ressignificação dos objetivos e ações. Tomamos como referencial para fundamentar a nossa concepção de avaliação neste estudo, o pensamento e produção de autores como Gatti (2006, p. 10), quando afirma que, para que gere progressos para a universidade e para a sociedade, é importante adotar uma perspectiva participativa e dialógica de avaliação; para além dos dados quantitativos, possibilitando um olhar crítico e reflexivo sobre a função da universidade, de sua ação científica e sociocultural. Entendemos que compartilhar os resultados da avaliação também contribui para a consolidação de uma cultura de avaliação na UFS. Assim, podem-se redefinir os sentidos da aprendizagem, da produção de conhecimentos, das ações inicialmente propostas e analisar as fragilidades e potencialidades do processo e a redefinição de prioridades estabelecidas nos subprojetos dos 19 núcleos do Programa na UFS que compõem o PRP.

Cabe aqui um destaque: mesmo considerado novo, o Programa Residência Pedagógica tem sido objeto de discussão por parte dos educadores, há mais de uma década no Brasil, com abordagens distintas e diferentes conceitos e nomenclaturas (SILVA; CRUZ, 2018, FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019). Na UFS, o Programa Residência Pedagógica, referido ao Edital N° 1/2020, é composto por 19 Núcleos, envolvendo os seguintes cursos de Licenciaturas: Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química. Atuam na coordenação dos subprojetos 19 professores da UFS, e um coordenador institucional, totalizando uma equipe de 20 docentes bolsistas. Nas escolas de educação básica, parceiras do programa, são desenvolvidas atividades diversas, oriundas das ações planejadas entre preceptores, docentes orientadores e residentes, envolvendo os núcleos e cursos citados. Atuam como bolsistas, preceptores dos 19 subprojetos, um total de 57 professores lotados nas escolas participantes.

2. Em evidência o programa residência pedagógica na UFS

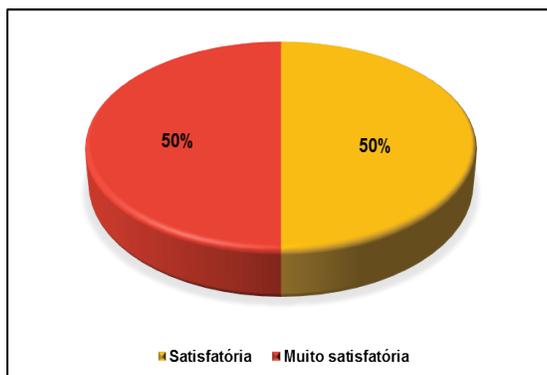
A avaliação, mesmo em toda sua complexidade, tem encontrado consenso entre pesquisadores e educadores no sentido de promover mudanças necessárias ao processo. Para a organização e propositura da avaliação do Programa Residência Pedagógica na UFS em 2021, ponderamos a necessidade de estabelecer 4 dimensões para análise: 1) planejamento, monitoramento e avaliação dos programas; 2) articulação entre UFS e escolas da educação básica; 3) o trabalho pedagógico nas instituições; 4) resultados e impactos esperados. Ressaltamos que, neste texto, faremos uso dos dados coletados por meio de formulário do *Google Forms*, respondido por preceptores, e relacionado às dimensões indicadas. Para as 13 questões fechadas, atribuímos uma escala de intensidade que variava entre os graus insatisfatório e muito satisfatório. Duas questões abertas relacionavam-se à avaliação dos participantes referente aos resultados e impactos esperados do PRP. Neste trabalho, o foco estará na análise das questões fechadas e referentes às três primeiras dimensões. Dos 57 preceptores das escolas de educação básica selecionados para o PRP, 34 responderam ao formulário online de avaliação do programa. Apresentamos a seguir a análise dos resultados.

2.1. Planejamento, monitoramento e avaliação do PRP

A primeira pergunta do questionário enviado aos preceptores investiga a experiência pedagógica de planejamento: “Como você avalia a sua experiência pedagógica de planejamento, o que se pode falar da coerência entre o planejado e a realização das atividades?” Percebemos que 50% dos pesquisados avaliam como satisfatório e 50% muito satisfatório, o que nos permite entender que, nas escolas do Programa Residência Pedagógica, há uma coerência entre o planejado e as ações realizadas (Gráfico 1). O planejamento é fundamental para que a prática docente por sua intencionalidade pedagógica, e desse modo, compartilhamos do pensamento de Luckesi (2011, p 67): “Podemos definir o planejamento como a aplicação sistemática do conhecimento humano para prever e avaliar

curso de ação alternativo, com vista a tomada de decisões adequadas e racionais, que sirvam de base para a ação futura”.

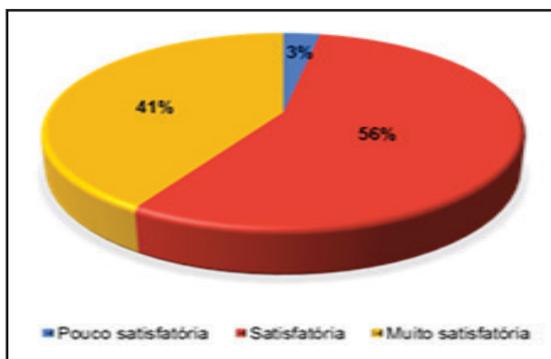
Gráfico 1 – Coerência entre o planejado e a realização das atividades



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Quando perguntamos sobre a existência de uma relação eficiente entre, de um lado, a elaboração dos planos, atividades e recursos pedagógicos e, do outro, a aprendizagem dos licenciandos e estudantes da turma, temos que somente 3% dos entrevistados responderam como “pouco satisfatória” e 97% dos participantes afirmam que essa relação é eficiente.

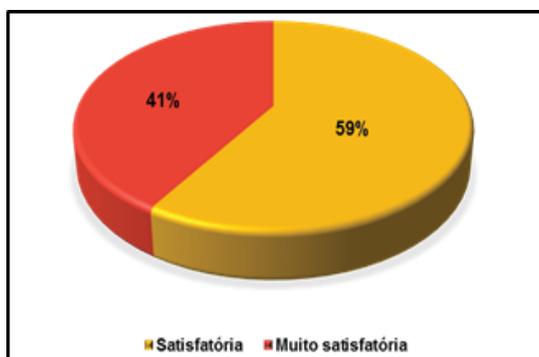
Gráfico 2 – Relação entre planos/ações e aprendizagens



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

A relação entre o modelo do plano de atividades e a organização dos módulos do PRP, também esteve presente nesse diagnóstico. No Gráfico 3, os percentuais 59% (satisfatório) e 41% (satisfatório) indicam que a estrutura/modelo do plano de atividades contempla as necessidades de organização do trabalho nos módulos do programa. Embora o planejamento seja flexível e mutável no decorrer dos processos educativos, consideramos relevantes as orientações do PRP para uma sistematização dos planos para todos os núcleos do Programa, o que também foi reafirmado pelas respostas dos preceptores a essa questão.

Gráfico 3 – Modelo do plano de atividades e organização dos módulos

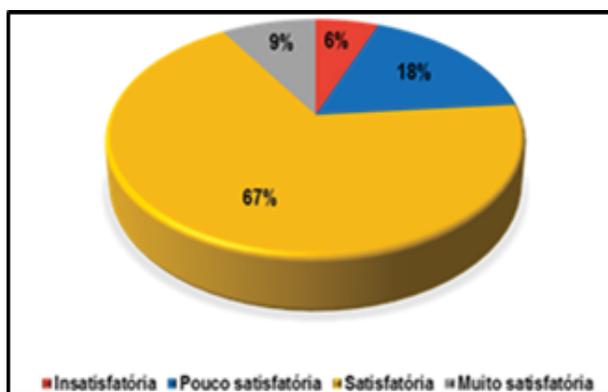


Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Em um mundo cada vez mais tecnológico, as escolas precisam acompanhar essa tendência e apropriar-se de novas tecnologias, especialmente as digitais, para ampliar as possibilidades de aprendizagem e de construção do conhecimento de estudantes e professores (TAROU-CO; ABREU, 2017). Vale a pena ressaltar que foram essas tecnologias que possibilitaram, no contexto da pandemia, a efetivação das aulas, ainda que de modo remoto. O Gráfico 4 referente à indagação “As interfaces e recursos tecnológicos disponíveis (conexão, celular, tablet, notebook, etc.) vem correspondendo às demandas didáticas propostas pelos Programas?” mostra que apenas 1/4 (um quarto) dos preceptores

informaram que os recursos tecnológicos não atenderam às demandas pedagógicas do proposto no planejamento do Programa. Apesar da complexidade para a realização das ações com o ensino remoto, cerca de $\frac{3}{4}$ dos participantes encontraram alternativas para minimizar as dificuldades, em relação aos recursos tecnológicos. O apoio da UFS foi essencial para oferecer suporte financeiro aos residentes em vulnerabilidade social e econômica.

Gráfico 4 - Recursos tecnológicos e demandas didáticas no PRP



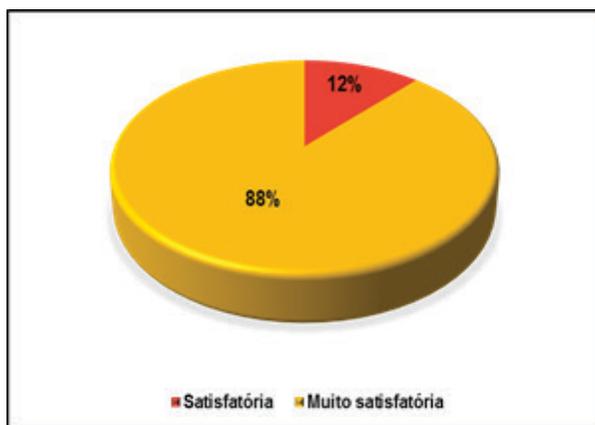
Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

2.1 Articulação entre UFS e escolas da Educação Básica

Indagamos aos preceptores se a atividade do PRP possibilitou o fortalecimento da parceria entre a universidade e a escola. No Gráfico 5, encontramos 88% dos participantes que consideram como satisfatória essa articulação entre UFS e instituições escolares do ensino básico e 12% que a apontam como muito satisfatória. Entendemos que o PRP oferece a possibilidade de construir alternativas que possibilitem uma efetiva articulação de políticas públicas de profissionalização docente, sustentadas interinstitucionalmente. Desse modo, oportuniza-se, por um período de 18 meses, o envolvimento de universidades, Secretarias de Educação (Núcleo de Integração em Educação Básica/NUIEB) e escolas,

interessadas na aproximação dessas instituições e dos sujeitos que as constituem, para um resgate e reconstrução de um ensino básico e superior que busca respostas para problemas concretos, e trabalha conjuntamente para resolvê-los (FOERSTE, 2005).

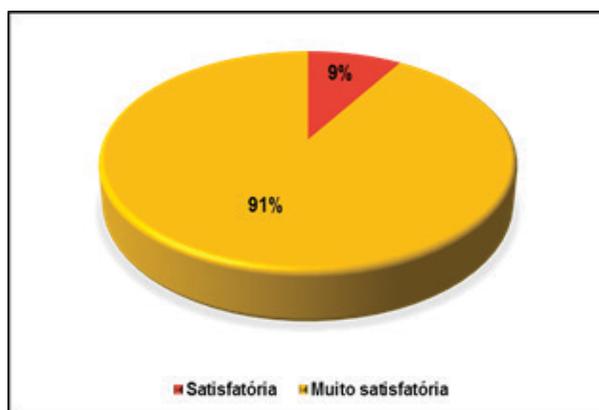
Gráfico 5 – PRP e parceria universidade/escola



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Entre as atividades sistemáticas do PRP estavam os encontros de planejamento, de organização e também de formação docente entre preceptores e coordenação dos núcleos, ou entre esses e os residentes. A avaliação desses encontros, do ponto de vista dos preceptores, foi bastante positiva, no que diz respeito aos temas tratados, à objetividade, qualidade da informação, duração e produtividade. No Gráfico 6, podemos observar que 91% dos respondentes avaliaram esse aspecto como muito satisfatório e 9% como satisfatório.

Gráfico 6 – Avaliação das reuniões com coordenação do núcleo



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

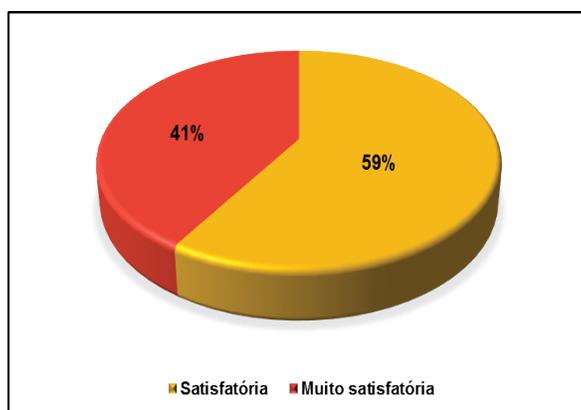
A partir desses dados, cabe considerar e aprofundar os estudos sobre as contribuições efetivas de programas como o PRP para as lutas por espaços coletivos de interlocução docente, problematizando a aproximação institucionalizada de pesquisadores na universidade e professores na educação básica. E, nesse sentido, potencializar a partilha de objetivos, de compromissos e responsabilidades interinstitucionais, por meio da colaboração entre sujeitos que constroem a educação neste país em todos os níveis de ensino.

2.2 Trabalho pedagógico nas instituições: da formação docente à aprendizagem discente

Quando indagados a respeito das múltiplas ações do PRP e formação inicial docente, temos 59% que consideram tais ações como satisfatórias e os 41% restantes como muito satisfatórias (Gráfico 7). Considerando todas as dificuldades enfrentadas no decorrer do Programa, em especial por conta do contexto desafiador da pandemia, que implicou em rever constantemente o planejamento inicialmente proposto, percebemos que o gráfico nos dá indicativo muito favorável, para compreendermos a importância dos programas de formação docente, neste caso, o Residência

Pedagógica da UFS, objeto de nossa análise. A formação inicial que está sendo ofertada nas universidades brasileiras, tem sido constantemente provocada, para o cumprimento de seu papel de promotora da ciência, devendo ocupar um relevante espaço na sociedade contemporânea. As licenciaturas têm buscado renovação, e reconhecer por meio de avaliações sistemáticas, as fragilidades e potencialidades dessa formação, de seus programas, potencializa as redefinições de propostas pedagógicas para uma consolidação na busca de um ensino de qualidade.

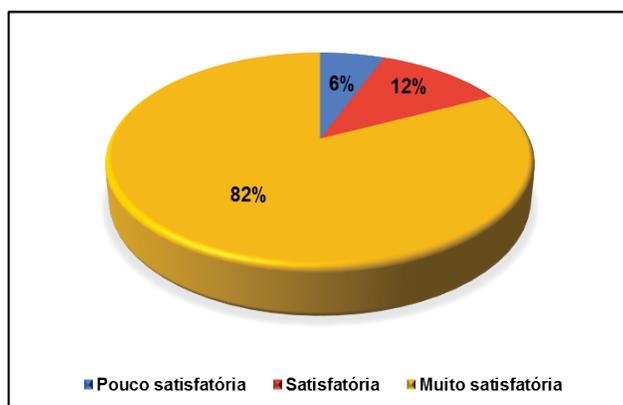
Gráfico 7 – PRP e formação inicial docente



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Quanto à contribuição do PRP para a formação continuada dos docentes percebemos, no Gráfico 8, uma adesão de 82% como muito satisfatória e de 12% satisfatória, demonstrando a convicção dos professores da pesquisa sobre a formação continua para qualificar cada vez mais o seu trabalho docente. Pesquisadores da área Gatti (2006) e Tavares, Santos e Santos (2020) abordam com criticidade aspectos das políticas de formação de professores no Brasil, centrando suas análises sobre condições de trabalho e a qualificação do processo formativo. Preocupamos sobretudo as desigualdades sociais e a diversidade de contextos onde se dão estas ações, no momento atual em que vivemos.

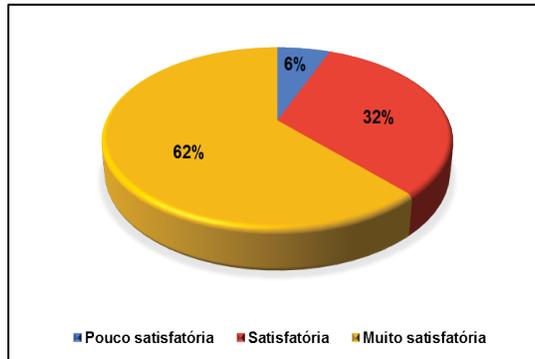
Gráfico 8 – PRP e formação continuada dos preceptores



Fonte: Dados retirados da pesquisa online para preceptores (2021)

Ainda neste contexto da formação continuada dos professores preceptores envolvidos no PRP, uma questão enfatizou o aprofundamento de conhecimentos teóricos para a compreensão de determinados temas: “O Programa problematizou as dificuldades ou facilidades que os professores da Escola Básica apresentam ao buscarem adquirir conhecimentos teóricos das suas áreas disciplinares?” Neste item da pesquisa observamos que 62% demonstram na opção muito satisfatória essa relação e 32% como satisfatória. Apenas 6% pontuaram a opção pouco satisfatória. Com Zabalza (1998) podemos corroborar nosso entendimento de que deve haver um equilíbrio na relação teoria-prática para o efetivo desenvolvimento das ações pedagógicas na formação do professor. O autor referido defende uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva.

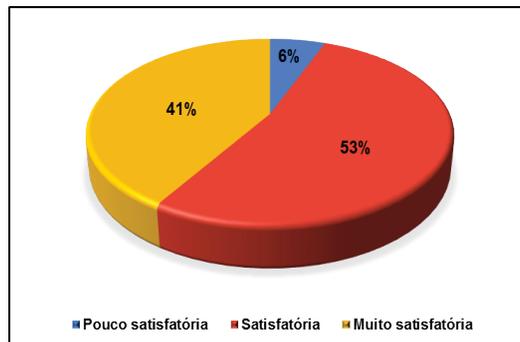
Gráfico 9 – Problematização de conhecimentos teóricos dos preceptores



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Em relação às mudanças na participação dos alunos nas atividades escolares, a questão colocada foi a seguinte: “O Programa está promovendo mudanças nas representações que os alunos da escola básica apresentam sobre os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, bem como na sua participação nas atividades cotidianas de sala de aula e escolar?” Pelo que observamos no Gráfico 10, a maior parte dos preceptores considera como muito satisfatória (41%) e satisfatória (53%) as mudanças dos alunos no que diz respeito às atividades escolares. Apenas 6% apresentam uma avaliação pouco satisfatória sobre essa questão.

Gráfico 10 – Mudanças dos alunos relacionadas às atividades escolares



Fonte: Dados da pesquisa online para preceptores (2021)

Compreendemos que, no contexto de ensino remoto, o trabalho coletivo e colaborativo entre professores preceptores, residentes, estudantes e família, promovido pelo PRP nas escolas, contribuiu para minimizar os enormes desafios para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, impedidos pela pandemia de voltar às salas de aula, em suas escolas. Entretanto, reconhecemos que não é um processo simples e muitos são os desafios e dificuldades que emergem desse momento histórico e único da humanidade. “Professores e profissionais da educação de todos os cantos do mundo vivenciam e experimentam essa mistura de sensações e tentam se adequar aos novos desafios” (CARVALHO; MARTINS; MAISSIAT; BARBOSA; REIS, 2021, p.743). Consideramos, portanto, que na consecução do PRP durante esses anos pandêmicos, construímos um processo de formação docente reflexivo, que se moveu no inusitado e inesperado, deixando uma história de ensino e aprendizagem a ser contada e partilhada com as próximas gerações. Como afirma Freire (2001, p.43-44), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao buscar avaliar o PRP, por meio do olhar dos professores (preceptores) da educação básica, tínhamos além da finalidade científica e pedagógica, a pretensão de possibilitar um espaço dialógico para deixar aberto o debate sobre a formação docente em nossa universidade como forma de aperfeiçoamento contínuo. Estudos que abordam o tema da formação inicial originam significativas contribuições para os Cursos de licenciaturas, no sentido de consolidar a formação de professor e subsidiar novas e alternativas propostas. Desse modo, faremos a seguir algumas considerações e sugestões possíveis no espaço deste trabalho.

3. Considerações finais e sugestões possíveis

Inicialmente destacamos a relevância do tema da avaliação de programas de formação docente, ao tempo em que, registramos o compromisso dos professores preceptores envolvidos neste estudo; professores

que integraram essa pesquisa, que se destacaram por suas experiências e contribuições particulares na educação básica, e em especial, por refletirem criticamente sobre a proposta vivenciada e as condições efetivas dessa ação. Os resultados demonstram que, na consecução do PRP durante esses anos pandêmicos, foi possível construir um processo de formação docente reflexivo, que se moveu no singular e inesperado momento, possibilitando propostas de ensino e aprendizagens a serem compartilhadas. Identificamos, por meio dos dados coletados, que o Programa está promovendo mudanças nas representações que os alunos da escola básica apresentam sobre os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, bem como na sua participação nas atividades cotidianas de sala de aula e escolar. Outro aspecto a destacar: o programa oferece a possibilidade de construir alternativas para uma articulação de políticas públicas de profissionalização docente, sustentadas de forma interinstitucional; as parcerias entre a UFS e o Núcleo de integração da educação básica da SEED, a parceria com as escolas públicas e de algum modo, o envolvimento entre vários departamentos da própria UFS, são aspectos positivos a considerar.

Os resultados da avaliação evidenciam que o Programa Residência Pedagógica, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas permitiu uma formação bastante reflexiva, flexível, satisfatória e aberta aos desafios dos vários cenários onde foi vivenciado. Por conseguinte, pode-se afirmar que uma formação de residentes, em escolas, onde os preceptores demonstram um pensamento e uma prática articulada, integrada e problematizadora traz esperança para o processo coletivo e a qualidade dessa formação. Após a análise dos dados coletados propõe-se assim, que os resultados da avaliação do PRP na UFS, possam formatar novas e alternativas práticas metodológicas, busque consolidar os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, como também fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais envolvidos no processo, tornando mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade do seu entorno.

Referências

- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n.º 227**. Brasília: Senado Federal, 2007. CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2020.
- AZEVEDO, A. M. L. de. **Quem tem medo do TCC?** Desatando os nós da pesquisa científica na prática acadêmica. Editora EX Libras, ES, 2008
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revisita Educação Pública**. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.
- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GATTI, B. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ago. 2006.
- GIMENES, N. A. S. **Estudo metavaliativo do processo de autoavaliação em uma Instituição de Educação Superior no Brasil**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: v. 18, n. 37, p. 217-243, maio/ago. 2007.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.
- GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Proposições**. Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago., 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- TAVARES, A.; SANTOS, F.; SANTOS, L. Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. **Holos**, n. 2, p. 1-11, 2020.
- ZABALZA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed editora, 1998.

CAPÍTULO 2

VISITANDO O PLANETA TERRA E SUAS ESFERAS: UM RELATO A PARTIR DO USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E MUSEUS VIRTUAIS

José Laurindo dos Santos Júnior¹

Maryna Gomes Santos²

Kamila Marcelino Brito Sobral³

Aline Lima de Oliveira Nepomuceno⁴

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências de residentes do Programa Residência Pedagógica, durante a utilização de recursos audiovisuais para a contextualização e visualização de

1. Residente do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica - CAPES (2020-2022), núcleo Biologia EAD (UFS).

2. Residente do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica - CAPES (2020-2022), núcleo Biologia EAD (UFS).

3. Licenciada em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Doutora em Recursos Genéticos Vegetais, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (SEDUC); Preceptora do Programa Residência Pedagógica (2020-2022) - CAPES, núcleo de Biologia EAD (UFS).

4. Professora adjunta do Departamento de Biologia (DBI), da Universidade Federal de Sergipe (UFS); Coordenadora de núcleo do Programa Residência Pedagógica (2020-2022) - CAPES, Biologia EAD (UFS).

conteúdos mais abstratos do Ensino de Ciências, particularmente Estrutura da Terra e suas Esferas, em uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em São Cristóvão-SE, buscando motivar a participação dos discentes nas aulas durante o período pandêmico da COVID-19. Para tal, foram utilizados diferentes recursos audiovisuais e tecnológicos (simuladores, museus virtuais e aplicativos de comunicação), com cenas, GIFS, imagens, dentre outros aspectos visuais que fossem atrativos aos estudantes e que estivessem relacionados a sua rotina, contextualizados com sua realidade e conhecimentos prévios. O desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica em 2020 e 2022 de natureza remota trouxe múltiplas experiências e percepções para residentes, preceptores(as) e coordenadores(as) de núcleo singulares e que resignificaram a prática docente. Dessa forma, a partir das experiências vividas e de reflexões sobre as mesmas, foi possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica mais empáticas, circundadas momentos caóticos presenciados durante a pandemia.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Ensino remoto; Formação de professores; Recursos didáticos digitais; Contexto pandêmico.

1. Introdução

A pandemia da COVID -19, causada pelo Sars-CoV-2, gerou muitas limitações na atuação profissional no Brasil, desencadeando a necessidade de reinvenção trabalhista (CANI et al., 2020; CARVALHO et al., 2020). Nesse cenário, diferentes estratégias como o isolamento social foram utilizadas por diferentes países, como o Brasil, para dificultar a disseminação desse vírus (SENHORAS, 2020).

No contexto escolar, isso refletiu no fechamento das instituições de ensino e na adoção de uma alternativa para continuidade dos estudos denominado: Ensino Remoto Emergencial (SENHORAS, 2020; VALENTE, et al., 2020). Para isso, houve a necessidade do uso das Tecnologias de Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como modelo de ensino nesse período pandêmico (SENHORAS, 2020). Além disso, foi essencial

repensar e ressignificar a prática docente (CANI, *et al.*, 2020; SOUZA FILHO; MENEZES, 2021), seja aqueles formados ou residentes/estagiários na Educação Básica (SANTANA, *et al.*, 2020; RAMOS RATIS, *et al.*, 2021; SOUSA FILHO; MENEZES, 2021).

Mesmo nessa situação, a partir do Programa Residência Pedagógica (PRP) vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a/o residente pode experimentar e aprimorar a relação entre teoria e prática docente discutida e pesquisada na universidade ao atuar na Educação Básica (RAMOS RATIS, *et al.*, 2021; SANTOS; LIRA, 2021). O que se tornou um processo de imersão e articulação entre a realidade docente e a formação de bons profissionais (RAMOS RATIS, *et al.*, 2021) frente a um mercado de trabalho que muitas vezes exige capacitação e criatividade (SOUSA FILHO; MENEZES, 2021).

A partir dessas vivências presenciais ou à distância, de forma remota, é possível haver abrandamento do impacto entre a vida acadêmica do licenciando(a) e o contexto escolar, futuro campo de atuação profissional docente, reavaliando de noções e preceitos pedagógicos (RAMOS RATIS, *et al.*, 2021; SOUSA FILHO; MENEZES, 2021; SANTANA, *et al.*, 2020). Isso permite também o aprimoramento do pensamento crítico-reflexivo através da observação, regência e organização das práticas pedagógicas. Mesmo durante a pandemia, essas características puderam permanecer ou foram ampliadas a partir do desenvolvimento de novas habilidades e utilização de diferentes recursos, sejam didáticos ou comunicativos.

Apesar do exposto, é difícil manter a atenção dos discentes nesses meios de comunicação, na ausência de recursos visuais atrativos (BARBOSA; ALMEIDA, 2020). Além disso, esse problema é ainda maior diante de assuntos que são considerados mais abstratos ou de difícil visualização e contextualização, especialmente no Ensino de Ciências, como a estrutura do planeta Terra e suas esferas. Por isso, utilizar recursos audiovisuais como reportagens, animações, desenhos animados, museus virtuais e demais produções cinematográficas pode auxiliar no ensino

deste tipo de conteúdo. Essas produções são interativas, ilustradoras, interdisciplinares, envolvem assuntos de outras áreas de estudo e podem estimular a participação e interesse das/os estudantes nas aulas (DIONÍZIO; PAIVA, 2021; MARQUES, *et al.*, 2021; RODRIGUES, *et al.*, 2021).

Considerando as possíveis dificuldades de atenção dos discentes durante o Ensino Remoto Emergencial, a abstração relacionada ao conteúdo de Ciências Estrutura da Terra e suas Esferas, bem como a importância do uso de recursos audiovisuais em sala de aula, este relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências do PRP em 2021 durante o Ensino Remoto Emergencial. Com isso, foi possível diagnosticar os benefícios da utilização de recursos audiovisuais para a contextualização e visualização de conteúdos mais abstratos do Ensino de Ciências, particularmente Estrutura da Terra e suas Esferas, em uma escola da Rede Estadual de Ensino, localizada em São Cristóvão-SE, buscando a participação dos discentes nas aulas durante o período pandêmico da COVID-19.

2. Desenvolvimento

O presente relato é uma vivência realizada no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal, localizado no município de São Cristóvão, no estado de Sergipe, com duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental anos finais, através do PRP - CAPES. Essa experiência relatada ocorreu nas primeiras aulas relacionadas a Estrutura da Terra e suas Esferas, na disciplina de Ciências.

Tendo em vista que os assuntos relacionados a Estrutura da Terra e suas Esferas tendem a ser abstratos, e de difícil compreensão/visualização pelos discentes em sala de forma presencial, não distantemente seria da mesma maneira durante Ensino Remoto Emergencial. Diante disto, os residentes licenciandos em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Sergipe, vinculados ao PRP, foram motivados a buscar recursos didáticos que pudessem ser mais atrativos para a Educação Básica. Após observação do comportamento dos discentes sobre assuntos abordados

durante as aulas de Ciências ministrados pela preceptora, percebeu-se que os recursos audiovisuais [animações, *animes*, desenhos animados, filmes, séries e reportagens de jornais] poderiam ser bons recursos a serem utilizados visando atrair a atenção e estimular a participação e interação durante as aulas.

A experiência ocorreu no contexto do Ensino Remoto Emergencial através de aulas realizadas de modo síncrono⁵ por videoconferência no *Google Meet*⁶ e nos momentos assíncronos⁷ com envio das atividades, vídeos e apresentações para os grupos das turmas no aplicativo de comunicação e bate papo utilizado como apoio pelo colégio em questão, o *WhatsApp*⁸.

Nas aulas em questão o método utilizado foi aula expositiva dialogada⁹. Antes de apresentar qualquer elemento, eram realizadas perguntas que motivassem inquietação e discussão entre os(as) estudantes. A partir disso, os slides elaborados utilizando o programa *PowerPoint*¹⁰ eram exibidos para estimular ainda mais o diálogo, principalmente durante a apresentação da aula.

A primeira aula síncrona via *Google Meet* foi relacionada a Estrutura da Terra e a Litosfera (Figura 1 - A). A aula começou com a seguinte pergunta “Por que usamos muitas camadas de roupa quando está frio?”, visando analogias com as camadas da Terra. Em seguida, foi questionado

5. Essas aulas acontecem em tempo real, ao vivo, com professores(as) e estudantes online ao mesmo tempo.

6. É um serviço de comunicação por vídeo conferência desenvolvido pelo *Google*.

7. Não há interações em tempo real, os estudantes fazem suas atividades de acordo com a sua disponibilidade de tempo e de acesso à tecnologia.

8. É um aplicativo de troca de mensagens e de fazer chamadas gratuitas pelo celular.

9. É uma estratégia que se caracteriza pela exposição de conteúdos com a participação ativa dos estudantes, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o(a) professor(a) o(a) mediador(a) para que os(as) alunos(as) questionem, interpretem e discutam o objeto de estudo.

10. É o nome de um dos programas mais populares criados pela *Microsoft*. Trata-se de um *software* que permite realizar apresentações.

quem já havia visitado ou se conheciam algo sobre a NASA (*National Aeronautics and Space Administration*). Após este questionamento, os(as) alunos(as) responderam que nunca haviam realizado visitação, mas que já sabiam o que era a NASA, por isso foi proposto pelos(as) residentes que visitássemos a NASA. A visita foi realizada virtualmente pelo site¹¹ e foi exibido um vídeo sobre o Planeta Terra. A partir destas atividades, os(as) residentes solicitaram aos(as) alunos(as) que refletissem sobre o que cada cor que viram no planeta poderia significar.

Em seguida, foi utilizado o simulador *Google Earth Pro*¹² para expor a Terra em 3D (Figura 1 - B). Com o uso deste site foi possível explorar o nosso planeta até chegar na frente do colégio o qual as atividades foram realizadas. Após esse momento, foi apresentado por meio dos slides cenas do filme “A viagem ao Centro da Terra”, animações em 3D sobre a estrutura da Terra (crosta, manto, a litosfera e núcleo), a formação de vulcões, as quatro esferas (atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera), formação e classificação das rochas e reportagens sobre vulcões que entraram em erupção.

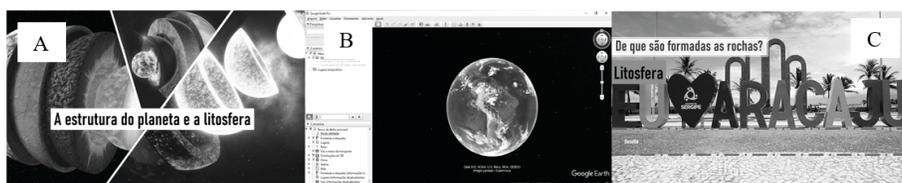
Após a demonstração do assunto estrutura da Terra e suas Esferas, os(as) residentes exibiram para os(as) alunos(as) diferentes tipos rochas encontrados no lats de um(uma) dos(as) residentes que estava ministrando a aula, como o paralelepípedo (rocha magmática tipo basalto) visível ao(as) alunos(as) pela *webcam*. Neste momento os(as) alunos(as) comentavam onde já viram algum tipo de rocha semelhante a que estava sendo exibida. Associadas a isso, foram utilizadas imagens de pontos turísticos e elementos que os constituem, tais como: a Orla da Atalaia (Aracaju-SE) (Figura 1 - C), o calçadão do Centro de Aracaju-SE e o Centro Comercial do Conjunto Eduardo Gomes (São Cristóvão-SE). Os(As) residentes também contextualizaram a loja de artesanato Senhor dos Passos, localizada

11. <https://www.nasa.gov/>.

12. É um aplicativo e site muito útil para a visualização de mapas e imagens de praticamente todos os cantos do planeta.

no Bairro Rosa Maria (São Cristóvão-SE) nas proximidades do colégio, para auxiliar na transposição didática e para exemplificar como são formadas, classificadas e utilizadas as rochas e suas derivações. Ainda nesta aula, os(as) residentes(as) apresentaram para os(as) alunos(as) cenas do episódio 19 da série “De Onde Vem?”¹³ sobre a formação do vidro e utilização de areia e quartzo.

Figura 1: A- Captura de tela de uma apresentação projetada para os(as) alunos(a); B- Captura de tela *Google Earth Pro*; C- Captura de tela de uma foto da Orla de Atalaia (Aracaju-SE), ponto turístico.



Na segunda aula, denominada “Uma manhã no museu” foi iniciada com visita a museus virtuais com visão 360º (Museu Virtual de Zoologia da USP e o Paleontologia Irajá Damiani Pinto) uma vez que o tema era fósseis e recursos minerais. Após a exploração e discussão do tema a partir dos elementos presentes nesses museus, foi realizada a apresentação de slides em aula expositiva e dialogada. Nessa aula os(as) residentes(as) exibiram uma reportagem sobre uma criança que encontrou um fóssil inteiro, o que gerou grande curiosidade nos(as) estudantes. Em seguida, foram expostas para os(as) alunos(as) cenas do *anime Pokémon*¹⁴ (Figura 2 – A), pois algumas destas animações tiveram o seu designer, história e habilidades baseadas/inspiradas em informações e estrutura de fósseis reais, como é o caso do *Kabutões* e sua “evolução” *Kabutops* inspiradas no fóssil de trilobita. Para complementar essas informações e

13. É uma série de desenho animado brasileira de foco educacional, produzida pela TV Pinguim para TV Escola.

14. São criaturas fictícias que pertencem ao universo da série de mesmo nome – *Pokémon*.

permitir uma melhor visualização de como pode ocorrer as diferentes formas a fossilização, bem como a extinção das espécies, a maneira com que os fósseis podem ajudar na determinação dos períodos geológicos e sobre os principais eventos que ocorreram nestes períodos foram utilizadas animações em 3D, além de cenas do filme animado “A Era do Gelo”¹⁵ e uma reportagem sobre um filhote de mamute fêmea encontrado congelado e conservado nos gelos da Sibéria.

Figura 2: A- Captura da tela do slide exibido com o *Pokémon Kabuto* e *Kabutops* comparado a um fóssil de trilobita; B- Captura da tela do slide exibido sobre fósseis; C- Captura da tela de vídeo que simula o processo de fossilização na Terra.



Nessa aula também, ao abordar sobre os recursos minerais, minérios, recursos naturais renováveis e não renováveis, consumo consciente e reciclagem foram utilizadas animações em 3D, reportagens sobre diversos bairros de Maceió estarem afundando devido a extração mineral de sal-gema do solo e acerca do aparecimento de manchas de óleo em Sergipe que impossibilitou o acesso a diversas praias do litoral sergipano em 2019. Essas informações já faziam parte do conhecimento prévio de alguns(mas) alunos(as), por isso os(as) residentes se esforçaram na contextualização destes temas visando problematizar a realidade que os(as) cerca.

Na terceira aula (sobre Hidrosfera) os elementos utilizados foram semelhantes aos adotados nas aulas anteriores. Para iniciar a discussão

15. A Era do Gelo é uma série de filmes de animação produzidos originalmente pela *Blue Sky Studios*, uma subsidiária da *20th Century Fox* e atualmente pela *Disney+*.

da aula sobre a Hidrosfera, foi realizado pelos(as) residentes mais uma analogia com um *Pokémon* tipo água chamado *Vaporeon* (Figura 3- A). Em seguida, foi questionado como a água era utilizada nas casas das/os estudantes, o que rendeu uma boa conversa com exemplos diferentes sobre uso da água e o que poderia ou aconteceria com falta desse recurso hídrico. Logo após os(as) residentes utilizaram um *GIF*¹⁶ (Figura 3- C) de um copo com água, uma imagem da lagoa dos pedalinhos da Orla de Aracaju-SE, de roupa secando no varal, de água fervendo na panela, de *animes*, desenhos animados e filmes como *Naruto*, *Avatar* (A lenda de Aang e Korra), *Pokémon*, *Frozen* (Figura 3- B), *Boku no Hero* e *One Piece* para abordar mudança de estados físicos da água e outras substâncias líquidas.

Figura 3: A- Captura de tela do slide de um Pokémon; B - Captura de tela do slide de uma cena do filme Frozen; C - Captura de tela de um GIF sobre as mudanças no estado físico de água e substâncias líquidas



No momento que os(as) residentes abordaram sobre a água no planeta, foram aproveitados elementos hídricos presentes no estado de Sergipe como os rios, os lagos e as praias. Esse último foi um bom exemplo para iniciar uma discussão sobre o porquê da água das praias ser salgada, muitas curiosidades foram abordadas curiosidades. Além disso, outros aspectos foram utilizados para debater sobre a disponibilidade de água no planeta, sua importância e necessidade de cuidado a partir de reportagens sobre aumento da energia, racionamento hídrico, a catastrófica

16. É um formato de imagem de bitmap.

reação em cadeia à seca do rio Paraná (segundo maior da América Latina), entre outras situações da escassez hídrica no Brasil. Aproximando cada vez mais esta discussão ao cotidiano dos(as) alunos(as) foram exemplificados e citados rios presentes na cidade de São Cristóvão-SE, tais como: a nascente do Rio Paramopama (Figura 4), a cachoeira e as bicas (ponto turístico) do município.

Figura 4: Capturas de tela de apresentação exibida durante aula com alguns dos pontos turísticos de São Cristóvão-SE utilizados para contextualizar a aula de Hidrosfera.



Nesse aspecto, a súbita mudança no âmbito educacional provocada pelo Ensino Remoto Emergencial, proporcionou a inserção de novos mecanismos que atuam na aprendizagem online, auxiliando remotamente as práticas docentes (VALENTE *et al.*, 2020). Apesar disso, o empoderamento do saber acontecerá, de forma geral, conforme estratégias e recursos didáticos utilizados (SANTOS; SILVA SANTOS; SANTOS, 2015). Por isso, a escolha de um determinado recurso didático precisa considerar a turma que se destina, o conteúdo, objetos almejados, o tempo e material disponíveis disponíveis para a aula, o que exige uma boa análise do(a) docente para que haja adequação ao contexto em questão (KRASILCHIK, 2004). Para Laburú, Arruda e Nardi (2003), é fundamental que se adote a pluralidade metodológica, de forma a abarcar as mais variadas circunstâncias que podem ser encontradas em sala de aula, e lidar com vantagens e limitações de cada estratégia pedagógica.

Nesse sentido, a continuidade das atividades educativas no Ensino Remoto Emergencial exigiu dos(as) residentes a utilização de novos recursos e ferramentas pedagógicas que fossem efetivos para o processo

de ensino e aprendizagem. Apesar de todos esses recursos didáticos disponíveis para a prática docente, é desafiador manter a atenção do(a) discente durante toda a aula. Por isso, o uso de recursos audiovisuais é importante visto que podem auxiliar no esclarecimento e observação de situações abstratas bem como podem permitir a inclusão de pessoas com deficiência (LIMA, 2020).

Por outro lado, reconhecemos as dificuldades que podem aparecer no decorrer da utilização de recursos diferenciados ou também antes de sua aplicação, como por exemplo, a agitação das turmas e o número de alunos(as) nas turmas. Tudo vai depender do recurso a ser utilizado, alguns denotam de mais atenção para que possíveis transtornos não venham a acontecer, na maioria dos casos tais dificuldades podem ser superadas e o recurso é utilizado novamente. É notável, através dos relatos, que os(as) residentes não desistiram dos desafios de utilizar recursos que apresentaram alguma dificuldade em algum momento.

3. Considerações finais

O PRP - CAPES realizado de modo remoto resultou diversas contribuições para a formação e aprimoramento da identidade e prática docente. Faz-se necessário ressaltar que as vivências do ensino remoto trouxeram uma avalanche de experiências e percepções das mais diversas, singulares e ressignificadas para os(as) residentes que de forma presencial talvez não fosse possível de serem vividas, observadas e/ou experimentadas.

A partir das experiências relatadas, podemos perceber que foi possibilitado aos(as) estudantes perspectivas dinâmicas e complexas do mundo natural, a partir de contextualizações do dia a dia e práticas empáticas a realidade escolar utilizando elementos, situações e exemplos que retratavam o cotidiano dos(as) alunos(as).

Para os(as) residentes, houve o aprimoramento do pensamento crítico-reflexivo através da observação, planejamento, regência e organização das práticas pedagógicas, principalmente tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é complexo e que as formas de aprender

são diversas. Além disso, possibilitou reflexões sobre estratégias e recursos didáticos no ensino remoto, o que contribuiu diretamente para a formação inicial docente. Assim, os(as) residentes puderam ter interação com os(as) estudantes praticando os conhecimentos adquiridos durante a jornada acadêmica teoricamente.

Através dos resultados obtidos, confirmamos que a utilização de recursos diferentes proporciona aos(as) alunos(as) um ganho significativo no processo de ensino e aprendizagem dos(as) mesmos(as). Os(As) alunos(as) se mostram mais motivados(as) e interessados(as), quando nelas(as) é despertada a vontade de construção de conhecimento. Tal vontade tem como resultado a motivação dos(as) residentes em estimularem os(as) alunos(as) para que o processo de construção de conhecimento seja concretizado.

Em síntese, utilizar recursos didáticos diferentes em sala de aula tem grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as), possibilitando ganho no processo educativo, não somente para o(a) aluno(a), mas também para os(as) residentes, que acaba por aprender coisas novas, tendo o recurso com um novo aliado e auxílio em suas aulas. Desse modo, faz-se necessário que o(a) residente esteja preparado(a) para utilizar os recursos didáticos, objetivando que o(a) aluno(a) possa realmente aprender.

Sabemos que, muitas vezes tem-se a falta de condições de infraestrutura, de tempo, de materiais etc., e isso pode fazer com que os(as) professores(as) sintam-se desmotivados(as) em desenvolver algo diferente, algo que não deveria ocorrer em aulas de Ciências e Biologia. Mas, é através da utilização de recursos didáticos que o(a) aluno(a) pode ser motivado(a) a aprender de forma mais ativa.

Vale ressaltar que o ambiente escolar até remotamente apresenta uma pluralidade e diversidade, seja nas práticas pedagógicas e de personalidade dos(as) estudantes ou nas formas de ensinar e de aprender, o que se relaciona diretamente à cada realidade e contexto, especialmente o socioeconômico e cultural.

À imersão na prática docente vivida e relata pelos(as) residentes agregou a formação da identidade docente novas experiências pedagógicas e ambientalização no contexto escolar.

Referências

ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 17, p. 835-854, 2011.

CANI, J. B.; SANDRINI, E. G. C.; SOARES, G. M.; SCALZER, K. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.

CARVALHO, A. L. S.; ASSAD, S. G. B.; SANTOS, S. C. P.; RODRIGUES, G. V. B.; VALENTE, G. S. C.; CORTEZ, E. A. Professional performance in front of the COVID-19 pandemic: difficulties and possibilities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 1-16, 2020.

DIONÍZIO, T. P.; PAIVA, L. S. de. Estratégias didáticas para o avanço dos processos de ensino e de aprendizagem durante a Pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1-14, 2021.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. EdUSP, 2004.

LABURÚ, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 247-260, 2003.

LIMA, R. B. C. **Fotossíntese e seu ensino para alunos surdos por meio das TIC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) —Universidade de Brasília, Brasília, p, 91, 2020.

MARQUES, T. M. F.; FONSECA, V. G.; ACHÊ, D. C.; GUIMARÃES, B. M. C.; OLIVEIRA, L. N. D.; BERNALDINO, E. S.; SIQUEIRA, A. de S.; NUNES, D. C. O.S. Possibilidades e desafios do ensino remoto em Ciências da Natureza em um colégio de aplicação. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 829-848, 2021.

RAMOS Ratis, L. DE ANDRADE SOAREAS, A.; XIMENES, É. L. da S.; PEREIRA, M. das G. A; PAULA, V. M, O programa residência pedagógica em período de pandemia COVID-19: relatos de professores de Biologia em formação inicial. **Journal of Education Science and Health**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-12, 2021.

RODRIGUES, N. C. et al. Recursos didáticos digitais para o ensino de Química durante a pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. 1-17, 2021.

SANTANA, I. C. H.; SANTOS, F. A.; SILVEIRA, A. P. Formação inicial de professores de biologia: o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 2, p. 22-34, 2020.

SANTOS, F. V.; SILVA SANTOS, T.; SANTOS, C. Contribuições do estágio supervisionado no processo de ensino-aprendizagem de biologia: relato de experiência. **Anais. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 1, 2015.

SANTOS, M. J. V.; LIRA, F. L. C. Residência pedagógica em química: vivenciando o ensino remoto em tempos de pandemia. **Ciclo Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1, 2021.

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

SOUSA FILHO, F. G. de; MENEZES, E. N. de. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

VALENTE, G. S. C.; MORAES, É. B. de; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de; PACHECO, M. C. M. D. Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020.

CAPÍTULO 3

DE OLHO NO ENEM: A BIOFÍSICA DA VISÃO NA RESOLUÇÃO DE QUESTÕES - EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES/ BIOLOGIA/UFS

Antônio Vitor Santos Batista¹

Kewin Leonardo de Santana Costa²

Milena Costa Silva Gama³

Ilsema dos Santos Chagas⁴

Claudiene Santos⁵

Marla Ibrahim Uehbe de Oliveira⁶

1. Residente Pedagógico(a), Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia, São Cristóvão, Sergipe.

2. Residente Pedagógico(a), Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia, São Cristóvão, Sergipe.

3. Residente Pedagógico(a), Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia, São Cristóvão, Sergipe.

4. Preceptora, Centro de Excelência Atheneu Sergipense, Aracaju, Sergipe.

5. Coordenadora de núcleo, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia, São Cristóvão, Sergipe.

6. Coordenadora de núcleo, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Biologia, São Cristóvão, Sergipe.

Resumo

A pandemia de Covid-19 transformou o contexto pedagógico e educacional de nosso país, especialmente com a suspensão das aulas presenciais. Isto afetou os(as) participantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP)/CAPES/Biologia/UFS, que tiveram de lidar com entraves à rotina da rede básica de ensino. Buscando minimizar estas situações, este relato apresenta um recorte de experiências sob uma ótica integrativa e interdisciplinar entre as Ciências Biológicas e a Física em uma Disciplina Eletiva remota na escola campo Centro de Excelência Atheneu Sergipense (CEAS). As dificuldades e baixo rendimento em questões com abordagens interdisciplinares no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pautaram as ações na disciplina, que focou na compreensão do funcionamento do olho humano e na aplicabilidade das lentes em seus diferentes contextos, potencializando a capacidade de interpretação. Durante as aulas, Metodologias Ativas (MA) como simulações e gamificação também foram utilizadas, sendo consideradas atraentes pelos(as) discentes. A partir da atuação na Disciplina Eletiva, pôde-se perceber que a forma de trabalho interdisciplinar beneficiou não somente os processos de ensino e de aprendizagem discente como também contribuiu positivamente para a formação de futuros(as) docentes.

Palavras-chave: Disciplina eletiva; Ensino remoto emergencial; Ensino de Biologia; Interdisciplinaridade; Metodologias ativas.

1. Introdução

Desde o início dos anos 2000, vivenciamos discussões relacionadas à importância de novas tecnologias aplicadas ao ensino, com docentes estimulando diferentes saberes e facilitando a autonomia discente e pensamentos colaborativos (MERCADO, 2002). Atualmente, nota-se como estas tecnologias transformaram o contexto pedagógico e educacional de nosso país (VIEIRA JÚNIOR; MELO, 2021), apesar das problemáticas observadas no decorrer de sua utilização em um

período de exceção, como o enfrentado pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19 (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Esta suspensão iniciada em 2020 aconteceu de uma maneira rápida e abrupta, e mesmo apoiada em tecnologias inovadoras, percebeu-se o pouco ou nenhum preparo das instituições e de alguns docentes para aulas remotas emergenciais (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Dentro das escolas, a utilização dos equipamentos tecnológicos não necessariamente evidencia a transformação do mesmo em ferramenta pedagógica (SILVA, 2021), podendo reduzi-la a um ensino meramente transmissivo (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Por esta razão, os entraves se mostraram maiores, especialmente quando levadas em consideração a evasão escolar, o acesso à *internet* ou a equipamentos eletrônicos que possibilitassem o acompanhamento das aulas por discentes (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020). Essas questões afetaram também as atividades de programas implementados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Esta é uma das principais iniciativas que aproximam a universidade às escolas. Nele, discentes de licenciatura (residentes), sob acompanhamento de docentes preceptores(as), experienciam a rotina da rede básica de ensino (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Dessa forma, as atuações referentes ao PRP - Núcleo Biologia da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, ocorreram no Centro de Excelência Atheneu Sergipense (CEAS) por meio de uma Disciplina Eletiva ministrada de forma remota.

Esta disciplina é obrigatória para discentes e aborda um tema proposto pelos(as) participantes, visando o aprofundamento sobre uma temática ou resolução de um problema específico (GARCIA, 2020; RIBEIRO, 2020). No caso do PRP no CEAS, a disciplina foi dimensionada em conjunto com docentes e residentes sob uma ótica integrativa entre as Ciências Biológicas e a Física.

Assim, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo relatar um recorte de experiências didáticas, buscando responder às perguntas: (i) Como se deu a experiência de desenvolvimento de uma disciplina eletiva interdisciplinar durante o período de ensino remoto? (ii) Como foi estruturada a disciplina? (iii) Quais as principais dificuldades observadas ao longo das aulas? (iv) Como ocorreu a participação dos discentes?

2. Desenvolvimento

2.1. Estrutura física e curricular da escola campo

Fundado em 24 de outubro de 1870, o Centro de Excelência Atheneu Sergipense (CEAS) situa-se na zona urbana de Aracaju, apresentando destaque no território sergipano em razão de sua história associada à formação de diversas pessoas públicas do Estado (ALVES, 2005). Atualmente, conta com suas contribuições no preparo de discentes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na formação humana integral de acordo com informações provenientes do Projeto Político Pedagógico da instituição (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Em razão de uma grande reforma nos últimos anos, a estrutura física do CEAS é ampla e possui diversos recursos e espaços para o desenvolvimento das atividades escolares (Figura 1). Infelizmente, o período de suspensão das atividades presenciais impossibilitou a utilização dos diferentes espaços escolares. Desta forma, houve necessidade de readequação do processo educativo pensando no início do PRP, em uma tentativa de aproximar e integrar os(as) discentes do CEAS das Ciências Biológicas.

Figura 1. Recursos disponibilizados na estrutura física do CEAS.

Item	Disponível	Detalhes
Internet	✓	2048 Kbps
Laboratório	✓	
Quadra Poliesportiva	✓	
Biblioteca	✓	
Sala de Reforço	✗	
Sala de Recursos	✗	
Oficina	✓	
Laboratório Científico	✓	
Área do Terreno	✓	13.825 m ²
Área Construída	✓	11.000 m ²

Fonte: Adaptado SEDUC, 2020

O CEAS desenvolve suas atividades em regime de educação em tempo integral, tendo como base uma matriz curricular diferenciada. Apresenta uma parte voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018) em quatro áreas do conhecimento (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

A outra parte é considerada diversificada ou flexível, pois busca o desenvolvimento socioemocional dos discentes. Ela possui uma matriz curricular composta por: Disciplinas Eletivas, Práticas Experimentais, Orientação de Estudo, Práticas e Vivências da Aprendizagem, Projeto de Vida, Preparação Pós-Médio, Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol. Além disso, ainda conta com componentes integradores, como Acolhimento, Práticas e Vivências em Protagonismo; Clube de Protagonismo e Tutoria (SEDUC, 2020).

2.2. Planejamento e execução das atividades na Disciplina Eletiva

A disciplina Eletiva foi denominada “De olho no ENEM: A Biofísica da visão na resolução de questões”. O tema foi pensado em conjunto entre preceptora, professores de física e residentes com base nas dificuldades

e baixo rendimento em questões com abordagens interdisciplinares, especialmente de Biologia e Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O questionamento norteador foi a razão pela qual a biofísica da visão deveria ser abordada entre os estudantes.

Esse tema foi trabalhado relacionando o olho humano (Biologia) e o processo de formação das imagens (Física), a partir do qual foi possível definir uma abordagem interdisciplinar acerca do assunto proposto. A interdisciplinaridade é definida como a união entre duas ou mais áreas do conhecimento, estabelecendo uma troca de informações e diálogos acerca de um objeto e/ou tema (LAVAQUI; BATISTA, 2007). Esta situação proporcionou uma aproximação entre residentes e docentes e promoveu a possibilidade de contextualização dos conteúdos.

Importante comentar que, além da concepção pedagógica, a Disciplina Eletiva foi elaborada com o intuito de ampliar o número de alunos em um único horário de aulas, uma vez que a evasão das aulas síncronas foi um dos principais problemas observados ao longo do desenvolvimento das atividades dentro do PRP. Esta preocupação se torna mais evidente quando observada a evasão escolar (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

O objetivo da disciplina foi auxiliar discentes a compreender o funcionamento do olho humano e a aplicabilidade das lentes em seus diferentes contextos, resolvendo questões com abordagens interdisciplinares e potencializando a capacidade de interpretação aos assuntos pertinentes às disciplinas de Biologia e Física. Foram realizadas 12 aulas teórico-práticas, com duração de 50 minutos, abordando questões interdisciplinares de fontes autorais, do ENEM e de outros vestibulares.

O público-alvo foram discentes do 3º Ano do Ensino Médio, tendo recebido também matrículas de discentes dos 1º e 2º Anos, resultando cerca de 40 pessoas matriculadas. Durante as aulas foram utilizadas Metodologias Ativas (MA), cuja estratégia de ensino tem como foco a participação discente de forma efetiva no processo de aprendizagem, de forma conectada (MORAN, 2018). Docentes de Física e o grupo de trabalho

da Biologia intercalaram o comando destes encontros, que aconteceram via a plataforma digital *Google Meet*.

As simulações, recurso de Metodologias ativas utilizado, podem apresentar objetos reais ou criados, além de sistemas ou acontecimentos, sendo importantes para casos de conteúdos de difícil visualização, facilitando assim a compreensão por parte dos(as) discentes (MEDEIROS; MEDEIROS, 2002), dos conteúdos da Biofísica da visão, que estavam incluídos nas aulas da Disciplina Eletiva. No entanto, não são capazes de substituir aulas práticas quando existir a possibilidade de estas serem realizadas, devendo as simulações funcionar como recurso complementar às estratégias nos processos de ensino e de aprendizagem (HECKLER; SARAIVA; FILHO, 2007).

Já a gamificação utilizou a plataforma denominada *Wordwall*, cujos recursos permitem a elaboração de tarefas lúdicas, personalizadas, interativas e que se assemelham a jogos. Isto chama a atenção dos(as) discentes, contribuindo para uma participação ativa nas atividades, sejam elas síncronas ou assíncronas (NUNES, 2020). Devido à impossibilidade de utilização de microscópios, a plataforma se tornou uma ferramenta útil para a elaboração de uma atividade sobre as estruturas e componentes desse instrumento óptico.

Estes dois recursos foram pensados como forma de manter a participação dos(as) discentes durante as aulas, uma vez que exploraram a visualização e participação ativa dos mesmos, com maior engajamento. Há trabalhos que descrevem fatores que promovem uma baixa adesão dos estudantes ao ensino remoto, e uma das possibilidades é a dificuldade de acesso à *internet* e a qualidade dos recursos digitais disponíveis aos alunos (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Importante ressaltar que a participação dos(as) discentes em aulas contextualizadas e com auxílio de recursos (simuladores e gamificação) foram consideradas atraentes pelos(as) discentes. Assim, faz-se necessário que os docentes utilizem diferentes ferramentas para auxiliá-los(as) em seu processo de aprendizagem (ALMEIDA; SANTOS, 2014).

3. Considerações finais

A partir da atuação na disciplina Eletiva, pôde-se perceber que a forma de trabalho pautada na interdisciplinaridade utilizada para sua condução beneficiou não somente os processos de ensino e de aprendizagem discente como também contribuiu positivamente para a formação de futuros(as) docentes. Estas atividades colaborativas de construção de uma identidade profissional são mais importantes que listar conhecimentos e competências (NÓVOA, 2019). Sendo assim, a observação de diversos aspectos, tanto positivos quanto negativos, puderam proporcionar aperfeiçoamento das próprias práticas pedagógicas enquanto desenvolvem o(a) “ser docente”.

Também, é preciso salientar a existência de desafios enfrentados no decorrer das atividades. Assim como os(as) demais profissionais da educação em todo o país, os(as) docentes do CEAS e os(as) residentes precisaram dominar, de forma repentina, o uso de tecnologias durante o período de trabalho remoto. Este cenário exigiu uma reformulação nas práticas de ensino para adaptá-las ao modo on-line. Em concordância com Melo (2020), isto levou, em alguns momentos, à sensação de insegurança e despreparo para lidar com tais transformações abruptas.

A partir de experiências como a relatada neste trabalho, reiteramos a importância do investimento em programas de aprimoramento da formação inicial de docentes, como o PRP. Ao investir na formação inicial, o Estado se compromete com a valorização e o desenvolvimento da profissão docente, mas, para além disso, compromete-se com a melhoria da qualidade educacional brasileira, fortalecendo, especialmente, a educação pública.

Referências

ALMEIDA, Obertal da Silva; SANTOS, Betânia Gomes. Educação sexual na ótica de estudantes de ensino médio de uma escola da região sudoeste da Bahia. *Revista Eletrônica de Biologia (REB)*. ISSN 1983-7682, v. 7, n. 2, p. 109-123, 2014.

ALVES, Eva Maria Siqueira Alves. *O Atheneu Sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908)*. **Tese de doutorado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília, DF, 2018.
- CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.
- FREITAS, Mônica Cavalcante; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- HECKLER, Valmir; SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira; FILHO, Kepler de Sousa Oliveira. Uso de simuladores, imagens e animações como ferramentas auxiliares no ensino/aprendizagem de óptica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 29, n. 2, p. 267-273, 2007.
- VIEIRA JÚNIOR, Ismael Lemes; MELO, José Carlos. Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 34301-34313, 2021.
- LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 13, p. 399-420, 2007.
- MEDEIROS, Alexandre; MEDEIROS, Cleide Farias de. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 77-86, 2002.
- MELO, Ítalo Vaz de. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. 24 p. TCC (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; MARQUES, Adriana Cavalcanti. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. UFAL, 2002.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: **Penso**, 2018.
- MOREIRA, José Antônio Marques, HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, v. 34, p. 351-364, 2020.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, 2019.
- NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega Nunes. **WORDWALL: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de ciências**. 2020. TCC (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Excelência Atheneu Sergipense. Aracaju, 2018.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas** - Educação, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SEDUC, 2020. Dados sobre o Centro de Excelência Atheneu Sergipense - 20. Acessado em 02/08/2021. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escola.asp?-cdestrutura=16>

SILVA, Diego Valgoi. Educação e novas tecnologias: um (re)pensar. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO DE RESIDENTES DO NÚCLEO FILOSOFIA EM SERGIPE

Luiz Henrique Nunes Santos¹

Maria de Fátima Pina Lima²

Felipe dos Santos Faria³

Rayane Ribeiro dos Santos⁴

Prof. André Moreira Gonçalves⁵

Prof. Renato Mendes Rocha⁶

Resumo

As experiências aqui relatadas foram propostas e desenvolvidas por residentes do Núcleo Filosofia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São apresentados a partir de dois projetos, realizados como disciplinas eletivas e projeto, conforme modelo pedagógico adotado pelo Colégio.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Experiências; Filosofia.

1. Licenciando em Filosofia da UFS e bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: luizspse43@gmail.com

2. Licencianda em Filosofia da UFS e bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: fatima.pina.lima08@gmail.com

3. Licenciando em Filosofia da UFS e bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: felipesantos@academico.ufs.br

4. Licencianda em Filosofia da UFS e bolsista do Programa Residência Pedagógica. E-mail: rayribeiro@academico.ufs.br

5. Professor do Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite e preceptor do Programa Residência Pedagógica. E-mail

6. Professor do Departamento de Filosofia da UFS e docente orientador do Programa Residência Pedagógica.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” — Paulo Freire

1. Introdução

Apresentamos relato de experiência de atividades desenvolvidas pelos residentes do Núcleo Filosofia, do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, no Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite, situado na cidade de Aracaju, Sergipe, junto ao preceptor Prof. André Moreira Gonçalves.

Considerando a situação de pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde em 03/2020, a suspensão das atividades educacionais presenciais, tanto pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (Decreto Estadual nº 40.560 de 16/03/2020), quanto pela Universidade Federal de Sergipe (Portaria nº 241, de 17/03/2020/GR), os trabalhos aqui relatados ocorreram em regime de aulas remotas, tanto no formato síncrono como assíncrono. Uma nova condição de trabalho que é por si mesmo desafiadora, tanto para professores e alunos, e que permitiu aos estudantes se inserir em um formato em que um elemento considerado fundamental, a interação presencialidade, precisou dar lugar para a outras formas de interação mediada por meios de tecnologia e comunicação. Dois projetos desenvolvidos na escola serão relatados: a disciplina eletiva *“Ética, Justiça e Política: Uma reflexão sobre o Brasil contemporâneo”* e o projeto *“Vídeos: Revisa Enem Gonçalo - Filosofia”*.

Ambos os projetos tiveram como protagonistas os residentes do curso de licenciatura em Filosofia da UFS, desde o planejamento inicial até a consecução e culminância das atividades.

2. Desenvolvimento

2.1. Disciplina eletiva “*Ética, Justiça e Política: Uma reflexão sobre o Brasil contemporâneo*”

O Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite adota o modelo pedagógico do Ensino Médio realizado em Tempo Integral e que apresenta um currículo flexível dividido em duas partes: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), obrigatória a todos os estudantes, e uma parte flexível formada pelas disciplinas eletivas que são assim caracterizadas:

Disciplinas eletivas são disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente e propostas pelos professores e/ou pelos estudantes que objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo. As Disciplinas Eletivas são escolhidas pelos estudantes, a partir do interesse demonstrado na apresentação dos temas pelos professores. (Sergipe, 2016, p. 25)

Nesse sentido, a disciplina eletiva “*Ética, Justiça e Política: Uma reflexão sobre o Brasil contemporâneo*” foi proposta e desenvolvida aproveitando essa parte flexível do currículo. Por meio da disciplina eletiva pudemos explorar alguns temas, com o intuito de desenvolver o senso crítico, procurando abordar assuntos que estivessem relacionados, de uma maneira mais próxima, com a realidade dos alunos do Colégio. Utilizando a Filosofia como instrumento de análise crítica dos temas abordados e promovendo a reflexão de ideias e a argumentação por meio de debates. O objetivo geral dessa eletiva é apresentar aos alunos certos problemas da Ética e da Filosofia Política mostrando como eles estão ligados às questões que envolvem acontecimentos recentes em nossa sociedade.

Para alcançar este objetivo, analisamos as concepções de Justiça a partir da Filosofia Grega e da Filosofia Moderna. Inicialmente, apresentamos o conceito de Justiça de Aristóteles que compreende a justiça,

dentro da sua teoria ética das virtudes, como uma disposição para fazer o que é justo e agir de forma justa. Na sequência, apresentamos o conceito de justiça para Platão, por meio do mito do anel de Gíges, relatado pelo filósofo no livro II, da sua obra *A República*, e discutimos com os alunos mais uma forma de compreender o que é ser justo. Ainda na filosofia grega, discorremos sobre a política entre os gregos e a famosa afirmação de Aristóteles que “O homem é um animal político”.

Passando para o período da Filosofia Moderna, apresentamos as ideias do filósofo John Locke e algumas de suas contribuições para a política. Para isso, utilizamos a sua obra *Cartas Sobre Tolerância*, dando ênfase à análise do filósofo quanto ao papel do Estado e da Igreja, em que o primeiro é responsável por garantir a segurança, a liberdade e a saúde do povo; enquanto o segundo seria responsável pela alma. O intuito foi apontar as justificativas de Locke para a noção de política moderna. Refletimos juntos aos alunos se o entendimento político de Locke pode ser aplicado ao atual cenário da política brasileira.

Vale ressaltar que em todas as aulas solicitamos um retorno dos alunos, em forma de resumos em textos ou vídeos, explicando os conceitos apresentados na aula anterior. Enfatizamos como a filosofia pode ser útil para compreender certos questionamentos em nossa sociedade atual.

Para além dos conteúdos específicos da filosofia, abordamos questões interdisciplinares como o discurso de ódio, racismo estrutural e alienação na sociedade. Para desenvolver estes temas contamos com a participação de alguns profissionais convidados. Para trabalhar o tema *O discurso de ódio envolvendo o caso Marielle Franco* convidamos o professor João Paulo Nascimento e refletimos como o discurso de ódio está relacionado a certas concepções de justiça. Nesse trabalho, fizemos análise de discurso extraído de comentários em redes sociais que difamavam a vereadora Marielle Franco, assassinada no estado do Rio de Janeiro em 14/03/2018.

Recebemos também Renata Dias (doutoranda em Filosofia no PPGF/UFS) e Débora Lima (licencianda em Filosofia na UFS) para abordar o tema do racismo estrutural no Brasil. Apresentando para os alunos a

importância da cultura negra no Brasil, tema que muitas das vezes é ignorado por parcela de nossa sociedade e gerou importante reflexão entre os alunos acerca do problema do racismo.

Para o tema da alienação usamos o exemplo do programa televisivo *Big Brother Brasil* (BBB) e trabalhamos conceitos ligados à filosofia contemporânea, procurando fazer uma conexão entre o programa BBB e o pensamento dos filósofos. Apresentamos a figura do *reality show* sob o viés do poder panóptico, idealizado por Jeremy Bentham e exposto por Foucault. Ainda a respeito do tema alienação, abordamos o pensamento da Escola de Frankfurt, apresentando o conceito da indústria do divertimento de Adorno e Horkheimer, usando também a letra da música *Admirável chip novo* da cantora Pitty, analisando o seu significado à luz da filosofia. Esclarecemos aos alunos o conceito de Indústria cultural e sua importância para compreender a sociedade contemporânea. Recorremos, também, a documentários e animações relacionados ao tema, uma vez que se fez necessário uma abordagem histórica sobre a teoria crítica.

Por fim, para alcançar o objetivo da eletiva, de suscitar nos alunos uma reflexão introdutória acerca dos conceitos de ética, justiça e política no nosso país, tendo como referencial teórico alguns pensadores da filosofia, os estudantes elaboraram um vídeo para apresentar os trabalhos realizados e o mesmo foi publicado no perfil da escola na rede social *Instagram*⁷.

2.2. Vídeos: Revisa Enem Gonçalo - Filosofia

Esse foi outro projeto desenvolvido pelos residentes do Núcleo Filosofia no colégio estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite e consistiu na elaboração de videoaulas destinadas a revisão de conteúdos de Filosofia que

7. O perfil oficial da escola nesta rede está em <https://instagram.com/cegoncalointegraloficial/> e o vídeo mencionado foi publicado em 28/07/2021 e está disponível a partir do link <https://instagram.com/tv/CR4XiPrhvkp/> (Acesso em 27/01/2022)

são abordados com frequência nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O foco desse projeto foi centrado nos alunos do 3º ano do ensino médio inscritos para a prova do Enem 2021. O objetivo da produção desse material de apoio ao aluno também é auxiliar na fixação dos conteúdos, mostrando de forma clara e objetiva as principais ideias de algum filósofo, dando preferência aos clássicos ou a algum tema filosófico recorrentemente abordado nas provas anteriores do Enem. As regras para elaboração desse material foram definidas assim: o vídeo devia ter no máximo cinco minutos de duração e o residente poderia preparar a sua apresentação usando slides, mapa mental, música. O material foi inicialmente publicado no grupo de mensagens das turmas dos terceiros anos e, com a permissão dos residentes, também foram publicados no perfil da escola na rede social *Instagram*. Os vídeos publicados abordaram os seguintes temas e filósofos: John Locke e sua corrente empirista⁸, Nicolau Maquiavel e sua filosofia política⁹, os pré-socráticos¹⁰ e os contratualistas e suas teorias¹¹.

Os vídeos tiveram boa recepção entre os alunos e também pela coordenação do Colégio, por usarem uma linguagem simples, objetiva e um formato que os adolescentes se sentem confortáveis. De forma sintética, vamos relatar o conteúdo dos vídeos.

No vídeo a respeito da filosofia de John Locke, o residente Luiz Henrique citou a biografia do filósofo, apresentou o seu empirismo, a partir da ideia da tábula rasa, do conhecimento refletido pela experiência e contra a teoria do inatismo de Descartes, e também abordou os conceitos de contrato social e estado de natureza da filosofia política de Locke, mostrando como estes conceitos foram importantes para o desenvolvimento das teorias contratualistas.

8. <https://www.instagram.com/tv/CWWcGEBpV0U/>

9. <https://www.instagram.com/tv/CWWcCqBNh13/>

10. <https://www.instagram.com/tv/CWWb4dlPyjT/>

11. <https://www.instagram.com/tv/CWWcJHJs7I3/>

No vídeo a respeito de Nicolau Maquiavel, o residente Felipe Santos apresentou o contexto histórico da Itália no Renascimento (Sécs. XV e XVI) e como a sua inserção no campo da política influenciou a sua obra e pensamento político. Foram destacados os conceitos de *virtú*, como a capacidade do governante resolver as dificuldades do seu governo, e de *fortuna*, como uma determinada sorte individual que todo governante deve ter que são encontrados em *O Príncipe*, são recorrentes em provas do Enem.

No vídeo a respeito da teoria contratualista, a residente Rayane Ribeiro abordou os conceitos de estado de natureza e lei natural envolvidos na formulação do contrato social. Também foram apresentadas as semelhanças e diferenças entre as filosofias contratualistas de Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau e John Locke.

No vídeo a respeito dos pré-socráticos, a residente Maria de Fátima esclareceu quem foram os primeiros filósofos que vieram antes de Sócrates e que tinham a natureza (*physys*) como objeto de investigação e que buscavam a origem (*arché*) dos seres. Explorando as diferentes escolas pré-socráticas – jônica, pitagórica, eleata e pluralistas –, o vídeo mostrou como alguns dos filósofos do período (Tales de Mileto, Anaxímenes, Pitágoras e Anaximandro) formularam diferentes teorias em busca do princípio da *arché* – o princípio de todas as coisas existentes.

3. Considerações Finais

Assim como os alunos e o corpo docente da escola, os residentes precisaram se adequar ao modelo de aulas remotas, com todas as suas limitações e dificuldades. Entretanto, podemos perceber que aliado às aulas presenciais, muito do que foi aprendido com as aulas remotas podem servir de apoio e complemento no processo de ensino-aprendizagem. Sendo as vídeo-aulas um excelente exemplo, pois com uma linguagem inserida na realidade dos nossos alunos, a produção audiovisual se mostra um projeto a ser incorporado na prática docente dos atuais e futuros professores da rede básica de ensino.

Referências

ARISTÓTELES. **Metafísica** vols. I, II, III, 2ª edição. Ensaio introdutório, tradução do texto grego, sumário e comentários de Giovanni Reale. Tradução portuguesa: Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Educa Mais: Conceitos e premissas do modelo de educação integral adotado pela SEED/SE**, 2016.

SERGIPE. Decreto Estadual nº 40.560, de 16/03/2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe [...] **Diário Oficial [do Estado de Sergipe]**: N. 28.395, p. 1, mar. 2020.

LOCKE, J. (1689) “**Carta sobre a Tolerância**”. Tradução: F. Fortes, W. Ferreira Lima. Organização, introdução, revisão técnica, notas e comentários F. F. Loque. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACIEL, Ana Flávia. **Indústria Cultural: a teoria crítica de Adorno e Horkheimer**. 2017. Disponível em: <https://www.clicksociologico.com/2017/06/industria-cultura-teoria-critica-de.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SOLANO, Esther (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. Brasil: Boitempo Editorial, 2018.

TRINDADE, Rafael. **Foucault panóptico ou a visibilidade é uma armadilha**. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2014/12/03/foucault-panoptico-ou-a-visibilidade-e-uma-armadilha/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CAPÍTULO 5

ENSINO DE FÍSICA NA ESCOLA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: VIVÊNCIAS DO NÚCLEO DE FÍSICA DA UFS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Eduardo Conceição Fortaleza¹

Franciely de Souza Lima²

Jhon Fredy Martinez Avila³

Maria Oliveira Santos Xavier⁴

Maria Thainá Santana Oliveira⁵

Resumo

Neste trabalho são apresentadas as experiências vivenciadas pelo núcleo de física da Universidade Federal de Sergipe, UFS, campus de São Cristóvão - SE, durante a participação no Programa de Residência Pedagógica, no período de outubro de 2020 a dezembro de 2021. As experiências são relatadas pelo coordenador, preceptores e residentes durante o ensino de física, na época de pandemia, nas seguintes escolas da rede pública de Sergipe: Colégio Estadual Professor João Costa, Colégio Estadual Tobias Barreto e Colégio Estadual Barão de Mauá.

1. Preceptor do Núcleo de Física no Colégio Estadual Professor João Costa - Aracaju.

2. Residente do Núcleo de Física da UFS - São Cristóvão.

3. Professor associado do Núcleo de Física da UFS - São Cristóvão.

4. Preceptor do Núcleo de Física no Colégio Estadual Professor João Costa Aracaju.

5. Residente do Núcleo de Física da UFS - São Cristóvão.

Palavras-chave: Ensino de Física; Pandemia; Vivências; Programa Residência Pedagógica

1. Introdução

A formação de docentes vem sendo alvo de intensas reflexões ao longo dos anos. Essas reflexões provocam a inquietude dos atuais e futuros profissionais da educação e os motivam a buscar novos métodos, abordagens e ferramentas para serem aplicadas em sala de aula. Seguindo essa linha, o Programa de Residência Pedagógica (RP) é um importantíssimo aliado na busca pela interação da teoria e prática, promovendo a imersão dos licenciados, em diferentes atividades escolares, dentre elas regência em sala de aula e intervenções pedagógicas, supervisionadas por um professor da escola com experiência na área de formação do licenciado. As atividades aconteceram nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade do curso de licenciatura (CAPES, 2020).

O Programa de Residência Pedagógica teve que se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia do COVID-19, pois nos anos de 2020 e 2021, os governos foram obrigados a adotar medidas drásticas para tentar conter o aumento da propagação do vírus, o que levou a população a manter um isolamento social rigoroso. Uma das várias medidas adotadas foi a suspensão de todas as atividades presenciais, dentre elas a regência nas instituições de educação superior e de educação básica do Brasil, afetando de certo modo o programa RP, pois a regência nas escolas é uma das atividades mais importantes deste programa. Esta medida trouxe, tanto para os professores como também para os participantes do programa RP, o desafio de buscar novas formas de ensino por fora dos espaços físicos da escola.

Para manter as aulas, perante as restrições impostas pela pandemia, as escolas substituíram o ensino presencial pelo “ensino remoto”, termo usado para descrever uma modalidade de aula em que há um distanciamento geográfico entre o professor e os estudantes (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 8):

Com a emergência da pandemia, escolas precisaram se organizar para migrar para o ensino com o uso das tecnologias digitais. Esta migração gerou uma transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem, o chamado ensino remoto (SOUZA, 2020, p. 111).

No ensino remoto, “a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital” (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9). Nesta modalidade de ensino, o conteúdo é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial, mas usando tecnologias digitais em rede como videoaulas ou aulas expositivas via ferramentas de webconferências.

O núcleo de física da UFS do programa RP não ficou alheio a esta realidade na época de pandemia e também realizou todas as atividades de forma remota, o que foi um desafio para o grupo todo, porque houve dificuldades que tiveram que ser contornadas para poder realizar as tarefas de uma maneira mais eficiente. Tais experiências com o ensino remoto, ou atividades remotas, estão relatadas nas próximas seções pelo coordenador, preceptores e também pelos residentes. As escolas que participaram do projeto foram o Colégio Estadual Professor João Costa, Colégio Estadual Tobias Barreto e Colégio Estadual Barão de Mauá. Todas as três escolas pertencem à rede pública de Sergipe e encontram-se localizadas na cidade de Aracaju

2. Experiências do coordenador do núcleo de Física do RP

O processo de inserção do programa nas escolas ocorreu de forma respeitosa e baseado no diálogo. Reuniões com todo o grupo (coordenador, preceptores e residentes) eram marcadas periodicamente de forma virtual, usando o Google Meet, e todos os participantes mostraram-se solícitos para colaborar e sanar as dúvidas da equipe. Os residentes foram consultados quanto ao seu desejo de atuar no espaço escolar e os estudantes que entraram após a seleção inicial foram alocados de acordo

com as necessidades do programa. Para viabilizar o processo de escolha, por parte dos residentes, uma reunião com a finalidade de acolher e apresentar o grupo foi realizada. Após a divisão das equipes que atuariam em cada Colégio/Centro, os contatos pessoais (e-mail, número de telefone) foram passados para os preceptores, a fim de facilitar a comunicação no período de trabalho remoto.

A experiência com as atividades remotas era quase nula no grupo, portanto, depois da divisão dos residentes em cada escola, houve a necessidade de uma etapa de capacitação para o ensino remoto, sendo disponibilizados vídeos com tutoriais para o uso de plataformas de webconferência (exemplos: Google Meet e TEAM) para as aulas remotas síncronas. Também foram disponibilizados materiais para a elaboração de videoaulas, as quais foram muito usadas nas aulas remotas assíncronas. Nesta etapa, cada integrante do grupo foi autodidata e estudou por conta própria o material disponibilizado ou outros tutoriais encontrados na rede.

Nas reuniões periódicas de grupo encontrou-se a primeira dificuldade na modalidade do ensino remoto, a instabilidade na internet, a qual atrasava e/ou comprometia o andamento das reuniões. Este problema não aconteceu somente com os residentes e com os preceptores, o coordenador do grupo também enfrentou falhas na sua internet, considerada de banda larga e de boa qualidade pela empresa que presta esse serviço.

Outro problema enfrentado pelo grupo foi a falta de infraestrutura adequada para realizar as atividades remotas, pois vários residentes relataram que tiveram problemas com seu computador ou celular, sendo este um dos motivos pelos quais uma residente não se adaptou ao ensino remoto e solicitou sair do grupo depois de finalizar o primeiro módulo do programa.

Embora tenham havido dificuldades no andamento das atividades na modalidade remota, a participação no programa pode ser considerada satisfatória e muito proveitosa porque houve um avanço significativo no uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o ensino de física nas escolas, contribuindo para a formação dos futuros professores da educação bás

3. Experiências dos preceptores

3.1 Experiências no Centro de Excelência Barão de Mauá

A presente seção caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado por uma preceptora no ensino remoto de Física, em turmas do ensino médio, nas modalidades de ensino convencional e integral, durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (RP) aplicado no Centro de Excelência Barão de Mauá (CEBM)-DEA/SEDUC/SE. Neste trabalho, serão apresentadas as reflexões que concernem às atividades desenvolvidas, no período de outubro de 2020 a março de 2022, pelos licenciandos em Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus Prof. José Aloísio de Campos.

Em outubro de 2020, reuniram-se, de forma virtual, a professora preceptora e os residentes para a etapa de reconhecimento do ambiente escolar. O mesmo se deu através do relato de vivência da preceptora, professora da rede desde 2012 e professora do CEBM desde 2016, e do uso do site oficial da SEDUC/SE como instrumento de informação. No que segue, os residentes puderam fazer a escolha das turmas que atuariam, de acordo com suas disponibilidades, e após a escolha das turmas cada residente deveria fazer, em conjunto com a preceptora, o plano de atividade do primeiro módulo de atuação no programa. O Edital do Projeto destina dezoito meses para o cumprimento de suas atividades, esse tempo foi dividido em três módulos de seis meses cada um, o primeiro módulo teve vigência de outubro de 2020 a março de 2021. Após a confecção do plano de atividades foi iniciada a fase de observação das aulas ministrada pela preceptora, ambientação com a comunidade escolar e a busca para conhecer e se familiarizar com as diferentes ferramentas que já estavam sendo utilizadas nas aulas, além de estudar e desenvolver habilidade de domínio de novas ferramentas.

É importante destacar que foram criados diferentes meios para que a comunicação entre o grupo ocorresse de forma rápida e eficiente, dentre eles, os mais eficazes foram os grupos de WhatsApp, a pasta

compartilhada no Google Drive, o e-mail, a ligação de vídeo e telefônica. Os materiais necessários para confecção do plano de aula, tais como, modelos de planos, livros didáticos, BNCC e referencial curricular do estado de Sergipe foram disponibilizados na pasta do Google Drive e debatidos em reuniões de grupo. A pasta do Drive também servia como local para armazenar os materiais confeccionados pelos residentes, esses materiais eram analisados pela preceptora e após alguns ajustes eram postados no Google Classroom da turma. Esse compartilhamento de informação era feito pela preceptora, uma vez que as ferramentas de comunicação entre escola e aluno ocorriam através de acesso institucional.

Como já citado, o módulo I teve vigência de outubro de 2020 a março de 2021 e durante esse período os residentes desenvolveram suas atividades apenas na modalidade de ensino convencional. A modalidade de ensino integral teve suas aulas iniciadas no final março de 2021 no atual Centro de Excelência Barão de Mauá (antigo Colégio Estadual Barão de Mauá). O espaço de tempo em que o primeiro módulo foi desenvolvido gerou um certo conflito no que concerne ao cumprimento das horas de regência estipuladas pelo programa, uma vez que, as férias, o recesso escolar e a inserção de uma nova modalidade de ensino ocorreram durante esse período. Os residentes tiveram que utilizar os poucos dias letivos para conhecer a escola, os alunos, se ambientar com o formato das aulas on-line, aperfeiçoar-se com o uso das ferramentas digitais e lecionar aulas, o que certamente foi bastante desgastante para toda a equipe.

Devido a situação imposta pela pandemia e as necessidades individuais do alunado, as aulas remotas no CEBM ocorreram no formato síncrono e assíncrono. As aulas síncronas aconteceram com o auxílio do Google Meet, em horários pré-estabelecidos pela coordenação escolar, enquanto que as aulas assíncronas ocorreram de diversas formas, sempre respeitando a necessidade do nosso público alvo, através das suas características socioeconômicas. Para atender os mais diversos grupos, os materiais confeccionados consistiram em vídeos que deram sequência ao conteúdo ministrado nas aulas síncronas, vídeos com aulas de revisão,

resolução de questões, biografia comentada de cientistas e aulas experimentais. As aulas síncronas eram gravadas e disponibilizadas juntamente com os demais materiais no Google Classroom da turma. Algumas aulas de reforço, revisão para o ENEM e resolução de questões acerca do conteúdo ministrado foram realizadas no formato síncrono. A realização dessas atividades surgiu como uma proposta de aproximar residente e aluno e elas ocorriam fora do horário escolar, com base na necessidade e disponibilidade do grupo. Materiais em PDF ilustrativos, com resolução de questões, mapas mentais, resumos estendidos, dentre outros, foram confeccionados e enviados para a coordenação da escola, a qual ficava responsável pela socialização desses materiais com o público sem ou com dificuldade de acesso à internet.

Nos módulos seguintes, ficou nítida a evolução dos residentes no que concerne ao domínio das ferramentas digitais e da sala de aula. O sentimento de pertencimento para com a instituição aflorou nesse período, a interação entre alunos e residentes fluiu de forma natural. Os residentes que se juntaram ao grupo foram acolhidos e contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do programa. Os módulos II e III foram desenvolvidos nas seis turmas de primeira série do ensino integral. Ao iniciar o módulo II, em abril de 2021, os residentes foram convidados a participar de uma reunião, com a finalidade de apresentar a nova modalidade de ensino, além de refazer a distribuição das turmas por residentes, o que deveria se perpetuar até o final do módulo III, no entanto, algumas necessidades fizeram a organização das turmas por residente sofrer alterações ao longo do ano letivo. Tais alterações sempre ocorriam através de muito diálogo, visando não prejudicar a fluidez do trabalho que já havia sido desenvolvido nas turmas.

Com a inserção do ensino integral no CEBM, os residentes puderam atuar nas disciplinas de Física e Práticas Experimentais, essa última é uma disciplina compartilhada entre os professores das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Na sua essência, as aulas da disciplina de Práticas Experimentais deveriam ser aulas práticas,

realizadas em laboratórios ou em ambiente similar, para que os alunos pudessem aliar a teoria à práxis estudada nas disciplinas em destaque. No entanto, devido aos cenários impostos pela pandemia, as aulas ocorreram de forma remota e foi necessário unir esforços a fim de torná-las mais atraentes para o nosso público. Em vista disso, diferentes métodos, ferramentas, metodologias foram adotadas. Alguns residentes participaram ativamente dessa partilha e puderam aprender e compartilhar o seu conhecimento com os demais professores da instituição, uma experiência enriquecedora para todos.

Apesar de todo o esforço coletivo para entregar ao alunado do CEBM uma educação básica de qualidade, os residentes, assim como já ocorre com os demais profissionais da educação, sentiram os impactos da realidade da educação básica em uma escola pública. Por ser um período atípico, novos problemas foram surgindo e se somando aos já existentes. A desigualdade digital, os problemas de caráter socioeconômicos, emocionais e sanitários foram entraves que tivemos que contornar.

Vale ressaltar que as desigualdades digitais, no geral, refletem, reproduzem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já se constituindo desde o final do século 20 como mais um locus de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda e classe social, além da articulação com outros marcadores sociais da diferença, como cor/raça, gênero, idade e território (PARREIRAS e MACEDO, 2021,s/p). Durante o período de aulas remotas nos deparamos com a falta de acesso à internet, de equipamentos adequados, letramento digital, dentre outros problemas. A falta de letramento digital não somente se apresentou como uma deficiência do alunado do CEBM, mas também de alguns residentes, aqui voltamos a enfatizar que um período de tempo maior para que os residentes pudessem se familiarizar com as ferramentas antes do início das regências ajudaria os mesmos a se sentirem mais confiantes e atuarem de forma mais eficaz.

No que concerne aos gargalos citados anteriormente e que dificultaram a regência, pudemos notar que alguns residentes se sentiram desmotivados em algum momento durante sua atuação. Essa desmotivação ocorreu perante aos obstáculos enfrentados e as expectativas criadas em relação ao lecionar. Os residentes esperavam salas de aulas virtuais com quantidade de alunos similar aos matriculados nas turmas, alunos que ligassem as câmeras e microfones para participar das aulas, mas o que encontraram, principalmente no final de 2021, foi uma realidade bastante diferente do que almejavam. Nessa perspectiva, tivemos que parar, refletir e em conjunto buscar novas estratégias para melhorar a qualidade das aulas síncronas, assíncronas e dos materiais produzidos. Momentos como esses somente reforçaram que, quando se faz uso de metodologias ativas, o professor deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela com a finalidade de reconhecer problemas e propor soluções:

Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência (PERRENOUD, 2002, p. 11).

Nesse contexto, o programa de residência pedagógica cumpriu com êxito sua proposta de aperfeiçoamento para a formação dos licenciandos e possibilitou a eles adquirir novos saberes através de uma experiência tão enriquecedora, além de contribuir com a melhoria das práticas da professora preceptora. Em cada encontro era notória a aproximação entre a universidade e a educação básica, a vivência no “chão de escola”, a busca por tentar compreender e contornar os problemas sempre em equipe, a preocupação do professor supervisor com as demandas das escolas foram de suma importância para o êxito do

projeto. O programa é um diferencial para a formação dos novos profissionais, cumprindo o papel de aliar a teoria à práxis, embora o momento tenha sido de intensos desafios e mudanças, o contato, mesmo que virtual, com a realidade escolar e suas dificuldades tem uma relevância significativa na formação acadêmica. O sentimento de pertencimento à instituição, o protagonismo dos residentes e a abertura ao diálogo foram grandes diferenciais.

3.2 Experiências no Centro de Excelência Prof. João Costa

O Centro de Excelência Prof. João Costa, em épocas normais (sem pandemia) funciona em tempo integral. As aulas de física ministradas na escola, em época de pandemia, pelo preceptor e seus oito residentes, foram todas no ensino médio e na modalidade de ensino remoto, fazendo uso da ferramenta Google Meet. As aulas aconteceram, em sua maioria, no período da tarde, em 2 turmas de 1º ano e em 4 turmas de 3º anos.

Devido às restrições impostas pela pandemia, a educação pública enfrentou o desafio de mediar todas as atividades escolares a partir de tecnologias e ferramentas ainda pouco usuais na comunidade escolar. Não pode se negar que a sociedade atual está familiarizada com algumas ferramentas digitais, como as redes sociais, dentre outras, mas aquelas tecnologias mais voltadas à transmissão de conteúdo online, exibição e edição de vídeos, elaboração, recepção e correção de atividades online eram itens pouco utilizados no cotidiano, tanto de discentes como de docentes. As figuras 1 e 2 mostram algumas das tecnologias de informação e comunicação usadas para as aulas síncronas e assíncronas, respectivamente.

Figura 1: captura de tela de uma aula síncrona usando o Google Meet

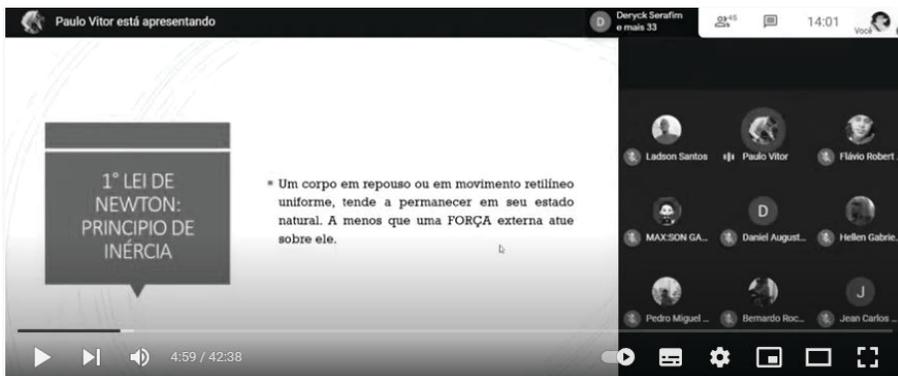
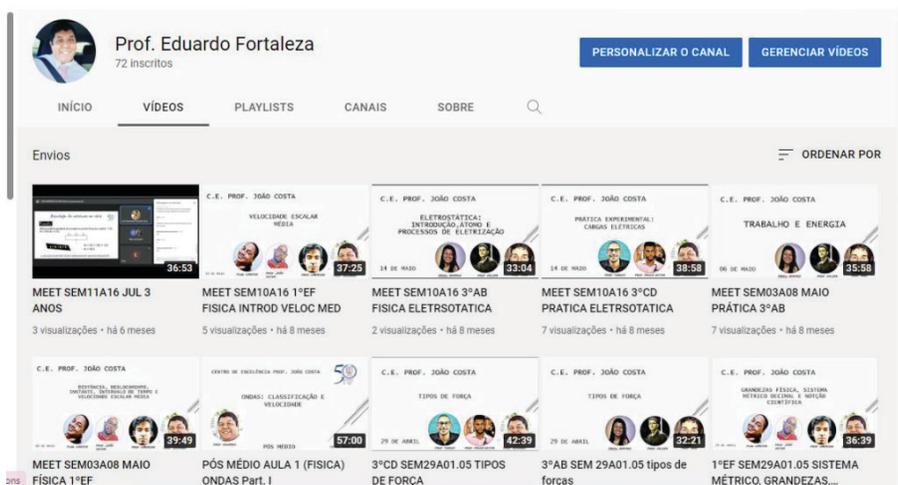


Figura 2: captura de tela do canal do Youtube do preceptor com algumas aulas gravadas.



Na perspectiva do preceptor, cada um dos residentes usou metodologias diferentes para cumprir satisfatoriamente suas atividades. Dentre as atividades realizadas pelos residentes, podem se destacar as seguintes: aulas online, videoaulas, resoluções de exercícios online e gravadas e aulas práticas (simulações de práticas de laboratório) online. Para os estudantes da escola sem acesso à internet, os residentes também

participaram da elaboração de materiais com conteúdo e atividades que eram impressos e entregues aos estudantes.

O trabalho na escola junto com os residentes foi gratificante, pois possibilitou um dinamismo jamais pensando, permitindo o uso de ferramentas de tecnologia da informação das quais o preceptor, particularmente, não havia tido contato. Cabe mencionar que também houve o lado cansativo nesse trabalho, pois as cobranças e exigências de toda essa logística desprende grandes esforços para que tudo ocorresse da melhor forma possível e as aulas remotas ficassem muito mais didáticas para despertar nos estudantes a curiosidade e o aprendizado na disciplina de física.

4. Experiências dos residentes

4.1. Experiência de uma residente no Centro de Excelência Barão de Mauá

Diante das condições em que foram concedidas durante o Programa de Residência Pedagógica, ficou evidente que o uso da tecnologia foi crucial para contornar os prejuízos educacionais acarretados pela pandemia de COVID-19. Em meio ao processo de isolamento social, professores e equipe diretiva desenvolveram propostas qualitativas para o novo cenário. Nesta versão, os residentes foram acolhidos e devidamente alocados nas atividades remotas sob a supervisão da preceptora.

Inseridos no meio escolar, os residentes atuaram inteiramente com o ensino remoto. Deste modo, o Colégio Estadual Barão de Mauá atribuiu reuniões por meio de vídeo chamada, propôs acolhimentos semestrais apostando na dinamicidade, na motivação e cooperação entre todos os envolvidos, enfatizando a importância do ensino (ainda que virtual). Além disso, as atividades e aulas planejadas foram aplicadas utilizando plataformas virtuais e alguns aplicativos de edição. A figura 3 mostra parte do material elaborado pela residente para uma aula virtual.

Figura 3: material digital utilizado em uma das aulas ministradas pela residente.



Analisando a situação dos alunos de uma escola pública da rede estadual de Sergipe, foram consideradas as diferentes realidades e, principalmente, a falta de recursos tecnológicos de boa parte dos estudantes. Priorizando o desenvolvimento estudantil dos alunos, foi acrescentada como tarefa para os residentes a elaboração de materiais em PDF exclusivos para aqueles que não dispõem de acesso à internet.

Levando em conta a constância da Residência, e a nova fase do colégio (com ensino integral), as aplicações foram feitas apenas com as turmas de 1º ano do ensino médio. Partindo do mesmo pressuposto, durante o período de atuação foi observado com grande expressividade a importância da didática em sala de aula. Nas aulas de Física, os alunos acabam se inteirando ao conteúdo a partir de uma boa proposta, havendo uma interação e participação maior quando o cotidiano está associado às práticas.

Um dos grandes problemas enfrentados nesta experiência, foi justamente o desafio de transformar uma aula remota em uma aula tão atrativa quanto uma aula presencial. Tentar preencher a lacuna do convívio no ambiente escolar acaba se tornando uma tarefa cansativa onde o esforço

é a questão. Para isso, foi necessário apostar na dinâmica dos professores, incentivar constantemente os alunos e principalmente expressar a importância da educação para a formação pessoal e profissional de cada indivíduo.

A percepção da realidade no âmbito educacional foi veemente analisada com aspectos multidisciplinares. Além de auxiliar professores e colocar a teoria acadêmica em prática, um residente consegue, por meio de projetos como a RP, agregar novas experiências para a vida futura, conectar-se com as necessidades da escola, dos alunos e principalmente se preparar para o sucesso na docência.

4.2. Experiência de uma residente no Colégio Estadual Tobias Barreto

A residente trabalhou com as turmas de 2º anos do ensino médio. Para as aulas foram utilizados três meios de comunicação: o Google Meet, para atividades síncronas nos horários normais; o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, para que os alunos pudessem esclarecer suas dúvidas e serem avisados de novos conteúdos na plataforma online; o Google Classroom, onde eram disponibilizadas aulas, atividades e apostilas. Todas as aulas síncronas foram gravadas e disponibilizadas para todos os alunos assistirem novamente sempre que quiserem. Além disso, foram elaboradas videoaulas sobre temas que, em princípio, não dariam tempo de serem abordadas em sala de aula, por exemplo: na parte de termodinâmica, as máquinas de Carnot não foram abordadas nas aulas síncronas, por parecer um assunto mais complexo, e optou-se por videoaulas através de um pequeno experimento explicando esse tema e o assunto de uma maneira mais didática e mostrando um melhor aprendizado por parte dos estudantes.

Uma das dificuldades enfrentadas pela residente foi a instabilidade da internet e, além disso, constatou-se que pouquíssimos estudantes assistiam, de fato, a aula síncrona, em média de 3 a 4 alunos por aula. Muitos alunos não sabiam acessar o aplicativo, outros não tinham um aparelho, ou quando tinha era dividido entre os irmãos e também havia os que

não possuíam acesso à internet. Para os alunos sem acesso à internet, só restava ir até a escola retirar as apostilas que eram elaboradas semanalmente com o conteúdo que viria a ser abordado na semana seguinte.

Um ponto bastante positivo nesta modalidade de ensino é que os alunos podiam acessar o material da aula usando várias ferramentas e a qualquer momento. Trabalhar com o Google Classroom permitiu um leque ainda maior de transmissão do conteúdo, o que muitas vezes no ensino convencional não era possível. Conseguiu-se fazer com que os alunos que estão sempre ligados em tecnologia tivessem acesso a outras formas de aproveitar essas ferramentas, não apenas para jogar e olhar as redes sociais, mas para a transmissão de conteúdos. Estas ferramentas também permitiram uma maior interação entre alunos e professores.

5. Considerações finais

O programa de Residência Pedagógica mostrou que, mesmo em época de pandemia, contribui fortemente para formação dos futuros docentes da educação básica, pois permitiu enfrentar alguns desafios com o ensino remoto, fomentando o uso das tecnologias de informação e comunicação para o ensino de física nas escolas e aumentando a experiência docente dos estudantes do curso de licenciatura que participaram do programa.

Os problemas enfrentados na elaboração das atividades vão ficar como aprendizados para os residentes, os quais terão a oportunidade de comparar, futuramente, o ensino remoto com o ensino presencial, não para descartar um dos dois métodos, mas sim para aproveitar os pontos positivos de cada um dos ensinos e para que haja uma complementaridade entre eles para tornar o ensino mais atraente para os alunos.

Referências

CAPES. **Formação de professores de educação básica. Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 15.01.2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*.** Revista UFG, v.20, 2020.

SOUZA, E. P. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Cadernos De Ciências Sociais Aplicadas, 17(30), p. 110-118. 2020.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. **Desigualdades digitais e educação**. Cientistas sociais e o coronavírus, Ciência Hoje, ed. 383. 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao>. Acesso em: 20/01/2022.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPÍTULO 6

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: EVIDÊNCIAS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA DA MODALIDADE EAD

Shiziele de Oliveira Shimada¹

Resumo

O presente capítulo tem o objetivo de demonstrar o papel do Programa Residência Pedagógica – PRP – na formação docente dos residentes RP, que são licenciandos do curso de Geografia, da modalidade Ensino à Distância – EaD, pertencente ao Centro de Educação Superior à Distância – CESAD, da Universidade Federal de Sergipe. Para isso, discute o histórico do PRP em escala nacional e local, mostrando a participação da UFS e, especificamente, do núcleo RP formado pela Geografia/CESAD. Diante da pandemia da Covid-19, houve a adaptação do projeto aprovado para execução de todas as atividades de maneira remota, evidenciando a realização de duas atividades extensivas, que aconteceram no início e no terceiro módulo do programa, através de atividades

1. Professora Orientadora - Coordenadora de Área do Residência Pedagógica – Núcleo Geografia/CESAD/UFS/CAPES. Docente no Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da Pós-Graduação em Rede Nacional Para Ensino das Ciências Ambientais-PROFCIAMB/Associada UFS. Doutora e Mestre em Geografia – PP-GEO/UFS; Especialista em Gestão Pública Municipal/UFS; Especialista em Docência do Ensino Superior/FIJ; graduada em Geografia Licenciatura e Bacharelado/UFS. Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Filosofia e Educação-NEPGFE. E-mail: shiziele@academico.ufs.br

síncronas e assíncronas. Assim, o Programa RP possibilitou a integração entre teoria e prática do conhecimento apreendido na ciência geográfica e geografia escolar, fortalecendo os aspectos teórico, pedagógico, didático, metodológico na formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Formação; Docência em Geografia; Ensino EaD.

1. Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pelo MEC - Ministério de Educação do Governo Federal -, em todo o Brasil, no ano de 2018 através da Portaria N°38/2018. O PRP teve o objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado através da imersão do licenciando (cursando a segunda metade do curso de licenciatura), com ações de regência de aula e intervenção pedagógica, em uma escola de educação básica. Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), autarquia vinculada ao MEC, é o órgão que organiza os editais com a finalidade de apoiar com bolsas de auxílio financeiro às instituições de ensino superior para implementação de projetos inovadores, que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2018a).

Nesse primeiro edital foram mais de 35,7 mil bolsistas selecionados para o Programa Residência Pedagógica, em todos os estados da federação, sendo 30 mil constituído de discentes de licenciatura que receberam bolsas de residente, os demais eram preceptores, docentes orientadores e coordenadores institucionais que atuaram na execução do programa, çque teve a vigência até janeiro de 2020 (BRASIL, 2018b). Em janeiro de 2020, a Capes tornou público um novo Edital de nº01/2020 do Programa de Residência Pedagógica, fortalecendo as IES - Instituições de Ensino Superior - selecionadas em ações nas escolas do ensino básico (BRASIL, 2020a).

Nesse intuito, a Universidade Federal de Sergipe esteve presente com a participação nesses dois editais do Programa Residência Pedagógica,

mostrando as ações desenvolvidas nas escolas básicas de vários municípios sergipanos. Como pode observar nos dados informados pela Instituição, neste segundo edital de 2020:

O RP conta com a participação de 19 Professores Coordenadores de Área, atende a 456 bolsistas residentes e 57 professores da Escola Básica. Considerando que cada Escola-Campo aloca 24 estudantes por Núcleo, sendo esses núcleos configurados de acordo com três subgrupos com oito (08) estudantes de licenciatura em cada um deles, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) coordena atualmente 170 propostas didáticas que são desenvolvidas nas escolas parceiras (PORTAL UFS, PROGRAD, 2020).

O curso de Geografia da UFS, na modalidade Ensino à Distância – EaD, pertencente ao Centro de Educação Superior à Distância – CESAD/UFS, teve seu primeiro núcleo de Residência Pedagógica formado neste edital de 2020, sendo importante para a formação dos licenciandos em Geografia do ensino EaD, que tiveram a oportunidade de participar como residentes do RP para execução de atividades na escola-campo.

Dessa maneira, a Geografia da UFS conseguiu formar 3 (três) núcleos, sendo: 1 núcleo para alunos do curso presencial do Campus de São Cristóvão, 1 núcleo do Campus de Itabaiana e 1 núcleo do à distância/ CESAD, que possui polos em vários municípios sergipanos. Este quantitativo de núcleos da geografia, formados no RP, é de grande importância para os licenciandos, pois o curso de Geografia, como outros das ciências humanas, não estavam na área prioritária deste edital, a qual deixava claro no item sobre as bolsas que: “7.1 Serão disponibilizadas até 30.096 cotas de bolsa na modalidade de residente, obedecendo o mínimo de 60% para as áreas prioritárias” (BRASIL, 2020a). Deve-se frisar, no item 3.2.8 do edital, sobre a definição do subprojeto (núcleo ou conjunto de núcleos) através da classificação dessas áreas, sendo:

Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química;
Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia. (BRASIL, 2020a, grifo nosso).

O destaque da área prioritária, demonstra o que já acontece com outras concessões de bolsas de pesquisa no país, tendo muita dificuldade ou redução de bolsas na área de humanidades. Como exemplo, as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), executado pelo CNPq, que prioriza “os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para as áreas tecnológicas” (Portaria MCTIC nº1329 de 27 de março de 2020).

Nesse contexto, entender a área de humanidades fora da prioridade, para recebimento de recursos, pode ser estratégico para os governos. Observa-se pela Geografia, que segundo Shimada (2013, p.142), “[...] é uma disciplina capaz de estabelecer um diálogo com o mundo real e comprometer-se com a leitura e as transformações das realidades desejadas, formando indivíduos com uma consciência crítica na construção de um raciocínio geográfico”. Além disso,

[...] o ensino de Geografia alia-se à dimensão do conhecimento proporcionado pela escola, pois é uma disciplina que trata em seus conteúdos questões do mundo e da realidade atual e pode oferecer, a partir dos seus conceitos, ferramentas intelectuais para que o aluno possa entender o mundo a partir do lugar em que vive. Essas são possibilidades pela via da educação escolar e da Geografia para a transformação da realidade social dos alunos. (DEON; CALLAI, 2018, p.287).

Portanto, explicaremos sobre o núcleo da Geografia/CESAD com seus aspectos de integração e ampliação dos residentes envolvidos, que

atuaram nas escolas-campo dos municípios de Campo do Brito, São Cristóvão e Japarutuba. Como também, mostrar os cursos de extensão que tiveram importante papel no conhecimento de todos os envolvidos no programa.

2. O núcleo do Programa RP da Licenciatura em Geografia na modalidade EaD: principais aspectos e desafios à formação dos licenciandos

O Centro de Educação Superior à Distância – CESAD – da Universidade Federal de Sergipe/UFS foi instituído em 2006, através da Resolução nº 49/2006/CONSU e, em 2007, teve adesão ao Programa da Universidade Aberta - UAB, implantando 7 cursos de licenciatura e bacharelado, dentre estes temos a licenciatura em Geografia. A oferta dos cursos foi distribuída aos 13 polos de apoio presencial localizados nos municípios sergipanos de Arauá, Brejo Grande, Carira, Estância, Japarutuba, Lagarto – Colônia Treze, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, São Cristóvão e São Domingos (PORTAL UFS, CESAD, s.d.).

Desse modo, observa-se que a licenciatura de geografia EaD possui mais de uma década de funcionamento na Instituição, sendo a primeira vez que participou do Programa Residência Pedagógica. Destaca-se que somente no edital de 2018 que houve abertura no edital da CAPES para a modalidade do EaD, em que a Geografia CESAD/UFS esteve presente com um núcleo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Logo, neste segundo edital tivemos a formação do núcleo Geografia CESAD/UFS para o Programa RP.

O núcleo de Geografia do CESAD foi formado por 27 discentes dos seguintes polos de apoio presencial: Arauá, Brejo Grande, Carira, Lagarto, Nossa Senhora das Dores, Poço Verde e São Cristóvão. Deve-se destacar que estes discentes, muitas vezes, possuem moradias em outros municípios de Sergipe e Bahia. Destarte, tivemos 18,6% dos discentes com moradia no município sergipano de Itabaianinha, seguindo pelos municípios de Arauá e Umbaúba (14,8% respectivamente), Aracaju e Ilha

das Flores (11,1% respectivamente), além dos municípios sergipanos de Aquidabã, Boquim, Carira, Propriá, Santa Luzia do Itanhi, São Cristóvão e Tobias Barreto e do município de Araci/Bahia (3,7% respectivamente).

A abrangência de licenciandos, nos vários municípios citados, demonstra o importante papel de atuação deste Programa RP na formação profissional e de vivência desses residentes. Para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, Cavalcanti (2005) enfatiza a relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos. Dentro do ensino de geografia, a autora insiste no olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos, pois:

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos. (CAVALCANTI, 2005, p.200-201).

Com relação às escolas-campo do núcleo Geografia CESAD, a seleção aconteceu a partir das inscrições de docentes das redes municipal e estadual de Sergipe. Destas inscrições, 3 (três) docentes foram aprovadas, as quais possuem excelente qualificação, sendo 2 (duas) com doutorado recente, na área de Ciência Humanas/Geografia, e 1 (uma) doutoranda na mesma área. Com isso, os subnúcleos formados foram: Escola Municipal Padre Freire de Menezes, município de Campo do Brito /SE (ensino fundamental); Escola Estadual Professora Olga Barreto (atualmente denomina Colégio Estadual Professora Clarice da Silva), município de São Cristóvão /SE (ensino fundamental); Colégio Estadual José de Matos Teles, município de Japarutuba/SE (ensino médio). Assim, foram formados os 3 subnúcleos em municípios diferentes, atendendo a cada comunidade escolar

específica, tendo a distribuição dos residentes para cada preceptora, de acordo com o melhor deslocamento moradia/escola-campo.

Diante do período de pandemia da Covid-19, que alastrou por vários países, chegando no Brasil no início de 2020 com os primeiros casos confirmados, o Ministério da Saúde publicou a Portaria nº454/2020 mostrando o estado de transmissão comunitária do coronavírus (Covid-19) em todo o território brasileiro, adotando medidas para isolamento domiciliar (BRASIL, 2020b). Com isso, os estados brasileiros foram elaborando decretos e portarias de medidas de segurança, a serem adotadas pela população, para conter o avanço da covid-19. Nesse contexto, todas as instituições de ensino, tanto básico como superior, tiveram as atividades presenciais suspensas, considerando a situação emergencial em saúde devido à propagação do novo coronavírus.

No caso da UFS, seguiu-se o decreto governamental e a reitoria emitiu a Portaria nº 241, de 17/03/2020, suspendendo todas as atividades acadêmicas presenciais na Universidade Federal de Sergipe. Desse modo, as atividades do Programa RP aconteceram com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), seja: reuniões dos núcleos e subnúcleos, produção de atividades nas escolas-campo, cursos de formação, todas essas atividades foram de maneira remota, através da Plataforma do Google Meet; as comunicações escritas e de áudios aconteceram pela caixa de e-mail e do *WhatsApp*. Em tempos de coronavírus, essas considerações no contexto do Ensino Superior, demonstram que:

[...] professores e alunos se encontram no processo de ressignificação das situações de ensino-aprendizagem, em que papéis, contextos, recursos e conhecimentos extrapolam o espaço-tempo da sala de aula presencial. Sendo o desenvolvimento uma via de mão dupla, ambos se deparam com a necessidade de reorganizar suas práticas, tendo em vista a continuidade das atividades acadêmicas a distância. Neste cenário, o uso das TDICs torna-se a alternativa viável, desde que haja estrutura

tecnológica e planejamento do trabalho remoto à nova rotina que se instaura. (FUGA; LOPES; DIEGUES, 2020, p.256).

Assim, seguiremos este diálogo mostrando duas atividades de extensão, que foram elaboradas com o intuito de ampliar o conhecimento dos licenciandos, através da interação teoria e prática.

2.1. Início do Projeto do núcleo Geografia/CESAD: formação teórico-prática sobre Ciência Geográfica e ensino de Geografia

O Programa RP da UFS – Edital 2020, desde o início, aconteceu de forma remota. Dessa maneira, o núcleo de Geografia/CESAD teve suas atividades também remotas, sendo o primeiro contato com os licenciandos/residentes via reunião do núcleo e, posteriormente, nos seus respectivos subnúcleos. A equipe de professoras (docente orientadora e preceptoras) do núcleo de Geografia/CESAD observou a necessidade de organização do curso de extensão, com objetivo de compreender temas sobre redação científica, ciência geográfica, ensino de geografia e formação docente, além das categorias geográficas e elaboração de aulas com as categorias da geografia. Com o curso, os residentes teriam a condição de ampliar o conhecimento sobre os conteúdos apreendidos, auxiliando nas atividades exercidas no Programa RP da Geografia/CESAD/UFS.

Sobre a formação docente, observa-se o estudo de Pimenta e Lima (2010) que destaca sobre a docência e o estágio, tendo o estágio como campo do conhecimento à formação do professor. Além disso, Pimenta (1997) analisa sobre os saberes da docência e a identidade do professor, através da tentativa de ressignificar os processos formativos e da prática pedagógica, reconsiderando os saberes necessários à docência. A autora demonstra que a natureza do trabalho docente está no ensinar, sendo este:

[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes

possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Dentro dessa perspectiva, a extensão intitulada “Ciência Geográfica e Geografia escolar: teoria e prática” fez parte do 1º módulo, sendo realizada de novembro/2020 a março/2021, com carga horária de 100 horas. Para isso, foi desenvolvida em 3 (três) momentos, sendo: 1º Momento - Redação científica; 2º Momento - Reflexões entre Ciência Geográfica, ensino e formação docente; 3º Momento - Categorias da Geografia e o ensino: relação teoria e prática.

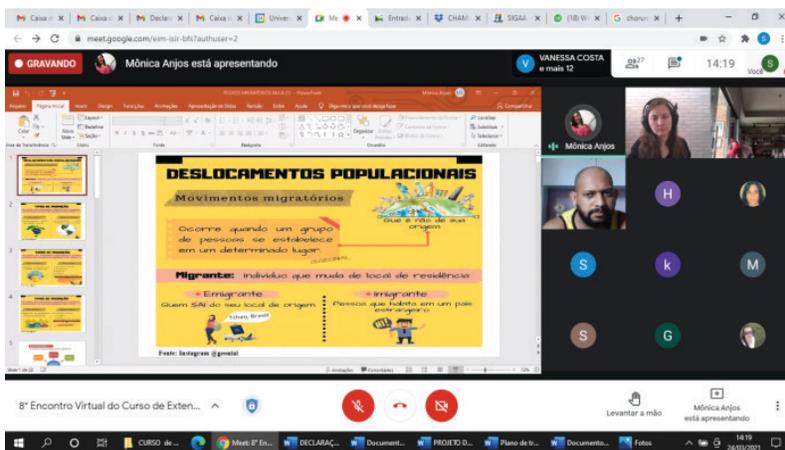
A realização das atividades teóricas e práticas aconteceram com os encontros virtuais com todos do núcleo RP- Geografia/CESAD para discussão de temas fundamentais da ciência geográfica e geografia escolar, além dos encontros virtuais dentro dos respectivos subnúcleos, sob a orientação das preceptoras/professoras, que fazem parte das escolas-campo desse núcleo Residência Pedagógica.

No primeiro e segundo momento da Extensão, houve o envio de artigos e livros sobre redação científica e reflexões entre Ciência Geográfica, ensino e formação docente, para que os licenciandos/participantes fizessem as leituras, resumos e fichamentos dos materiais, além de ter a participação durante os encontros virtuais com todos e seus respectivos subnúcleos. Os momentos síncronos eram ministrados pela professora orientadora e as preceptoras do núcleo Geografia/CESAD, através de conteúdos como: leitura e escrita de texto científico, regras ABNT, temas sobre categorias geográficas e o ensino da geografia, práticas docentes, as normatizações do ensino (BNCC - Base Nacional Comum Curricular e PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais).

O terceiro momento foi marcado com a divisão dos residentes em trios ou duplas para elaboração de planejamentos e planos de aulas do ensino fundamental e médio, sob orientações das preceptoras do RP. Dessa forma, último mês do curso (março de 2021) ficou para as

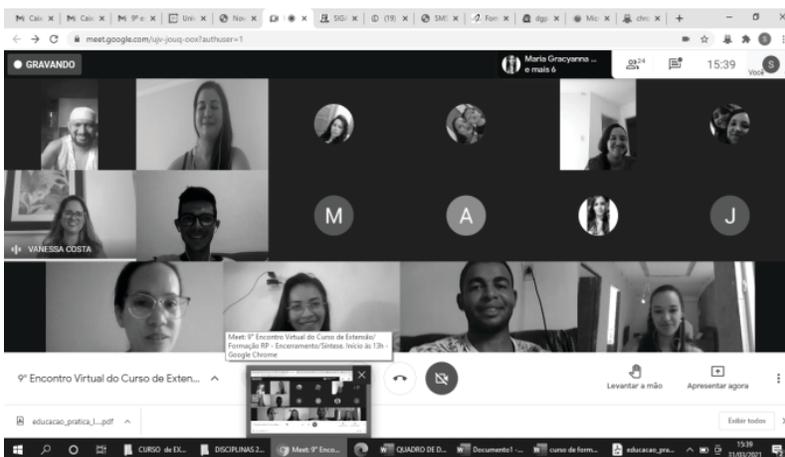
apresentações das aulas nos encontros virtuais, sendo um momento de compartilhamento de ideias e muito aprendizado sobre as discussões dos temas abordados em cada apresentação (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Apresentação da aula



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Figura 2 – Encontro virtual do Curso



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Em vista disso, Lana Cavalcanti (2005, p.189) afirma na sua análise, dentro da perspectiva histórico-crítica de Vygotsky, que “[...] A atividade humana é produtora, por meio dela o homem transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento (produção cultural) e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento”. A produção do conhecimento é estabelecida na interação teoria e prática, que esteve presente nos diálogos e realização das atividades.

2.2. A realidade da Geografia e Pedagogia através do “Curso de Escrita Científica e Plano de Aula: teoria e prática”

Com o Programa RP chegando na parte final do projeto de execução dos núcleos, houve a necessidade de enfatizar sobre a produção do relatório de vivência para a conclusão dos residentes no Programa RP. Nesse intuito, a equipe de professoras do núcleo de Geografia/CESAD construiu um novo curso de extensão, com o intuito de ajudar na elaboração dos relatórios de vivência dos residentes. Dentro das perspectivas do Terceiro Módulo, o Curso de Extensão intitulado “Escrita Científica e Plano de Aula: teoria e prática”, com carga horária de 40 horas, foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2021, para os residentes dos núcleos Geografia/CESAD e do núcleo de Pedagogia/Campus Itabaiana, além de abrir inscrição para outros participantes interessados pelas temáticas oferecidas na programação dessa extensão.

O objetivo do curso foi compreender sobre a escrita científica para realização do Relatório final do Programa RP, além de explicação e prática sobre os modelos atuais de plano de aula pela BNCC, fortalecendo o último módulo do Programa RP e a formação dos futuros docentes nos aspectos teórico, pedagógico, didático, metodológico. Para isso, o curso foi constituído de atividades síncronas e assíncronas que estabeleceram a interação da parte teórica e da prática, durante os dois meses da ação extensiva. Sendo organizado em 3 momentos, que foram: 1º) Redação científica (leitura e escrita de texto científico, principais Regras da ABNT, Fichamento/Resumo/Artigo científico); 2º) Explicação do Modelo CAPES de

Relatório do Residência Pedagógica; 3ª) Planejamento de Aula, Plano de Aula através das normatizações da BNCC. Deve-se frisar a importância de repetir o primeiro momento deste curso sobre redação científica, devido às dificuldades que os residentes tiveram com a escrita científica para realizar os resumos dos eventos e planejamentos das aulas.

A realização do curso ocorreu com as atividades teóricas e práticas que aconteceram através dos 7 (sete) encontros virtuais (momentos síncronos) para ministrar cada temática abordada e retorno com a discussão das respostas das atividades realizadas pelo *Google Forms*. As 3 (três) atividades do *Google Forms* (momentos assíncronos), aconteceram depois das aulas teóricas e leitura dos materiais (artigos e capítulos de livros), que eram disponíveis aos participantes do curso. Em todos os momentos, existiu a participação dos alunos e interação das professoras ministrantes do Curso.

Portanto, as discussões das temáticas com participantes das duas graduações, geografia e pedagogia, foram valiosíssimas para entendimento da política educacional e a realidade das escolas públicas brasileira e sergipana. A ênfase nos aportes teóricos e metodológicos foram fundamentais para o fortalecimento do protagonismo e autonomia na formação docente.

3. Considerações finais

A experiência do primeiro núcleo do PRP no Curso Geografia CESAD/UFS propiciou o fortalecimento da relação Universidade e Educação Básica através da atuação dos residentes nas escolas-campo dos municípios de Campo do Brito, São Cristóvão e Japarutuba.

Diante da pandemia da Covid-19, tivemos a execução do projeto da Geografia/CESAD realizado de maneira virtual, com destaque às experiências dos cursos de extensão que aconteceram no início e no terceiro módulo do programa, através de atividades síncronas e assíncronas, e da interação teoria-prática da ciência geográfica e geografia escolar.

A demonstração dessas duas experiências extensivas, integra a relação teoria-prática no aprendizado da geografia à formação docente. Com isso:

a formação inicial de professores não deve ser apenas conceitual e técnica, é preciso incorporar referenciais no campo das dimensões econômicas, sociais e culturais, com uma visão de mundo que incorpore o lugar onde vivem os alunos e professores, e as singularidades e os conflitos de valores (CASTELLAR, 2010, p.40).

Depreende-se que o conhecimento acontece pela integração dos saberes e da formação docente, fortalecendo o papel do protagonismo e autonomia dos sujeitos históricos da sociedade.

Referências

BRASIL. MEC - Ministério da Educação do Governo Federal. Pibid e Residência Pedagógica fazem chamada para inscrições, 23 de maio de 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/64421-pibid-e-residencia-pedagogica-fazem-chamada-para-habilitar-as-inscricoes> >. Acesso: 27/01/2022.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação do Governo Federal. Capes dá início ao pagamento de bolsa da Residência Pedagógica, 17 de setembro de 2018b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/68871-capes-da-inicio-ao-pagamento-de-bolsas-da-residencia-pedagogica> >. Acesso em: 27/01/2022.

BRASIL. CAPES. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EDITAL Nº1/2020, 06 jan. 2020a. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf> >. Acesso em: 31/01/2022.

BRASIL. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: edição: 55-F, seção: 1 – extra, p. 20 mar. 2020b. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587> >. Acesso em: 21/01/2022.

BRASIL. Portaria nº 1329, de 27 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: edição: 61-A, seção: 1 – extra, p. 1. Órgão: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações/ Gabinete do Ministro. mar. 2020c. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672> >. Acesso em: 31/01/2022.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana M. Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010, p.39-57.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. **A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania**. In: Revista Contexto & Educação, Ano 33, nº104, jan/abr, 2018, p.264–290.

FUGA, Valdite Pereira; LOPES, José Carlos Barbosa; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa. Professor, vai ser Ead? In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 255-270.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista Nuances**, vol.III, set.1997, p.5-14.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos.

PORTAL UFS. CESAD. Institucional, “sem data”. Disponível em: < <https://sitecesad.ufs.br/pagina/5569-institucional> >. Acesso em: 30/01/2022.

PORTAL UFS. PROGRAD. Residência Pedagógica, 2020. Disponível em: < <https://prograd.ufs.br/pagina/21852> >. Acesso em: 31/01/2022.

SHIMADA, Shiziele de O. Os impasses da educação e a formação do professor em geografia. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, Vol. 17, n. 1, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/view/8745/pdf>>. Acesso em: 31/01/2022.

CAPÍTULO 7

RELATOS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Josefa Monica dos Santos Barbosa¹

Jussane Maria Teles Santos Mendonça²

Luna Clayane Menezes Silva Costa³

Cristiano Aprígio dos Santos⁴

Resumo

O presente artigo corresponde ao relato de experiências vivenciadas durante as atividades do Programa de Residência Pedagógica no núcleo do curso de Licenciatura em Geografia do campus Professor Alberto de Carvalho da Universidade Federal de Sergipe – UFS buscou-se selecionar e relatar aquilo que fora vivenciado e registrado por seus participantes. Os objetivos do presente subprojeto estão voltados para o melhor desenvolvimento e articulação entre teoria e prática na formação do licenciando em Geografia do Campus Professor Alberto Carvalho em Itabaiana. Visam assim: a) Oferecer subsídios teóricos, metodológicos

1. monicamaedemiguel@hotmail.com, Colégio Estadual Murilo Braga - Itabaiana;

2. sanegeografia@gmail.com, Colégio Estadual Professor Nestor Carvalho Lima - Itabaiana;

3. luna_clayane@hotmail.com, Colégio Estadual Djenal Tavares Queiroz – Moita Bonita;

4. aprigeo@academnico.ufs.br, Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto de Carvalho – Itabaiana.

e práticos direcionados para o auxílio do melhor encaminhamento na formação do aluno licenciando em Geografia, para que o mesmo possa identificar, descrever, compreender, analisar, representar os sistemas naturais e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; b) Produzir experiências na residência pedagógica que sirvam de inovações direcionadas para a prática do estágio supervisionado, que permitam diagnosticar dificuldades e melhorar o processo ensino aprendizagem, assim, selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto, dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio, selecionar e organizar o conhecimento geográfico adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de ensino; c) Ampliar em sistema de parceria a relação entre curso de graduação de Licenciatura em Geografia e a rede de ensino onde o licenciando desempenhará sua futura atuação profissional; d) Explorar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia na educação básica. Certos de que esses objetivos foram alcançados seguimos os planos de atividades encarando desafios e dificuldades. Buscando valorizar os indivíduos em sua diversidade numa prática de autoafirmação e acolhimentos às metodologias foram sugeridos, os planos e atividades executadas que resultaram em diferentes momentos onde os participantes puderam amadurecer a sua formação acadêmica e continuada dos licenciandos e licenciados em Geografia numa valorosa troca de experiências e vivências no ambiente escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Formação docente; Geografia; Residência Pedagógica geografia.

1. Introdução

O contexto social e educacional no Estado de Sergipe resulta num Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB inferior à média nacional. Essa realidade se apresenta mais evidente nas escolas do interior.

Na região agreste, na microrregião de Itabaiana, o Programa Residência Pedagógica pode contribuir com melhorias, auxiliando para elevar ainda mais a nota buscando alcançar a média nacional contribuindo efetivamente na transformação do contexto atual.

Os municípios de Areia Branca, Campo do Brito, Itabaiana, Moita Bonita e São Domingos localizados no interior de Sergipe compõe regionalmente o Agreste Central sergipano, Itabaiana destaca-se como a capital regional, e todos ou outros estão a ela hierarquicamente subordinados, apresentando índices, contexto social e educacionais inferiores a esta, estando a 58 km de distância da capital sergipana. O município é, em termos populacionais, um dos maiores do estado, com uma população estimada, segundo dados do IBGE de 2019, em 95.427 habitantes, possuindo 74 povoados. Nele também se concentra um dos maiores índices de alunos matriculados no ensino médio de Sergipe.

Todos os outros municípios fazem uso dos atributos urbanos de Itabaiana na busca por solucionar as suas demandas sociais e educacionais. Justamente por essas características, esse subprojeto vai, além de atender uma demanda no interior, atende uma demanda da população regional.

O perfil dos alunos participantes do programa é diverso, com alguns oriundos da zona rural dos já citados municípios. Diante disto, se faz necessário desenvolver atividades que motivem os alunos a estudar e aprender mais sobre o Espaço Geográfico em alinhamento com Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pois novas situações são colocadas para a formação e atuação dos novos professores.

Assim, o desafio será construir, em parceria com os agentes escolares, professores e equipe diretiva, ações que promovam uma aproximação da Geografia com a vida dos estudantes, o lugar vivido, assim, dotando esses futuros profissionais das ferramentas necessárias para atender as atuais demandas postas. Além das tradicionais aulas será necessário promover atividades diferenciadas que se ajustem a realidade da escola-campo como, por exemplo, gincanas, feiras e atividades lúdicas pontuais que possam ser desenvolvidas no âmbito da escola.

Foi objetivo deste subprojeto a contribuição para o desenvolvimento da autonomia do licenciando em produzir experiências na residência pedagógica que sirvam de inovações direcionadas para a prática do estágio supervisionado, que permitam diagnosticar dificuldades e melhorar o processo ensino aprendizagem, assim, selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto, dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio, selecionar e organizar o conhecimento geográfico adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

2. Desenvolvimento

A vivência no ambiente da educação básica não é uma tarefa simples. Além dos desafios, esse trabalho deve incorporado ao compromisso social, cultural, econômico e, acima de tudo, político por parte dos envolvidos nas dinâmicas e processos no ensino e aprendizagem, logo não se trata de apenas de ensinar por ensinar, onde se esquece do embasamento teórico e militância aprendida na universidade e em outros espaços, mas fazer com que esse ambiente da educação básica seja um espaço de promoção do educando, compreender os contrastes sociais por meio da lente Geográfica tornasse ao mesmo tempo desafio e compromisso.

Nesse sentido, deve considerar que:

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno. Propostas mais recentes desse ensino são pautadas na necessidade de trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

Assim, a premissa básica de qualquer residente ou professor é explorar os conteúdos com os alunos, as vivências que eles possuem e auxiliá-los na construção de sujeitos capazes de associar e avaliar o mundo em que estão inseridos, formando seres autônomos e pensativos.

Pondera Freire (1996) e sublinha que a escola comete um grande equívoco ao desconsiderar a bagagem de conhecimentos de seus estudantes, quando ela os considera e os estabelece como seres intactos e vagos.

Na execução das atividades primeiramente estas foram apresentados e discutidos com o grupo de indivíduos participantes do núcleo de Geografia. No acompanhamento dos alunos as ações efetivas foram: reuniões semanais de atualização dialogada com orientador, preceptoras e residentes buscando um melhor alinhamento as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia na educação básica; acompanhamento, avaliações e discussões sobre as dificuldades e entraves surgidos ao longo da execução do programa; adequação dos conteúdos e atividades em alinhamento com a BNCC.

A inserção e ambientação dos licenciando, alunos residentes, foi realizada conforme o plano de atividade e cronograma de execução do programa neste núcleo de atuação, ajustado ao calendário escolar já existente, seguindo as etapas: preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica; elaboração individual dos planos de atividades que foram desenvolvidos nas escolas; observação e prática com regência em nas escolas-campo.

Sobre as experiências e vivências os relatos assumem relevância e traduzem de forma singular o que nos proporcionou a participação no Programa Residência Pedagógica:

2.1. Formação continuada do professor de Geografia, experiências e vivências

Assim, quando me inscrevi para participar como preceptora do Programa de Residência Pedagógica, não tinha a mínima noção do que me aguardava, pois desde que me formei no ano de 2012, havia me afastado quase que completamente da universidade, digo quase, porque após a

aprovação em concurso público na minha área (Licenciatura em Geografia) no mesmo ano em que concluí a graduação, o único elo que mantinha junto à universidade eram os estudantes que me procuravam para fazer estágio em minhas turmas do ensino fundamental. Fora isto me manteve afastada de qualquer outro vínculo com a instituição de ensino superior, desta forma, o Residência surgiu como um novo desafio na minha profissão, participei da primeira seleção do programa e fui contemplada como preceptora e bolsista. Iniciamos em agosto de 2018, aprendendo todos juntos, coordenador, residentes e eu preceptora. Tínhamos muito mais dúvidas do que qualquer outra coisa, o programa era novo, não havia referências para buscar, pois a experiência ainda não havia sido realizada anteriormente por ninguém, e esse era o grande desafio, aprender a fazer, fazendo. O medo de errar era grande, pois até os órgãos e setores da Universidade que foram designados a nos orientar também tinham dúvidas com respeito a aplicabilidade do Programa na prática. Havia também uma confusão conceitual, seria o Residência um novo Pibid? Qual é a diferença prática entre Pibid e Residência? O Residência Pedagógica vai anular o Estágio obrigatório das licenciaturas?

O Programa surgiu para forçar a implementação da BNCC nas escolas? Essas são apenas algumas das dúvidas que a princípio nos intrigavam. Passado algum tempo fomos nos familiarizando e colocando identidade no programa, e algumas das perguntas foram sendo respondidas, e não, o Residência não se transformou em um novo Pibid, ele cresceu, realizamos muitas atividades que evidenciaram a autenticidade do programa, especialmente na parte prática, a prática dos residentes como professores, viver a rotina da escola, passar o ano letivo lecionando foi algo que ampliou e muito a visão do ser professor, de acordo com os discentes. Devido ao grande empenho dos envolvidos, a primeira experiência foi um sucesso e aceitamos participar do processo seletivo novamente para uma “segunda temporada” se é que posso chamar assim. Os tempos mudaram, o processo seletivo foi realizado em meio a pandemia, ninguém estava pronto para o momento, e mais uma vez estávamos

nós, prontos para embarcar em uma “nova experiência” dentro do programa. Como seria agora? Que ferramenta utilizar? Estamos prontos para atuar digitalmente?

Para mim, todas as respostas eram negativas, eu não enxergava a possibilidades de trabalho, mas gosto de me desafiar. Entrei sem muita noção de como seria trabalhar à distância com os residentes e fui surpreendida com a descoberta de inúmeras ferramentas gratuitas e plataformas que salvariam o nosso trabalho, sofri um pouco para me adaptar, falar com a tela do computador e do celular me parecia algo muito frio e distante, desumanizado, mas a partir das reuniões com o coordenador, fui conseguindo me adaptar, o residência salvou minhas aulas. Antes de participar dessa nova fase, eu não conseguia sequer abrir uma aula síncrona com os meus alunos, eu travava.

Depois que tive contato com os novos residentes, me senti “forçada” a vencer as barreiras internas, me expor mais e finalmente me adaptei as novas formas de ensino, sou muito grata. A nova experiência me permitiu aprender ainda mais que a primeira, me ampliou o olhar sobre as possibilidades e ferramentas que já tinha em mãos e não sabia. Aprendi que a tecnologia está para servir como aliada do processo e não substituída do professor percebi e senti a necessidade de aprimorar conhecimentos técnicos que tanto me fizeram sentir vontade de desistir. Enfim, estamos encerrando mais “uma temporada” mais que desafiadora e muito enriquecedora. O programa residência é um programa necessário, pois nos tira da zona de conforto e traz em si a essência do novo e possibilidades de revisão de conceitos e grandes realizações.

2.2. Relato de experiências e vivências, no cenário pandêmico e o ensino remoto

Assim, o Programa Residência Pedagógica Núcleo de Geografia, Professor Alberto de Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Colégio Estadual Murilo Braga, aconteceu de forma remota e presencial em decorrência da pandemia do Covid19. Participaram 8 residentes em

turmas do Ensino Fundamental Maior. Os residentes foram divididos em 3 grupos de trabalho no horário matutino, respectivamente nas turmas do 7º ano A, 8º ano A e Correção de Fluxo - Fase 8/9.

O início das atividades aconteceu de forma remota com reuniões semanais com o grupo geral formado pelo supervisor, preceptoras e os residentes, onde foi apresentado o subprojeto e o direcionamento de como aconteceria o programa, assim como o estudo da BNCC (Geografia) que norteou a elaboração do planejamento das aulas.

As atividades pedagógicas dos residentes aconteceram semanalmente, com reunião, envio do planejamento semanal e material didático, os quais eram analisados, corrigidos ou atualizados com a preceptora, e posteriormente enviados à turma através do grupo de *Whatsapp* ou por e-mail. Tudo isso com aulas assíncronas pelo *Google Meet*.

A cada reunião eram avaliados os pontos positivos e negativos, tanto quanto as aulas ministradas pelos residentes, quanto à orientação da preceptora, buscando discutir uma metodologia adequada e participativa para a aprendizagem do aluno.

A metodologia utilizada inicialmente das aulas foi pelo *Google Meet* e através de envio de material (vídeoaulas, atividades de produção textual, atividades cartográficas, exercícios) ao grupo do *Whatsapp* da turma, que foram os recursos acessíveis de comunicação. De forma presencial, o primeiro contato dos residentes com sua respectiva turma foi de 22 a 29 de setembro, e o outro contato, de 7 a 21 de dezembro de 2021. Ou seja, um contato presencial de apenas 4 semanas de aula.

Em função das dificuldades sofridas pelo alunado, como falta de acesso à internet, inexistência de equipamento tecnológico, dentre outras, houve pouca participação do aluno nas aulas assíncronas. No entanto, ocorria sempre a busca ativa para o aluno atualizar as atividades pedagógicas e investigar os problemas que mais os afligiam. Diante de tais problemas, nesse novo formato, os residentes engajaram-se na experiência pedagógica, procurando sempre uma metodologia adequada para essa realidade do ensino remoto orientado pela preceptora. Portanto, o

comprometimento na realização das atividades pedagógicas buscou alinhar e cumprir com os objetivos propostos do subprojeto.

No retorno presencial, cada grupo dos residentes realizou o acolhimento socioemocional com suas respectivas turmas. Os conteúdos foram ministrados através de aula dialogada, com entrega de material resumido e seguindo os protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde e da educação.

O primeiro retorno presencial ocorreu logo próximo à semana de avaliação, o que possibilitou revisão dos conteúdos e correções de exercícios através de aula dialogada.

Houve um rodízio na turma do 7º ano A, as avaliações foram feitas nos dias 21 e 22 de setembro de forma presencial para os alunos do Grupo B, e os do Grupo A fizeram pelo *Google Forms*. Já nas turmas do 8º ano A e na Correção de Fluxo- Fase 8/9 não houve rodízio da turma. A avaliação ocorreu de forma contínua com participação dos alunos através das atividades presenciais e remotas, buscando sempre ver as diversas habilidades do alunado, entendendo que avaliar é um processo contínuo.

Diante de todo o contexto da pandemia, foi desafiador ministrar aulas não presenciais, e um novo formato de lecionar foi construído coletivamente com o grupo, através da elaboração de recursos didáticos e trazendo discussões e reflexões sobre o ensino remoto, sempre buscando a melhoria para a educação e os indicadores escolares, evidenciando-se sempre o aprendizado do aluno, já que eles relataram as dificuldades de compreensão dos conteúdos através das aulas remotas. Mesmo com a disponibilidade por parte do residente/preceptora em atender o alunado, ocorreram dificuldades na entrega das atividades/exercícios respondidos pelo aluno. Assim como também na compreensão dos conteúdos, já que muitos não tinham acesso às aulas síncronas pelo *Google Meet* (foi o formato mais utilizado).

É também importante salientar as dificuldades dos residentes em produzir material didático e na elaboração dos planos semanais, visto que foi algo novo para eles e para todos nós. Dessa forma, a preceptora contribuiu

com sua experiência, procurando orientar e cumprir com a função de contribuição para a conclusão dessa etapa da Residência Pedagógica.

Contudo, mesmo com todas as dificuldades, o programa foi executado com compromisso, estudo, através dos debates e elaboração de material didático, procurando atender o objetivo do subprojeto com bastante êxito e acompanhamento por parte do supervisor, que, de forma muito salutar, permitiu a troca de experiência e estudo da BNCC, contribuindo para a melhoria da educação básica para todos os envolvidos, mostrando assim, que é a parceria entre universidade e SEED (Secretaria de Educação da Educação), capacitando o professor de educação básica e os futuros professores, e que se construirá a educação e com avanços significativos nos indicadores escolares.

2.3. Formação de professor em Geografia, Ensino, Pesquisa e Extensão

E o Programa Residência Pedagógica estão contribuindo de maneira significativa para a formação dos discentes do curso de Licenciatura em Geografia, visto que a participação nesse projeto tem possibilitado a imersão destes na realidade da educação básica. No contexto escolar, a importância desse programa é ainda mais visível, visto que as novas práticas metodológicas trazidas pelos docentes movimentam as aulas e os projetos da escola. Sou professora e preceptora do programa. Faço parte de uma comunidade escolar situada no agreste sergipano, o Colégio Estadual Djenal Tavares de Queiroz, localizado na cidade de Moita Bonita, município vizinho a Itabaiana, onde fica o Campus Professor Alberto Carvalho, polo da Universidade Federal de Sergipe. Nossa escola sempre esteve aberta para o programa Residência Pedagógica, assim como outros desenvolvidos pela Universidade.

Devido à proximidade com o Campus, diversos alunos da nossa cidade acabam optando pelos cursos ofertados no polo, dentre eles os cursos de licenciatura. Durante essa edição do programa Residência Pedagógica tivemos a honra de receber ex-alunos formados na nossa escola que retornaram como residentes.

Durante a execução do Programa diversas atividades vêm sendo desenvolvidas. Tendo em vista a realidade vivida pela educação nesse momento de pandemia tivemos que adaptar diversas práticas para que pudessemos chegar ao nosso objetivo, formar bons professores e levar para os alunos da educação básica da rede pública novas metodologias de ensino e muito aprendizado.

O núcleo de geografia do Programa Residência Pedagógica, possuiu um cronograma de execução de atividades muito organizado, que possibilita à formação teórica e a preparação para a regência, esta iniciada desde o primeiro módulo. Através da participação em reuniões semanais entre os residentes, preceptoras e coordenação pudemos durante esse período realizar diversas atividades importantes como, planejamento de aulas e debates sobre o livro didático, socialização de aplicativos e ferramentas para gravação de videoaula, discussões sobre o planejamento anual do 6º ao 9º ano do ensino fundamental alinhado à BNCC, entre outros.

Além dessas atividades, realizamos projetos na escola, tais como: seminários, palestras e gincanas, estes organizados em parceria entre os residentes, professora-preceptora, coordenação do núcleo de geografia e equipe pedagógica da escola.

No que tange a regência, houve uma preparação para a inserção dos residentes na sala de aula. Reuniões, planejamento de curso, planos de aula, análise do calendário escolar, apresentação do Projeto Político Pedagógico da escola, discussão sobre meios de avaliação e participação em palestras que possibilitaram uma integração e efetiva participação dos docentes nas atividades escolares.

Durante o primeiro e segundo módulo as aulas aconteceram de maneira remota, assim ficou definido que a metodologia de ensino utilizada seria o envio das aulas através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, em acordo entre professores, alunos e famílias, já estava sendo adotado pelas demais turmas da escola devido à dificuldade de acesso à internet de muitos alunos para acompanhar as aulas de forma síncrona. Dessa forma optamos por gravar as aulas e enviar junto com as atividades para

os alunos. Os estudantes que não possuíam nenhum acesso à internet receberam o material de vídeo gravado em *pen drive* e as atividades de forma impressa. No retorno das aulas presenciais os residentes puderam participar do cotidiano escolar de forma presencial, obedecendo todos os protocolos de segurança. Esse foi o período de mais êxtase vivenciado pelos docentes, pois puderam de fato conhecer os alunos e interagir de forma presencial.

O programa deixou experiências muito positivas na escola, pois possibilitou a interação entre a Universidade e a educação básica. Propiciou aos residentes e a mim como preceptora a troca de experiências e saberes, além discutir, através do olhar geográfico uma educação que transforme e incentive nossos alunos traças um objetivo de vida.

3. Considerações Finais

Considerando as experiências e vivências acumuladas durante o percurso no Programa Residência Pedagógica neste núcleo de Geografia cabem aqui salientar que apesar das dificuldades e desafios enfrentados, fica imbuído em cada indivíduo o que é refletido no coletivo. Das contribuições auferidas, todos os membros foram alcançados e refletem o quanto novas possibilidades podem surgir em suas trajetórias para além da participação no programa, o saldo é positivo sendo marcado pelo amadurecimento profissional e acadêmico de todos.

A universidade foi para a escola e a escola foi para a universidade, ambas foram remotamente foram para a tela de um computador, de um celular. Experiências e vivências que contemplaram a “*Formação continuada do professor de Geografia, experiências e vivências; Relato de experiências e vivências, no cenário pandêmico e o ensino remoto; e, Formação de professor em Geografia, Ensino, Pesquisa e Extensão*” marcaram em definitivo a participação de todos.

Educandos e educadores foram e são protagonistas de suas trajetórias geográficas ensinaram e aprenderam para além de qualquer desafio ou dificuldade.

Referências

CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí, RS: Unijuí, 2013. 164 p. ISBN 9788541900751.

CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo,

SP: Contexto, 2012. 167 p. ISBN 9788572443111.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. ISBN 9788530810481.

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

GIROTTO, E. D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo aplicacionismo na formação de professores em geografia**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2013.

_____. **DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL**. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. doi:10.12957/geouerj.2017.23781

_____. **Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública**. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603>

LIBÂNEO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, p. 629-650, abr./jun. 2015.

CAPÍTULO 8

EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO RESIDENCIA PEDAGÓGICA DA UFS

Almir Sousa Vieira Junior¹

Elvira Suzi B. Garção²

Felipe Alan Souza Santos³

Gicélia Mendes da Silva⁴

Resumo

O Núcleo de Geografia do Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão, em conjunto com as escolas parceiras Centro de Excelência Atheneu Sergipense, Centro de Excelência José Carlos de Souza e Colégio Estadual Armindo Guaraná desenvolveram, ao longo dos anos de 2020 e 2021, atividades que buscaram dar conta de vencer os desafios impostos pela Covid-19. Cada uma das escolas encontrou meios de melhor desenvolver suas atividades pedagógicas, num trabalho integrado com todos os envolvidos no programa. O presente artigo traz, de forma sucinta, o relato de algumas destas atividades.

Palavras-chave: Experiências pedagógicas; Geografia; Programa Residência Pedagógica.

1. Mestre em Geografia, Professor Preceptor no Centro de Excelência Atheneu Sergipense

2. Doutora em Educação, Professora Preceptora no Centro de Excelência Professor José Carlos de Souza

3. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Professor Preceptor no Colégio Estadual Armindo Guaraná

4. Doutora em Geografia, Professora Supervisora do Núcleo de Geografia do Residência Pedagógica do Campus de São Cristóvão

1. Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), numa tentativa de aproximar o ambiente acadêmico de formação de professores do ambiente da educação básica. O Residência Pedagógica é um programa que compõe as ações da Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo propiciar o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do(a) licenciando(a) na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

O programa oferece possibilidades de diálogos contínuos entre Ensino, Pesquisa e Extensão, promovendo espaço para propostas de ensino inovadoras, sem desconsiderar a realidade dos(as) nossos(as) residentes e das nossas escolas parceiras. Esta parceria entre a Universidade e as Escolas proporciona ao Programa Residência Pedagógica lugar de destaque no processo de formação de professores(as). Para isto, foram contempladas atividades como regência de sala de aula e intervenção pedagógica e asseguradas aos(às) professores(as) em formação, habilidades e competências que lhes permitiram realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Considerando estas premissas, o presente artigo relata algumas das vivências e experiências do Núcleo de Geografia/São Cristóvão no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe. Faremos a descrição de algumas das atividades desenvolvidas nas três escolas parceiras, o Centro de Excelência Atheneu Sergipense, o Colégio Estadual Armindo Guaraná e o Centro de Excelência José Carlos de Souza, assim como traremos algumas reflexões acerca da importância do RP na formação dos(as) futuros(as) professores(a) de geografia, considerando o momento pandêmico que vivemos e que direcionou todas as nossas atividades durante os anos de 2020 e 2021, período que compreende os relatos contidos neste artigo.

2. As Atividades de Geografia nas Unidades de Ensino

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), classifica como pandemia o surto da SARS-CoV-2, conhecida como surto pandêmico de Covid-19, indicando que o problema sanitário já estava em escala planetária. Os meses foram passando e, à falta de uma vacina, não foi possível conter o rápido avanço da Covid-19. Quarentenas e *lockdowns* foram as soluções imediatas para a contenção da doença, promovendo o fechamento de diversas áreas produtivas dos diversos setores sociais. Em meio a esta realidade, instituições escolares foram fechadas por longo período de tempo. Algumas chegando a mais de dois anos sem abrirem suas portas para atividades presenciais. Por consequência, a Covid-19 promoveu alterações e desafios expressivos na esfera planetária, entre eles, ações em prol da manutenção dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo sem a presença física da comunidade escolar em seus ambientes de ensino e aprendizagem.

Em meio à crise pandêmica, o Núcleo Geografia do Campus de São Cristóvão, junto às escolas parceiras, propiciou aos(as) nossos(as) professores(as) em formação a oportunidade de, por 18 meses, participarem ativamente do processo e vislumbrarem, no chão da escola, o poder e a dinamicidade e flexibilidade que estes espaços oferecem à formação de pessoas. Ofereceram espaços para reflexões em busca da superação dos muitos obstáculos da prática cotidiana do(a) professor(a) em interação com os(as) alunos(as) e demais atores que compõem o universo escolar.

Sabemos que não foi fácil trilhar por estes caminhos nos quais fomos todos(as) colocados involuntariamente. Contudo, a experiência serviu e ainda serve para que repensemos os nossos modos de ensinar geografia. A pandemia nos forçou a refletir sobre nossa prática e, fazendo coro com Hernández (1998), entendemos que:

Isto nos leva a considerar que a forma de aproximar-nos do conhecimento escolar (...) não nos “fixa” em verdades sagradas, universais e estáveis, e sim nos situa na tentativa de encontrar o que há por trás

do que parece natural e nos coloca numa atitude de incerteza frente ao papel que as diferentes linguagens que se refletem nos saberes, nas disciplinas, nas matérias,... representam nesse processo de dar sentido à realidade. (HERNANDEZ, 1998, p. 29)

Na tentativa de dar sentido à realidade que nos foi imposta pela pandemia, buscamos manter a interação entre professores(as) e alunos(as), em todas as instâncias. As partilhas que foram promovidas nestes encontros, mesmo que de maneira remota, dão-nos conta do quanto é importante juntarmos esforços para buscarmos ensino de qualidade. O comprometimento de todos(as) os(as) envolvidos(as) no Programa Residência Pedagógica fica evidente quando consideramos as atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, atividades estas que aproximam o(a) estudante da realidade da escola e do momento gravíssimo de comprometimento sanitário que acomete o mundo.

O ensino remoto, devido a Pandemia do Corona Vírus, surgiu como uma possibilidade para continuação das aulas. Segundo Filho e Gengnagel (2020), surge como tentativa de promoção da continuidade dos conteúdos escolares, no contexto do isolamento social, visando a ampliação do espaço escolar para além dos muros das instituições.

Em algumas de nossas escolas parceira foi possível desenvolver aulas nos moldes do que Moreira e Schlemmer descrevem, onde

O ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9)

Mesmo considerando os esforços por mantermos o interesse e a participação dos(as) alunos(as) em nossas aulas, com o ensino remoto,

diversas problemáticas surgiram, podendo ser citadas: prejuízos à efetivação da aprendizagem; dificuldade no uso de tecnologias tanto por deficiências técnicas de manuseio quanto, e em maior medida, em razão das limitações de acesso a elas. Este período foi marcado pela falta de acesso à internet e a equipamentos de qualidade. Celulares, tablets e computadores não compunham a realidade de todas as escolas parceiras do RP/Geografia. Tais dificuldades foram motivo de falta de interesse e de motivação de alguns(as) alunos(as) e mesmo de nós professores(as). Neste contexto de aulas remotas, houve maior exigência dos(as) residentes no sentido de que buscassem superar estas limitações a partir do uso de múltiplas linguagens a fim de despertar maior interesse por parte dos(as) alunos(as) e deles(as) próprias(as).

A regência das aulas foram momentos importantes de aprendizagem e diálogo com as turmas, onde a todo momento havia o incentivo da participação dos(as) alunos(as), aproveitando os seus conhecimentos prévios. Afinal, “procura-se sempre a valorização da experiência do aluno. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência” (BRASIL, 1997, p.31)

A partir da experiência, durante o período de outubro/2020 a dezembro de 2021 no Programa Residência Pedagógica, foi possível transformar conteúdos, pautas e vivências acadêmicos em linguagem e metodologias acessíveis, a partir do contato com alunos(as) das escolas parceiras. Ademais, o momento foi de muito aprendizado com a experiência do dia a dia, no meio de uma pandemia, com a interação entre preceptores(a), residentes e principalmente, com alunos(as), mesmo que de forma online.

São vários os exemplos de atividades que confirmam estas assertivas. A partir deles, fica evidente o protagonismo dos(as) residentes nas atividades desenvolvidas na escola assim como também fica evidenciado o protagonismo da escola na formação dos(as) residentes.

No Centro de Excelência Atheneu Sergipense, devido à Pandemia do Corona Vírus (COVID-19), todas as experiências do período correspondente a outubro de 2020 a dezembro de 2021 ocorreram de modo remoto/online ou de forma híbrida. A comunicação tanto com os(as) alunos(as), quanto com o preceptor e a coordenação, se deu através da Plataforma *Google Classroom*, com o uso de aplicativos como o *Google Meet*, *Google Forms*, e-mail e/ou o uso de aplicativo de mensagens (*WhatsApp*). Além da disponibilização de versões em *e-book* dos livros didáticos.

As turmas do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, durante um primeiro momento do período de pandemia, foram agrupadas. Todos os discentes do 1º ano, 2º ano e 3º ano, do ensino médio, por exemplo, formaram uma única turma por série. Através das turmas do 1º e 3º anos foram realizadas observações; intervenções pedagógicas; regência de aulas; elaboração e aplicação de atividades. Todas as aulas aconteciam, em um primeiro momento, no aplicativo *Google Meet*, em horários definidos pela coordenação pedagógica da unidade de ensino. Posteriormente, em agosto de 2021, as aulas passaram a ser híbridas, sendo trabalhadas simultaneamente através da plataforma *online* como de forma presencial com a participação de no máximo de 50% dos(as) alunos(as) em sala de aula. Para tanto foram ampliadas as capacidades de acessos à internet, com a melhoria e manutenção da banda larga, a utilização de computadores, de câmeras em alta definição e microfones de alta captação. Sendo possível também, caso necessária, a impressão de material para o acompanhamento por parte dos(as) alunos(as) que não dispusessem de meios tecnológicos.

No Colégio Estadual Armindo Guaraná, para superar os diversos impasses e dificuldades encontrados no percurso, as reuniões de planejamento foram fundamentais. A realidade socioeconômica dos(as) discentes da escola merece atenção especial por serem, em sua maior parte, alunos(as) provindos(as) de famílias de baixa renda, o que dificultou bastante o trabalho no período pandêmico em razão de a maioria não possuir acesso à internet e equipamentos que permitissem a interação das

atividades desenvolvidas diariamente. Estas condições inviabilizaram a realização de aulas remotas e foram necessárias outras soluções para que as aulas pudessem acontecer.

Após aplicação de questionários para melhor entender a realidade dos(as) alunos(as), a melhor forma para o alcance dos(as) alunos(as) foi o uso do aplicativo WhatsApp e o livro didático. Foi criado um grupo no aplicativo e, por meio dele, eram enviadas atividades diárias para todos(as) eles(as). Para a adequação do processo, semanalmente, eram enviadas explicações dos conteúdos em forma de resumos, vídeos explicativos, *podcasts*, entre outros. Os vídeos eram curtos, contendo uma variedade de imagens, gráficos, mapas, etc. Junto a estes vídeos eram enviados áudios de 3 a 4 minutos com explicações ou comentários sobre o material enviado em vídeo. Os vídeos e materiais não podiam ser longos em razão da limitação de internet e, em muitos casos, do próprio modelo e disponibilidade do aparelho celular que os(as) alunos(as) utilizavam, em sua maioria, dividindo o tempo com outras pessoas da família.

Após a explicação do conteúdo, realizamos discussões com os(as) alunos(as) sobre os principais domínios conceituais trabalhados. Esse *feedback* tornou-se crucial para o preenchimento das lacunas conceituais, pois permitia que o professor e os(as) residentes identificassem pontos que necessitavam ser melhor discutidos. Finalizada esta etapa de avaliação, era enviada uma atividade em diferentes formatos, almejando alcançar maior abrangência de acesso entre os(as) discentes, como: *Google* formulário, caça-palavras, cruzadinhas, batalha naval geográfico, visando tornar o processo de aprendizagem diversificado e prazeroso.

Além dessas atividades, foram realizadas a produção de mapas conceituais. Os mapas produzidos permitiram compreender o nível de absorção do conteúdo por parte dos(as) discentes, pois foi construído com conexões de termos e palavras centrais que delinearão o foco central do conteúdo estudado. Cada unidade de ensino, era finalizada com a prática pedagógica de resolução de Caso Problema. O caso, é uma descrição teórica de algum evento real ou imaginário sobre diversas situações.

Assim, foi contextualizado um evento ocorrido de domínio coletivo experimentado ou discutido pela mídia no espaço de vivência do(a) estudante. O caso foi construído levando-se em conta dilemas sociais, políticos, econômicos e ambientais. O objetivo desta proposta pedagógica foi o exercício de uma aprendizagem significativa, pois os(as) alunos(as) analisaram, interpretaram e descreveram os conceitos científicos em seus espaços de vivência diária. A discussão de caso trouxe informações cotidianas dos alunos com uma forte conexão dos conceitos trabalhados em sala, aproximando a ciência geográfica da realidade vivida. A utilização e diversificação de procedimentos metodológicos, contribuíram efetivamente para o processo de aprendizagem, sendo resultado do planejamento, da pesquisa e do olhar atencioso e cuidadoso do professor preceptor e dos(as) residentes.

No Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa as primeiras atividades com os(as) residentes aconteceram no segundo semestre de 2020 e consistiram na realização de reuniões de apresentação da escola por meio de um tour virtual, além de reuniões de planejamento e preparação de aulas que foram ministradas de forma online no período da pandemia. Além disso, foram realizadas atividades, também de caráter remoto, como: construção do perfil dos alunos, análise do livro didático da disciplina Geografia utilizado na escola e a realização do I Simpósio de Residência Pedagógica e Pibid do Centro de Excelência Professor José Carlos de Sousa.

Nas reuniões, que foram realizadas semanalmente, eram discutidas o modo de realização das atividades, estudos do projeto sobre o Ensino Médio Integral e reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apropriação do uso das tecnologias digitais para a implementação dos processos educativos em Geografia, principalmente a partir do uso da imagem fílmica, das imagens do cotidiano e dos questionários da realidade na qual os(as) alunos(as) estão inseridos. Ainda no primeiro semestre de 2021, trabalhamos no desenvolvimento de projetos vinculados à Fapitec-SE (Fundação de apoio à Pesquisa e à Inovação). Os projetos

“Artefatos Arqueológicos” e “Maquetes como Forma de Aprendizagem” envolvia todos(as) os(as) residentes e alunos(as) da escola em discussões e para a execução do projeto em reuniões quinzenais. Os(as) residentes auxiliaram os(as) alunos(as) bolsistas dos dois projetos a realizarem a pesquisa bibliográfica e a confecção de alguns materiais.

No segundo semestre de 2021, partimos para o ensino híbrido, sendo 50% de aula presencial e 50% de aula remota, com revezamento de alunos(as). Assim, as aulas remotas, que ocorreram pela plataforma *Google Meet*, foram ministradas pelos(as) residentes enquanto as aulas presenciais foram ministradas pela professora preceptora. Nesta configuração, não nos foi possível avançar porque muitos dos alunos que estavam na aula presencial, frequentemente, não haviam assistido a aula remota. Muitas vezes, o conteúdo precisa ser repetido, o que causou bastante desgaste para todas as partes. Diante de tal impasse, resolvemos deixar a aula remota apenas para correção das atividades e as aulas presenciais para explicação dos conteúdos. Esta nova metodologia promoveu uma maior participação dos(as) residentes. Eles(as) passaram a ministrar aula de forma *online* para os(as) alunos(as) que passaram a ser reunidos no auditório da escola e assistirem às aulas pelo *Google Meet*. Deste modo, os(as) residentes que estavam impedidos de participarem de atividades presenciais em razão das normas estabelecidas pela Universidade, puderam interagir de modo mais eficiente com os(as) alunos(as) que estavam em atividades presenciais. Dessa forma percebemos que as aulas passaram a oferecer mais resultados, aumentando o interesse e a participação dos(as) alunos(as).

Os anos de 2020 e 2021 ficaram marcados pelo avanço da pandemia da Covid-19 no mundo e, principalmente, no Brasil. O ensino remoto tornou-se a modalidade mais adequada para dar continuidade ao processo de escolarização dos(as) alunos(as) das escolas das redes públicas e privadas. Por isso, o trabalho dos(as) professores(as) do Ensino Básico tornou-se ainda mais desafiador no atual contexto, visando amenizar os impactos causados pela pandemia no processo formativo. No dizer de

Santos (2007, p. 361), “no dia a dia, contamos com o conhecimento cotidiano para pensar e resolver os problemas que a vida nos coloca”.

Estas experiências têm demonstrado o fortalecimento a ampliação e a consolidação desta relação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

3. Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica tem possibilitado a reflexão e discussão da realidade escolar, da prática docente e do ensino público brasileiro e seus desafios. É um programa de suma importância para o exercício da prática profissional de futuros(as) professores(as) que estão em processo de formação e têm a chance de vivenciar, de forma ampla, a realidade do ensino brasileiro.

Com esta interação universidade e escola é possível ampliar o conhecimento teórico e prático dos(as) residentes, assim como oferecer oportunidades de revisão, aprimoramento e enriquecimento de práticas pedagógicas dos(as) professores(as) preceptores e dos(as) professores(as) coordenadores(as). É a vivência, na prática, do ganha-ganha.

Mesmo considerando todas as dificuldades encontradas por todos(as) os(as) envolvidos(as) no Núcleo de Geografia de São Cristóvão, do Programa Residência Pedagógica, valem ser ressaltadas as experiências trocadas, os muitos aprendizados e as muitas descobertas, principalmente a nossa capacidade de resiliência.

Durante esse período, as diversas experiências proporcionadas pelo programa Residência Pedagógica têm sido fundamentais para a formação de futuros(as) professores(as) no cenário da educação brasileira. O programa possibilita espaços de aprendizagem e compreensão do fazer docente. Sentir-se pertencente a algo é excepcional, enxergar o chão da escola e sua dinâmica é de fundamental importância para a melhoria dos métodos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, resultando em alterações significativas do espaço escolar. Os diversos desafios, entre eles os impostos pela pandemia da Covid-19, não tirou o brilho e

foco da necessidade de apreender. Permitiu, inclusive, a luta incessante em manter o(a) aluno(a) em seu lugar de protagonista do processo, sendo ativo(a), participativo(a) e investigador(a).

As muitas atividades desenvolvidas pelas três escolas do Núcleo de Geografia merecem destaque por terem conseguido manter os processos de ensino e de aprendizagem vivos. Não podemos negar que as dificuldades foram muitas, mas todos(as) se mantiveram, todos(as) nos mantivemos firmes no propósito de fazer o melhor e, seguimos fazendo.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia**. Brasília: MEC, 1997.

FILHO, Odair Ribeiro de Carvalho; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. **Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS**. Revista Ensaios de Geografia, Niterói, vol. 5, nº 10, p. 88-94, julho de 2020.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os Projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998,

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, v.20.

SANTOS, P. R. Entre o ensino de Geografia e a Geografia Escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007, p. 333-372.

CAPÍTULO 9

A PANDEMIA E SEUS DESAFIOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A ATUAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Claudefranklin Monteiro Santos¹

Glauco Ferreira Gomes²

Juliana Cruz Carvalho³

Maurício Oliveira dos Santos⁴

Milena Rocha Conceição⁵

Natália Evelyn Santos de Jesus⁶

Resumo

O presente artigo é centrado no relato de atividades realizadas no ensino remoto e presencial do Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo desse programa é proporcionar aos estudantes de licenciaturas experiências adquiridas em sala de aula. A particularidade dos projetos desenvolvidos decorre da sua execução em tempos pandêmicos de COVID-19 e dos desafios superados com o auxílio das tecnologias atuais e

1. Prof. Dr. / História da UFS. Coord. voluntário da R.P. E-mail: franklinmonteiro72@gmail.com

2. Graduando em História, UFS. E-mail: glaucofgomes@gmail.com

3. Graduanda em História, UFS. E-mail: ju08ju72@gmail.com

4. Graduando em História, UFS. E-mail: mauricio.aju@hotmail.com

5. Graduanda em História, UFS. E-mail: rochamilenas@gmail.com

6. Graduanda em História, UFS. E-mail: nataliaevelyn47@gmail.com

a atuação dos participantes. Nesse sentido, a ideia é relatar as vivências dos residentes na prática docente, desde o planejamento de atividades até a interação com os envolvidos (professora titular, residentes e alunos) no Colégio Estadual Nelson Mandela (Aracaju-SE).

Palavras-chave: Relatos de experiência; Pandemia; Prática docente.

1. Introdução

O cotidiano de todos os seres humanos, desde meados primeira quinzena de 2020, foi alterado em virtude da pandemia do COVID-19. Neste período em questão, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e seus cursos de licenciatura abriram seleção para que seus discentes participassem do Programa Residência Pedagógica (PRP) em escolas públicas do Estado de Sergipe, a fim de que os graduandos adquirissem as experiências e as vivências necessárias em sua formação profissional no campo da docência.

O presente trabalho visa discutir acerca das experiências da Residência Pedagógica e de seus residentes junto ao Colégio Estadual Nelson Mandela, sob a responsabilidade da professora Dariadne Augusta dos Santos, na condição de preceptora. Neste período, a escola entrou em reforma tendo o prédio de sua sede mudado de endereço temporariamente, até então no bairro Salgado Filho. O colégio tem uma estrutura física adequada para uma escola. No térreo, encontram-se a sala do Comitê Pedagógico, sala de professores, dois sanitários para os professores (masculino e feminino), 01 refeitório, 01 cozinha, depósito, 02 banheiros adaptados para os alunos (masculino e feminino), 1 área coberta e 01 quadra coberta. No primeiro andar estão as salas do ensino fundamental II; no segundo andar, ficam as salas do ensino médio.

Em virtude da pandemia, alguns métodos e metodologias tiveram que ser repensados, uma vez que precisou-se prezar pela saúde de todos. Antes dos tempos pandêmicos, os espaços educacionais tradicionais eram pautados nas experiências do dia-a-dia, professor e aluno em um mesmo espaço; com a COVID, fez-se necessário impor distanciamentos. Novas

modalidades foram desenvolvidas a exemplo do Ensino Remoto, no qual os agentes da educação (professor e aluno) não estavam no mesmo espaço físico. Eram utilizadas na modalidade remota, portanto, as salas virtuais para as aulas síncronas (ao vivo), como a plataforma do *Google Meet*.

Mesmo com os diversos avanços tecnológicos que o mundo vive, eles não estiveram disponíveis para a todas as pessoas, e a pandemia deixou bem nítido o contexto social do Colégio Nelson Mandela: uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a falta de acesso às ferramentas digitais e redes de internet. Mostrou-se fundamental o professor (mestre condutor do conhecimento), a escola (o espaço de sociabilização) e os alunos entre si, para que a educação fosse verdadeiramente transformadora de realidades. Com o desenvolvimento das vacinas e o avanço da sua aplicação, as modalidades educacionais sofreram modificações até o retorno das atividades presenciais, prezando sempre pela saúde e bem-estar de todos os indivíduos envolvidos no contexto escolar.

Apesar das limitações impostas pela pandemia da Covid-19, desde já, pode se dizer que as experiências da Residência Pedagógica foram muito proveitosas. Atuando no Programa, os graduandos do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe certamente aprimoraram diversas habilidades a partir das necessidades vivenciadas em tempos pandêmicos. Também, foram confrontados a realidades socioeconômicas distintas, construindo, portanto, uma valiosa bagagem profissional necessária para o ofício.

2. Planejamento das atividades

No que se refere ao planejamento das aulas ao longo do ano de 2021, houve momentos distintos quanto ao modo de ministrar os encontros com os alunos, principalmente com relação aos recursos usados e aos ambientes nos quais eram realizadas essas interações. Devido às limitações impostas pela pandemia da COVID-19, as aulas se deram na maior parte do ano de forma remota, sendo, em um primeiro estágio, utilizado o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. A partir deste, foram transmitidos

os conteúdos abordados na semana, além de vídeos educativos e atividades a serem respondidas.

A partir do dia 22/03/2021, os grupos do *Whatsapp* também foram utilizados para o contato com a preceptora, professora Dariadne Augusta dos Santos, e com os alunos do Colégio Estadual Nelson Mandela. Por meio do aplicativo de mensagens, os links das aulas síncronas, as atividades e recados importantes eram compartilhados com todas as turmas (1º ano A, B, C e D; 2º ano A, B e C; 3º ano A e B); através deste canal, os alunos também tiravam dúvidas acerca do conteúdo estudado.

Em uma segunda fase, as aulas síncronas foram iniciadas no dia 07/04/2021, através da plataforma *Google Meet*. Nela, houve uma maior aproximação com os alunos e a possibilidade de organizar a aula de forma a possibilitar a utilização de diferentes recursos didáticos, como *Canva* e *Power Point*, na construção de slides. Por meio destes aplicativos, foi possível planejar encontros mais interativos, com a utilização de imagens, vídeos e dinâmicas relacionadas aos conteúdos abordados, atraindo uma maior atenção das turmas e facilitando o entendimento do assunto. Além disso, foi importante aproveitar ao máximo o tempo de aula para explicar o assunto de forma clara e objetiva. Procurou-se, sempre que possível, relacionar os temas abordados nesses encontros com aspectos e situações presentes nas vidas desses estudantes, de forma a facilitar a assimilação daquilo que estava sendo transmitido na sala virtual, e mostrar a importância de se compreender e estudar essas temáticas.

Em um último e mais curto momento, com o retorno das aulas presenciais no Colégio Nelson Mandela no dia 29/11/2022, os residentes foram para a sala de aula com todos os cuidados e precauções sanitárias que o período exigiu (e exige), como o uso de máscara, álcool e distanciamento. Para este novo ciclo, o planejamento das aulas sofreu algumas alterações devido à maior quantidade de encontros, já que cada turma do ensino médio possuía agora três aulas por semana. Da mesma forma, foi necessário analisar que as condições encontradas

na escola eram diferentes daquelas que cada residente possuía em sua própria casa.

Sendo assim, a cada aula elaborada era preciso ter o conhecimento prévio se o *Datashow* e caixa de som do colégio estariam disponíveis para a utilização de slides, imagens e vídeos em aula. Quando presentes, acrescentaram de forma expressiva no enriquecimento das aulas, com a reprodução de imagens, vídeos e músicas relacionadas aos conteúdos aplicados. Isto objetivou uma maior compreensão e sensação de pertencimento do aluno em relação àquilo que foi abordado em aula. O contato agora direto com os alunos possibilitou a preparação e a execução de dinâmicas e atividades em sala baseadas nos assuntos ministrados.

Sobre os conteúdos das aulas, além daqueles que compõem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e são componentes obrigatórios ao ensino médio, foram abordadas demais temáticas que se ligam ao cotidiano dos alunos, e que afetam a nossa sociedade. Sobre isso, é importante a noção de que o conhecimento histórico influenciará na vida de quem o adquire, e por isso, o ensino de história precisa ter um efeito no cotidiano do estudante (RUSEN, 1992).

Outro ponto interessante foi o desenvolvimento de projetos para as turmas do ensino médio, idealizados pela professora Dariadne e realizados pelos residentes. Durante a *Semana da Consciência Negra*, aconteceram apresentações de vídeos, aulas, e produção de folder sobre a cultura negra no Brasil, além de informações sobre sua importância na formação da nossa identidade.

Também houve a realização da disciplina eletiva “*Entre o Direito e a Justiça*”, consistindo em propor reflexões sobre como as noções de Justiça e de Direito interagem na sociedade e guiam as nossas ações, auxiliando-nos na compreensão dos fenômenos das esferas políticas, sociais e jurídicas. Nesse caminho, está inserida a transdisciplinaridade, trabalhada a partir de um tema que passa em várias áreas do conhecimento humano. Seu objetivo é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento (ASSMANN, 1998).

2.1 Os guias de aprendizagem

No planejamento do ano letivo, guias de aprendizagem foram elaborados pelos residentes, consistindo em um roteiro de tudo que seria abordado em cada bimestre no ano de 2021. Os conteúdos eram seguidos por suas justificativas, competências e habilidades a serem alcançadas de acordo com a BNCC. Também, foram informadas as datas da avaliação, do simulado e da recuperação com os assuntos cobrados em ambos.

Além disso, foram descritas atividades a serem realizadas ao longo da unidade, assim como os recursos e materiais a serem utilizados, como por exemplo, leitura de textos, exibição de vídeos, explicação e resolução de dúvidas dos conteúdos através das plataformas digitais, resolução de exercícios e aplicação de formulário no *Google*. Por fim, também foram informadas as referências utilizadas nas pesquisas para a construção das aulas.

2.2 A diferença entre remoto e presencial

Na maior parte do ano letivo, as aulas foram ministradas de forma remota, devido às condições sanitárias ainda impostas pela pandemia de COVID-19. Como já foi abordado anteriormente, na modalidade *online* as aulas eram realizadas nas quartas-feiras através do aplicativo *Google Meet*, no período da manhã ou da tarde, com 50 minutos de duração. Os conteúdos eram abordados com uso de slides, músicas, imagens, entre outros recursos, para tornar os encontros mais interativos e dinâmicos. As aulas que antecederiam a realização das provas, enviadas por meio do aplicativo *Google Forms*, eram destinadas à realização de revisões e para sanar as dúvidas dos discentes.

As aulas presenciais tiveram início em 29/11/2021 e término em 17/12/2021, com duração de apenas três semanas até as férias de final de ano. Em se tratando do planejamento para ministrar as aulas nessa nova fase, também foram utilizados os mesmos recursos das aulas remotas, quando estes estavam disponíveis, como por exemplo, o *Datashow* e caixa de som. Quando estes não estavam presentes, foram organizadas

dinâmicas em sala, jogos e debates sobre os conteúdos para estimular a participação e pensamento crítico dos estudantes.

Por fim, a diferença mais significativa foi o fato de, naquele momento, ser possível conhecer os alunos de forma mais próxima, ouvi-los sobre suas experiências no período de ensino em casa, ver seus rostos e suas expressões. Isto também facilitou a explicação dos conteúdos e o auxílio aos estudantes, já que muitos se sentiam inibidos de se manifestarem no modelo remoto, compartilhando vivências e trocas de aprendizado, cujos valores profissional e humano não podem ser medidos.

3. O ensino remoto na prática

A pandemia de COVID-19 afetou profundamente diversos segmentos da sociedade, sendo um dos mais afetados a educação, especialmente a pública. Por comportar maioria de pessoas de média a baixa renda, o uso de tecnologias, essenciais ao ensino remoto, foi um grande problema, já que o acesso à internet, celulares e computadores muitas vezes era complicado ou até mesmo escasso (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 41).

Desde o início do período de aplicação do PRP, as atividades foram feitas de forma remota, o que levou a um processo de reorganização dos caminhos que deveriam ser tomados. Dentro dessa nova dinâmica, surgiram tanto pontos positivos quanto negativos, os quais merecem a devida atenção, visto que abrem um leque de discussões para o melhoramento do ensino nessa configuração.

Iniciando com as questões desfavoráveis, pode-se pontuar quatro grandes problemas: o acesso à tecnologia; a situação do ambiente de estudo; a baixa participação; e o difícil interação. O primeiro ponto se refere ao difícil acesso à tecnologia, pois vários alunos não possuíam internet, e muitos que tinham acessavam através dos celulares dos pais, com difícil disponibilidade ao longo do dia.

O próximo fator se refere à falta de um bom ambiente de estudo, posto que nem todos têm acesso a um lugar tranquilo que possa sentar e

assistir a aula sem preocupações, por exemplo, já que muitas vezes os alunos moram em casas barulhentas, ou ainda têm que assumir funções, com cuidar dos irmãos, fazer as tarefas domésticas, etc. Assim, é perceptível que o ensino remoto não pode ser visto superficialmente, pois atrás da tela do celular existe um conjunto de fatores que favorece ou não o estudo e a participação discente, o que implica nas próximas problemáticas.

Em todas as reuniões entre os residentes, a maioria se queixava sobre os alunos e a baixa participação nos encontros síncronos. Poucos discentes respondiam quando perguntados, comentavam, estabeleciam debates, ligavam as câmeras, sendo até difícil de saber se eles estavam realmente presentes. Desta forma, a interação ficou comprometida, pois era difícil entender se o que estava sendo passado era realmente absorvido e compreendido, se estavam gostando desta abordagem, o que achavam do evento histórico que aconteceu, se tinham dúvidas, comentários, etc. Assim, a maior parte das estratégias estabelecidas para o ensino remoto vêm de encontro a essas questões, tentando sempre trazer a ludicidade para maior aproximação.

O ensino remoto também trouxe mais exigências para os alunos pois, com o distanciamento do ambiente escolar, outras habilidades tiveram de ser desenvolvidas, como responsabilidade, organização do tempo, autogestão e até um certo nível de autodidatismo. Tal questão não é em si ruim, pois são boas características de se ter; entretanto, são difíceis de alcançar, o que muitas vezes levam os alunos a desistirem do ano letivo.

Pensando a prática dos residentes quanto ao ensino remoto, também foram exigidas habilidades novas, as quais foram aprimoradas ao longo do programa. A primeira consta ainda no período de planejamento, e é a necessidade de prezar mais pela qualidade do que quantidade dos conteúdos trabalhados. O segundo é a eterna e intensa busca por tornar as aulas mais lúdicas e interessantes, utilizando sempre ferramentas novas para tentar angariar atenção dos discentes.

Como principais plataformas de estudos estavam o *Google Meet*, na qual ocorriam os encontros síncronos, e o *WhatsApp*, que servia como canal de comunicação entre coordenador, professores e alunos. Entretanto, também se utilizou bastante o *Youtube* para reproduzir músicas, filmes, entrevistas e documentários; *Canva* e *PowerPoint* para produzir apresentações visuais; e *Kahoot* e *Wordwall* para criar jogos interativos.

Adentrando nas práticas realizadas durante o ensino remoto, destacam-se inúmeros exemplos, os quais percorrem várias abordagens pedagógicas. Desta forma, começando cronologicamente, o primeiro contato com as turmas se deu através de um vídeo gravado pelos residentes no qual eles se apresentavam e traziam a animação para o início do ano letivo. No início de 2021 os residentes elaboraram as apostilas que serviriam como guia para as turmas. Essas começavam com uma revisão dos principais conteúdos do ano anterior para que houvesse a total compreensão e, conseqüentemente, melhor entendimento dos assuntos que seriam tratados a partir de agora. Neste momento, utilizou-se muito as aulas teóricas com questões pontuadas no final. Com o tempo, o uso das apostilas foi encerrado e se iniciou o uso dos livros didáticos.

Como já abordado, a busca pelo lúdico ficou cada vez mais intensa com o aprofundamento dos trabalhos, e as aulas foram ficando cada vez mais elaboradas, havendo a cada nova oportunidade uma técnica ou instrumento que pudesse atrair atenção. Um exemplo desta situação foi uma aula problema para o 3º ano, na qual se discutiu a relação da guerra fria com o que acontecia no Afeganistão (assunto em voga no momento). Isto trouxe aos alunos melhor conhecimento do que se passava e se falava no período, relacionando com o conteúdo que estava na grade curricular, o que trouxe bastante participação dos discentes, pois viam a importância daquela discussão.

Continuando com os exemplos, houve uma aula com o tema a desigualdade social no Brasil. Esta começou com um teste para os alunos medirem seu nível de privilégios, e continuou com a explanação oral e vários vídeos que denunciavam essa realidade. Debateu-se os impactos

da desigualdade, que trazem efeitos em diversos âmbitos da vida, como moradia, alimentação, emprego, saúde, lazer e violência. Os alunos pareceram se interessar e se indignar bastante nesse dia, tecendo comentários bastante pertinentes no chat.

Com o início de um novo bimestre, houve uma aula com o 3º ano para conversar sobre a possível volta do presencial (que não aconteceu), entender o que estavam achando do andamento e estrutura das aulas, falar sobre o futuro, ENEM, expectativas para a faculdade, etc. Este foi um ótimo momento, pois se estabeleceu uma maior intimidade com os discentes, entendendo as questões que estavam passando durante essa fase pré-vestibular. Neste mesmo encontro, uma aluna sugeriu que explicasse como relacionar os conteúdos de história com a redação do ENEM, e essa dica foi posta em prática na semana seguinte, juntamente com técnicas de memorização que poderiam ajudar na prova.

Ainda, houve o momento de indicações, as quais poderiam servir como entretenimento de qualidade sobre o conteúdo. Como o tema era a 2ª guerra mundial, houve a indicação de duas histórias em quadrinhos: *Anne Frank* e *Maus*, assim como o documentário *Menino 23*, que mostra a influência do nazismo no Brasil.

É de extrema importância, neste momento, pontuar a importância do aperfeiçoamento durante o período do PRP, pois isso auxilia expressivamente no crescimento profissional. Ao assistir palestras, participar de eventos, fazer leituras, o residente pode perceber onde erra ou acerta; achar novas metodologias para colocar em prática; tentar novas ferramentas. Como exemplo disso, tem-se o uso da plataforma *Kahoot* - com a criação de jogos didáticos interessantes - que foi utilizada no fim da explanação de conteúdo e permitiu a participação em um jogo de perguntas e respostas sobre o que tinham acabado de aprender a partir de seus próprios celulares, considerado relevante por parte dos alunos.

Uma das melhores experiências que o ensino remoto ofereceu foi a maior facilidade de reproduzir vídeos e músicas nas aulas. Dessa forma,

em quase todos os encontros foi possível compartilhar algum material audiovisual, o que ajudou muito na ludicidade do ensinar. Dentre esses momentos se destacam as aulas sobre Brasil República, com reprodução de diversos comícios dos presidentes - por exemplo, Getúlio Vargas - e músicas de protesto do período ditatorial.

Os projetos escolares são de grande valia para o engajamento dos alunos, e durante o ano letivo houve vários. Dentre eles, cabe destacar o *Dia d'ENEM*, o *Arte e História Negra* e a eletiva. O primeiro foi feito com os alunos do 3º ano e visava trazer questões do exame para responder e debater, entendendo a forma como as questões são cobradas, representando grande importância para os alunos nessa fase escolar. Junto com ele, foram fornecidas diversas listas de exercícios para que treinassem para a prova.

O projeto *Arte e História Negra* veio como forma de trabalhar a consciência negra durante o mês de novembro. Contava com a indicação semanal de um filme, uma figura histórica e uma pessoa para seguir nas redes sociais, e tinha como objetivo apresentar aos alunos as vivências negras, tanto no passado quanto no presente.

A eletiva, por sua vez, foi um projeto ofertado pela escola e teve como tema *Entre o Direito e a Justiça*, sendo trabalhados temas de cidadania e direitos fundamentais com os alunos. Mesmo tendo alguns problemas como a baixa participação, houve interessantes propostas didáticas, como o debate sobre o “jeitinho brasileiro” a partir do personagem João Grilo do filme *O Auto da Compadecida*.

Por fim, foi perceptível que os residentes do Colégio Estadual Nelson Mandela tentaram ao máximo fornecer o melhor de si para construir uma educação neste momento de atuação, mesmo que de forma remota. As constantes autoavaliações serviram para que filtrassem as experiências e entendessem qual a melhor forma de prosseguir com as turmas, tentando sempre fazer com que os alunos crescessem, buscando a transformação em cidadãos melhores e mais conscientes.

4. O ensino presencial na prática

O ensino remoto foi de grande importância para as escolas alcançarem os seus objetivos em um contexto pandêmico, levando o ensino para todos através do uso da tecnologia. Porém, a escola, além do seu papel pedagógico, é também um espaço de reencontro, afeto e de ressocialização. O processo de desenvolvimento das relações humanas acontece principalmente, fora do círculo familiar, nas escolas quando somos crianças e adolescentes.

O retorno para a instituição após a suspensão dos encontros por conta da pandemia exigiu um maior cuidado. O que parecia simples e óbvio tem sido desafiador tanto às escolas quanto aos próprios alunos devido ao tempo de isolamento. Muitos alunos apresentaram-se de forma ansiosa para a troca de contato, e com o desejo de comunicação, o que acabava atrapalhando a convivência na sala de aula, uma vez que todos queriam interagir ao mesmo tempo.

O Colégio Estadual Nelson Mandela retornou às suas atividades no dia 29/11/ 2021, e o conteúdo sobre as epidemias históricas foi ministrado nas turmas A, B, C e D do 1º ano do ensino médio. Os alunos apresentaram um grande interesse no assunto, e ficaram atentos na explicação sobre a peste negra e gripe espanhola. Foram utilizados como material didático slides com fotografias que registravam os acontecimentos históricos. Além disso, vídeos elaborados e publicados na plataforma *YouTube* pelo canal USP, que abordavam a história das epidemias no Brasil no contexto da colonização até a abolição foram passados na sala de aula, o que acarretou em uma participação maior dos alunos. No intervalo recreativo, os corredores dos dois andares eram preenchidos pelos respectivos alunos, observando-se a interação deles uns com os outros. Ainda na primeira semana, houve também uma revisão para o ENEM com os alunos do 3º ano, sendo muito proveitosa e com bastante participação.

Na segunda semana de aula, foi abordado o assunto sobre as conquistas das mulheres na história inicialmente através de uma aula expositiva, no qual os residentes explicaram o conteúdo. O vídeo publicado no

YouTube pelo canal ILB intitulado “Mulheres em Movimento” foi usado como recurso didático, e tinha a participação da embaixadora do CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), relatando sobre os movimentos das mulheres ao longo da História. O vídeo era interativo e apresentava diversas fotografias que registravam as mulheres em diversas atividades.

O intuito de apresentar fotografias da época através de vídeo parte do conceito da Consciência Histórica, que defende que os alunos precisam aprender a utilizar as fontes históricas para analisá-las e saber a distinção de como aquelas fontes podem ser utilizadas para refutar ou afirmar uma hipótese (RUSEN, 2006). Na segunda metade da aula foi promovido um debate para que os alunos contassem algumas questões que chamaram atenção. O intuito do debate era fazer com que os alunos treinassem a sua criticidade e a capacidade de argumentação.

Na terceira e última semana do período letivo, foi ministrada a aula sobre a *Guerra na Síria*. O intuito de abordar esse conteúdo na sala foi para tratar de um assunto contemporâneo e chamar a atenção para questões econômicas, políticas, sociais e culturais da região, promovendo um debate acerca do assunto para desenvolver a criticidade de cada aluno. Utilizou-se o vídeo produzido pela BBC News Brasil como recurso didático com a situação das cidades na Síria na guerra. O período de vivência na sala de aula se deu por três semanas, e com a falta de tempo não foi possível ter uma experiência mais longa no ambiente escolar.

Mesmo com o curto prazo das atividades na escola, foi possível observar que a realidade presencial se distancia muito da virtual. No presencial, os residentes tiveram acesso aos alunos, viram as suas expressões faciais, entenderam suas angústias e as suas realidades de vida, mesmo que o retorno tenha se dado ainda no contexto da pandemia. Assim, os alunos e professores obedeceram às normas de segurança e se apropriaram de máscaras. O uso desta e o distanciamento eram mantidos em todos os espaços da escola, mesmo sendo uma tarefa difícil de cumprir, uma vez que o público estudantil é composto por crianças e adolescentes

que gostam de se comunicar com sorrisos e trocas de abraços. A prática docente foi gratificante e edificante, enriquecida por muitos aprendizados, tanto no quesito profissional como no humano.

5. Considerações finais

Mesmo diante das adversidades encontradas em face da ocorrência da pandemia da COVID-19 no período da realização do PRP, as atividades realizadas e vivenciadas foram bastante proveitosas em sala de aula - virtual e presencial - devido à dinamicidade implementada pelos residentes.

A utilização dos meios virtuais, mesmo com as dificuldades tecnológicas explanadas nesse artigo, foi de fundamental importância para se manter um ensino remoto eficiente. Assim, pode-se considerar que o resultado do projeto desenvolvido no programa, apesar de desafiador, foi gratificante para os residentes, principalmente em relação às experiências adquiridas na dualidade do ensino remoto e presencial, em aprender a lidar com momentos adversos para a futura vida profissional.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendiz.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

RÜSEN, JÖRN. **Didática da História:** Passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 - 16, jul.-dez. 2006.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Maria Elisa Moura de Jesus*¹

*Natalia Conceição Santos*²

*Raianne Negreiros Santos*³

*Wesllainy dos Santos*⁴

*Eduardo Marques Pinheiro*⁵

*Acassia dos Anjos Santos Rosa*⁶

Resumo

O presente relato é fruto do trabalho realizado a partir do Programa Residência Pedagógica com o subprojeto Letras Espanhol da Universidade Federal de Sergipe. A proposta foi exemplificar, a partir de três experiências aqui citadas, a multiplicidade de linguagens atreladas às práticas e novos letramentos (BAPTISTA, 2010) diante da realidade de tempos pandêmicos. Cada experiência citada teve sua aplicação em escolas distintas no estado de Sergipe, são elas: I- Glorita Portugal, na cidade de São Cristóvão, que desenvolveu um projeto sobre gêneros jornalísticos; II- Dom Luciano, situada em Aracaju, que discorre sobre uma aula

1. Residente/CAPES/UFS

2. Residente/CAPES/UFS

3. Residente/CAPES/UFS

4. Residente/CAPES/UFS

5. Preceptor/ CAPES/ SEDUC

6. Docente Orientadora/CAPES/UFS

regular com o tema *La cultura afrobrasileña* e por fim III- Atheneu Sergipense, também em Aracaju, em que relataremos a experiência de um clube de leitura. Ao entendermos a língua como uma prática social, que abrange os aspectos sociopolíticos e interculturais (MATOS, 2014), que envolvem os sujeitos e refletem na educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) de uma língua estrangeira, esperamos que nossos alunos sejam questionadores e tenham consciência dos papéis que ocupam na sociedade, podendo decidir se realmente querem continuar nos lugares que ocupam.

Palavras-chave: Educação Linguística; Espanhol; Pandemia

1. Introdução

O subprojeto Letras Espanhol da Universidade Federal de Sergipe-UFS, desenvolvido entre outubro de 2020 e março de 2022, se propõe a trabalhar com práticas de letramentos na escola, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular-BNCC “as práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 490, 2018). Assim, trabalhamos com as multiplicidades de linguagens, textos e temas, a fim de uma formação de alunos ativos e críticos.

A pandemia da Covid-19, que assola o Brasil desde o início de 2020, nos fez pensar em novas estratégias, em busca de uma educação linguística em espanhol que fosse significativa e motivadora para os estudantes. Com isso, buscamos o caminho do pensamento crítico, ético e solidário, que considere as diferenças existentes na sociedade e, ao mesmo tempo, perceba as relações de poder que nela circulam, por meio da linguagem. Assim, defendemos a construção de uma identidade latina, que leve os alunos “a repensarem suas identidades, muitas vezes, perdidas em estereótipos e reduções culturais” (ROSA, 2018, p. 64).

A partir do exposto, apresentamos três experiências vivenciadas nas três escolas pertencentes ao nosso núcleo, são elas: I- Glorita Portugal, situada na Cidade de São Cristóvão, que desenvolveu um projeto sobre

gêneros jornalísticos; II- Dom Luciano, situada na área central de Aracaju, da qual escolhemos relatar sobre uma aula regular com o tema *La cultura afrobrasileña* e por fim III- Atheneu Sergipense, também situada na área central de Aracaju, em que relatamos a experiência de um clube de leitura. Antes de apresentar tais experiências, discorreremos, na sequência, sobre o que entendemos por educação linguística em espanhol.

2. A Educação Linguística em espanhol nas escolas regulares

Diferente do objetivo de ensino de um curso de idiomas, em que, no geral, se priorizam a comunicação oral e estrutural de uma língua, a educação linguística em espanhol, vinculada à educação básica, vai além da instrumentação linguística, pois objetiva contribuir para com a formação de indivíduos, principalmente no âmbito da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91). Assim, por meio dos diferentes temas sociais, políticos e culturais, a educação linguística em espanhol fomenta discussões e reflexões e leva o estudante/indivíduo a reconhecer seu lugar na sociedade.

Bagno e Rangel (2005) nos apresenta o conceito de educação linguística como “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas [...]” (p.63). Os autores alertam para a necessidade de repensar nossas ações enquanto docentes (e futuros docentes) e questionar se, de fato, estão sendo ofertadas aos discentes múltiplas possibilidades que permitam a eles desenvolver as habilidades e ampliar seu conhecimento, no nosso caso, mais especificamente voltado ao aprendizado de outra língua.

Dito isto, podemos entender que educação linguística em espanhol pretende desenvolver um senso crítico nos alunos, de modo a prepará-los para compreender os diferentes discursos, textos e mídias que são produzidos e reproduzidos na sociedade em que estão inseridos, para que assim, deixem de ser apenas consumidores passivos (BAPTISTA, 2010, p. 119). Ao falar da prática, para alcançar essas discussões e reflexões, partiremos de atividades baseadas nos letramentos críticos (BAPTISTA, 2010), com aulas

fundamentadas em textos que serão utilizados em uma perspectiva discursiva, sempre estimulando para que os próprios alunos construam suas leituras, para que, com o tempo, possam alcançar uma autonomia e consciência discursiva. Em outras palavras, é preciso ofertar propostas que levem a escola a desenvolver o letramento de seus alunos, isto é, garantir a esses alunos a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada (BAGNO; RANGEL, 2005, p.70).

Posto isso, ao entendermos a língua como uma prática social que abrange os aspectos sociopolíticos e culturais que envolvem os sujeitos e refletem na aprendizagem de uma língua estrangeira, defendemos uma educação linguística em espanhol pautada nos princípios dos documentos que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras no país, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) e a atual Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018). Em harmonia com esses documentos, visamos a efetivação de uma formação integral dos estudantes objetivamos: “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (BRASIL, 2006, p. 133).

Nesse contexto, ao trabalharmos com base em temas geradores, como bem apresenta as OCEM (BRASIL, 2006) ou mediante temas contemporâneos, conforme determina a nova BNCC (BRASIL, 2018), também buscamos uma formação cidadã que priorize a empatia e a desconstrução de estereótipos. Sendo assim, ao apoiar-nos nos conceitos de letramentos (BAPTISTA, 2010), consideramos que abordar a língua “de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico.” (BRASIL, 2006, p.109). Dito isto, o nosso intuito é de formar cidadãos críticos, questionadores, engajados e capazes de:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões

identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 429).

Desse modo, esperamos que nossos alunos sejam questionadores e tenham consciência dos papéis que ocupam na sociedade, podendo decidir se realmente querem continuar nos lugares que ocupam. Já que por meio do letramento crítico é possível estimular “uma visão de mundo emancipadora e até a uma ação social transformadora” como nos coloca Baptista (2010, p. 124).

Ressaltamos também a importância da diversidade cultural presente na educação linguística, que leve em consideração o contexto cultural dos estudantes. Para isso, segundo Matos (2014), é essencial que os docentes também possuam uma formação intercultural, fundamental na mediação dos diálogos entre as diferentes culturas, já que estamos situados em “um mundo culturalmente diverso” (MATOS, 2014, p. 169).

Corroborando com as propostas acima, seguiremos com um breve relato de bolsistas do Programa Residência Pedagógica (PRP) que tiveram como oportunidade em sua formação inicial a experiência de atuar em escolas da educação básica, unindo as teorias vistas na universidade e a prática docente. A seguir, descreveremos três experiências vividas nas três escolas em que atuamos.

3. Práticas letradas em tempos remotos: um olhar para os gêneros de domínio jornalístico no Colégio Estadual Professora Glorita Portugal

Localizado na Rua 62, s/n, Conjunto Eduardo Gomes, Bairro Rosa Elze, o Colégio Estadual Professora Glorita Portugal, pertence à Rede Estadual de Ensino de Sergipe e oferece educação de ensino fundamental e médio, além de serviços de educação especial (AEE). Trata-se de uma escola da zona urbana, do município de São Cristóvão – SE, funcionando nos três turnos. A estrutura da escola não pôde ser observada fisicamente, mas foi possível perceber que tem uma boa organização, visto que toda a equipe de gestão da escola sempre esteve desenvolvendo projetos e

atividades para manter o contato entre a escola e os alunos, mesmo com o período remoto.

O núcleo de espanhol do Programa Residência Pedagógica atuou nos três anos do ensino médio, ao longo dos três módulos do programa. De maneira mais detalhada, no primeiro semestre do ano de 2021, foi desenvolvido o projeto intitulado “Práticas letradas em tempos remotos: um olhar para os gêneros de domínio jornalístico”, no qual exploramos distintos gêneros discursivos e solicitamos produções dos estudantes. Rocha (2020) defende que os gêneros têm a função de estabelecer relações comunicativas e interação social entre os indivíduos. Dessa forma, faz-se necessário trabalhá-los no âmbito educacional.

Dessarte, elaboramos a 1ª unidade da 3ª série do ensino médio trabalhando a função crítica do humor, com os gêneros: história em quadrinhos, charge, cartum. As aulas foram regidas com textos que exemplificam os gêneros, voltados a críticas políticas, sociais, entretenimento, além de desenvolver, nos alunos, habilidades de interpretação e compreensão leitora, conforme exemplo a seguir.

Imagem 1: Charge

Com base nas informações apresentadas na charge, é correto afirmar:

- a) As personagens principais estão reivindicando mais vagas no mercado de trabalho.
- b) O mercado de trabalho apresenta maior oferta de emprego para as mulheres mais jovens.
- c) A reivindicação da mulher reflete que os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos são tarefas árduas.
- d) O atual panorama de empregos reflete a compatibilidade entre colaboradores especializados e oferta de vagas.
- e) Há indícios, de acordo com a charge, de maior oferta de emprego para os homens do que para as mulheres.



Disponível em: <http://palavrasemespanhol.blogspot.com/2013/05/vacaciones-para-todas.html>, Acesso em 01 de abril de 2021.

Fonte: arquivo pessoal

No exemplo anterior, percebemos como a linguagem verbal e não verbal foi empregada de forma a realizar uma crítica social sobre a relação gênero e trabalho, com um tom de humor. Ao selecionarmos este texto, além de estimularmos o debate, tanto da estética como do conteúdo do texto e sua problemática social, os alunos também foram estimulados a produzir e apresentar aos colegas os gêneros propostos, a fim de experimentar o exercício da escrita e reescrita de textos. Assim, buscamos incentivar e valorizar a produção dos estudantes da educação básica, fomentando as práticas de letramentos. É relevante que os discentes estejam em contato com diversos gêneros, constituindo ações sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2003) para pluralizar a concepção textual, sendo capazes de analisar, produzir e identificar as características de cada um.

O estímulo para a produção e apresentação dos gêneros foi para buscar superar uma grande dificuldade das aulas remotas que se refere a pouca interação dos estudantes na sala, às vezes por vergonha, instabilidade de conexão, desvio de atenção. Desse modo, o momento de maior interação foi a proposta da aula em que os alunos apresentaram os gêneros elaborados por eles. Na oportunidade, enquanto uns alunos apresentavam, outros faziam comentários sobre tais trabalhos observando não apenas a estética, mas principalmente o conteúdo abordado. Essa dinâmica auxiliou tanto a produção e compreensão dos gêneros quanto à participação na aula.

Diante do exposto, buscamos realizar uma educação linguística interativa e participativa, de acordo com o proposto por Freire (1996), ao colocar que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p.14).

Por fim, pontuamos que a educação linguística em espanhol, a partir da perspectiva dos letramentos críticos, foi realizada por gêneros jornalísticos com o propósito de despertar a criticidade dos alunos, observada com base nos temas trabalhados. Assim, vimos que discutir conteúdos políticos e sociais auxilia nas habilidades autônomas dos discentes, pois

isso os leva a refletir e a obter um posicionamento sobre determinado assunto. Além disso, a atividade de produzir seu próprio texto e apresentá-lo também favoreceu a participação e a interação em sala, já que discutir sobre o material autoral proporciona debates apropriados sobre as produções.

4. *La cultura afrobrasileña* e as aulas do Residência Pedagógica no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte

Neste tópico, descreveremos as experiências obtidas durante uma aula ministrada para as turmas das 1ª séries E, F e G, tendo como temática: *La cultura afrobrasileña*. Essa aula foi realizada no Centro de Excelência Dom Luciano José Cabral Duarte, localizado na Rua Itabaiana, Bairro São José, em Aracaju/SE, a partir do Programa de Residência Pedagógica. Neste estabelecimento de ensino, são ofertadas vagas para turmas do ensino médio na modalidade de ensino integral, e apresenta um corpo discente muito diversificado, pois conta com alunos que residem em diferentes lugares do estado e da grande Aracaju e, portanto, com diferentes visões de mundo.

Para a escolha do tema, pensando em formar alunos críticos, nos baseamos nos fundamentos de uma educação linguística decolonial ao procurarmos pôr em destaque as narrativas dos grupos afro-brasileiros, as quais, muitas vezes, são ocultadas ou subalternizadas na nossa sociedade. Balestrin (2013) destaca a “raça e [...] racismo como ‘o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo’” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 101). Além disso, visamos estimular o protagonismo desses grupos ao nos opor a visão eurocêntrica e hegemônica que, por muito tempo, os silenciou.

Diante disso, a aula realizada no dia 25 de novembro de 2021 teve como objetivo geral trabalhar a temática da cultura afro-brasileira, explorando o gênero discursivo entrevista. Ademais, os seus objetivos específicos eram os de: ampliar os conhecimentos dos alunos sobre as religiões de vertente africana no Brasil e desconstruir possíveis estereótipos acerca da cultura afro-brasileira.

Dessa maneira, detalhamos que a aula foi dividida em quatro momentos: a apresentação do tema juntamente com o breve panorama histórico; a apresentação de algumas das religiões de vertente africana no Brasil; a leitura de uma entrevista seguida de um debate com perguntas de compreensão leitora e de interpretação e, por fim, a explicação sistemática e mais instrumental da língua no que se refere ao gênero textual entrevista.

Quanto a sua aplicação, informamos que a aula foi ministrada no formato presencial, devido ao modelo de ensino híbrido adotado pelo Centro de Excelência, em consonância com as orientações do Governo do Estado de Sergipe que flexibilizou as normas de isolamento social para o combate à pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. Ressaltamos que os residentes e o preceptor já estavam com a segunda dose da vacina, o que proporcionou tal encontro. Esta aula presencial foi um dos maiores desafios vivenciados pelo preceptor e pelos residentes neste ano letivo de 2021, e, em especial, nesta aula citada aqui, por ter sido o primeiro contato presencial experimentado pelos residentes com os alunos destas turmas por causa da COVID-19.

Na primeira parte da aula, explicamos o que é a cultura afro-brasileira e traçamos um breve panorama histórico que relembra as condições nas quais diferentes povos africanos foram trazidos para o Brasil e a importância dos movimentos negros na luta pela manutenção e garantia de acesso à direitos. Depois disso, a fim de ativar conhecimentos prévios dos discentes acerca do tema, fizemos algumas perguntas a respeito das religiões de matriz africana. Além disso, também realizamos perguntas de compreensão textual e de interpretação a partir da apresentação das religiões afro-brasileiras e da leitura de uma entrevista em espanhol, que defende o lugar do candomblé e da umbanda na sociedade brasileira, conforme tabela a seguir. Assim, foi possível fomentar práticas de leitamentos nos alunos, à medida que eles foram estimulados a refletir e questionar sobre fenômenos geopolíticos e sociais, conforme defende as OCEM (BRASIL, 2018).

Tabela 1: Algumas das perguntas feitas ao longo da aula

Grupo de perguntas	Objetivo
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ya habían estudiado esta temática antes? 2. ¿Hay alguien aquí que sea adepto de una de esas religiones afro-brasileñas? 3. ¿Han visto a personas con ropas, collares u otros elementos relacionados con religiones de origen africano? 	Perguntas para conhecer a realidade dos alunos e ativar os seus conhecimentos prévios acerca do tema.
<ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo con lo que vimos hasta ahora, ¿es correcto decir que la umbanda y el candomblé son religiones afrobrasileñas? 2. ¿La umbanda y el candomblé se celebran siempre en terreiros? 	Perguntas para testar a compreensão textual dos alunos em língua espanhol, com base na entrevista.
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué creen que muchas personas en Brasil no se declaran seguidoras de religiones afro-brasileñas? 2. ¿Creen que el hecho de que la mayoría de los seguidores de religiones afro-brasileñas sea negra y pobre intensifica el prejuicio? 	Perguntas de interpretação para ver a opinião dos discentes sobre a entrevista e o tema abordado.

Fonte: Elaboração própria

Deste modo, com base nas respostas dos estudantes, percebemos que alguns eram adeptos de religiões de vertente africana e apontaram o racismo estrutural como principal gerador de estereótipos referentes a elas. Portanto, entendemos que essa aula contribuiu de forma significativa para a educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005) dos alunos, posto que, a partir do processo de desenvolvimento dos letramentos críticos (BATISTA, 2010), os estudantes puderam analisar, refletir e questionar discursos que circulam no seu entorno social de maneira mais participativa e crítica, por meio da língua espanhola.

Nesse sentido, concluímos que nessa aula abordamos temas atuais e importantes como o processo de construção de conceitos e estigmas trazidos desde o período colonial e a necessidade de desconstrução destas ideologias por meio de discussões decoloniais (BALLESTRIN, 2013) como forma de resistência, de aceitação e da construção de identidades a partir das diferenças. Ademais, por meio dessa aula, conseguimos

chegar ao entendimento de que é fundamental levar em consideração os aspectos sociais e culturais dos alunos no momento de escolha do tema das nossas aulas, com a finalidade de permitir uma participação ativa durante todo processo educativo.

5. O clube de leitura do Colégio Atheneu Sergipense: muito além dos muros da escola

Como bem se sabe, os estudantes, tanto da educação básica quanto do ensino superior, tiveram suas rotinas alteradas em virtude da pandemia de COVID-19. Diante de um cenário de indefinição e restrições, os alunos de espanhol do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, localizado na cidade de Aracaju – SE, na perspectiva de minimizar as perdas, encontraram, nas novas tecnologias, importantes aliadas para manter seu compromisso de aprender de modo autônomo e efetivo.

O colégio citado, no seu último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2019⁷, alcançou a maior nota das escolas de ensino médio da rede pública do estado, ficando acima do crescimento nacional. Entre outros motivos para índices tão bons, destacamos a participação ativa dos estudantes da educação básica que, de forma geral, são propositivos e proativos.

Neste cenário, os residentes do núcleo de espanhol atuaram, principalmente, na terceira série do ensino médio durante os três módulos do programa. No início do segundo módulo, em meados de maio de 2021, os residentes conheceram um clube de leitura em espanhol, criado por estudantes das três séries do ensino médio e já em execução na escola. No clube, os alunos reuniam-se de modo remoto para aprender novos conteúdos em espanhol, primeiramente, voltado para discutir questões do Enem e, em segundo momento, focado em estudar autores hispânicos.

7. Para mais informações, acesse: [https://www.se.gov.br/index.php/noticias/Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Cultura%20e%20Esportes/ideb 2019 sergipe atinge a meta para os anos iniciais e avanca 6 5 no ensino medio#:~:text=O%20Atheneu%20Sergipense%2C%20em%20Aracaju,interior%2C%20com%204%20C6](https://www.se.gov.br/index.php/noticias/Educa%C3%A7%C3%A3o,%20Cultura%20e%20Esportes/ideb%202019%20sergipe%20atinge%20a%20meta%20para%20os%20anos%20iniciais%20e%20avanca%206%205%20no%20ensino%20medio#:~:text=O%20Atheneu%20Sergipense%2C%20em%20Aracaju,interior%2C%20com%204%20C6)

No primeiro momento do clube, ainda sem a participação dos residentes, os estudantes do Atheneu criaram um grupo no *Whatsapp* e uma conta no *Instagram* denominada “Espanhol sem firula”. No *Instagram*, eram postados conteúdos e transmitidas *lives* de conteúdos de espanhol que eles julgavam interessantes para seus estudos. Ao longo da execução, alguns residentes foram convidados a participar das *lives*, que tinham como temas assuntos gramaticais e dicas para o ENEM. A partir das interações nas *lives*, os residentes foram convidados a participar do clube, a partir disso, foi possível acompanhar e orientar o trabalho dos estudantes mais de perto, estimulando a autonomia e engajamento dos discentes. Destacamos a proatividade dos estudantes, que usaram ferramentas de seu dia a dia para ser um meio de divulgação de conhecimento.

Apesar de serem bastante proativos e autônomos, o grupo era bastante centrado em aspectos estruturais da língua, com postagens voltadas para uso dos pronomes, utilização dos possessivos, entre outros. Talvez, esse fosse o entendimento sobre o que é aprender língua para esses alunos, sempre com a gramática como protagonista. Percebendo esse movimento, os residentes, em conjunto com a docente orientadora do núcleo, desafiaram os alunos a não partirem de temas gramaticais, assim, surgiu a ideia de conhecer autores literários hispânicos.

Essa mudança, iniciada em julho de 2021, destaca o segundo momento do grupo, marcado com cinco encontros, com a proposta de diálogo entre os participantes do clube. Cerca de 25 alunos da educação básica foram divididos em cinco grupos e escolheram autores diversos para serem trabalhados em salas no *Google Meet*, exclusivas para os participantes do clube e seguidores da página no *Instagram*. Cada grupo contava com um “mentor”, que era um membro da Residência Pedagógica, para auxiliar os alunos na busca por informações e ajudar a conduzir o diálogo. Os autores e autoras escolhidos e escolhidas pelos estudantes foram:

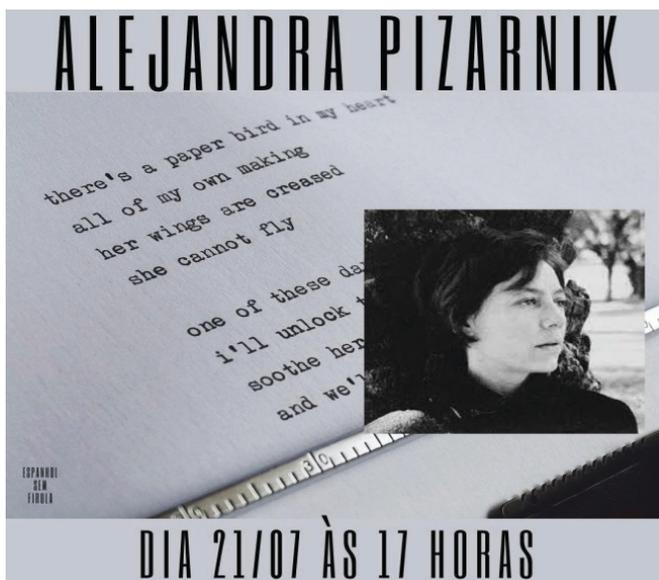
Tabela 2: Cronograma Espanhol Sem Firula

Data do encontro	Autor/a	País
16/07/2021	Shirley Campbell Barr	Costa Rica
21/07/2021	Alejandra Pizarnik	Argentina
28/07/2021	Miguel de Cervantes	Espanha
08/08/2021	Maria Eugenia Vaz Ferreira	Uruguai
11/08/2021	Gabriel García Marquez	Colômbia

Fonte: elaboração própria (2022)

Para cada encontro foi confeccionado um cartaz para postagem no *Instagram* divulgando o encontro e a fim de convidar os seguidores da página. Os cartazes eram confeccionados pelos próprios alunos, conforme exemplo abaixo:

Imagem 2: Cartaz de divulgação de encontro o grupo



Fonte: Instagram Espanhol sem firula

Apesar dos cartazes serem confeccionados em português, as leituras e buscas sobre as informações dos autores eram realizadas em espanhol, o que estimulou o contato com o idioma fora do ambiente escolar. Ressaltamos que as escolhas dos autores e autoras foram realizadas pelos estudantes e, com isso, percebemos uma manutenção dos países centrais e mais conhecidos, ainda que a Costa Rica aparece entre as escolhas, o que foi bastante positivo. Destacamos como ponto positivo também a presença de três mulheres e apenas dois homens, como uma boa representatividade de gênero, porém apenas uma autora negra, diante de quatro brancos.

Durante a execução dos encontros, o que nos surpreendeu foram as discussões geradas a partir da leitura de trechos de obras dos autores e autoras mencionadas. Os textos literários despertaram um envolvimento emocional dos alunos com as histórias encontradas. Questões como racismo, gênero, suicídio, depressão, desigualdade social e identidade latino-americana foram temas que vieram à tona ao longo dos 5 encontros, sempre observando a diversidade e possibilidades de discussões que cada autor trazia, por meio dos diversos gêneros literários, sobretudo poesia, contos e romances.

Essa iniciativa indica um grande engajamento dos alunos na busca de aprendizado, apresentando melhorias no estudo do espanhol, contribuindo assim para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos, levando em consideração que seguir estudando o espanhol é um ato de resistência. Assim, conforme OCEM (BRASIL, 2006), o desenvolvimento e estímulo ao clube proporcionou que os estudantes pudessem encontrar novas alternativas de contato com o idioma, fora da sala de aula, despertando sentimentos e emoções, experimentando o novo, a diferença, a diversidade.

6. Considerações finais

Após quase 18 meses de atuação, pudemos experimentar diversas atividades durante o projeto. Nosso intuito com este relato foi evidenciar as diferentes frentes em que atuamos: I execução de projetos elaborados

pelo professor, conforme vimos a experiência vivenciada no Colégio Glorita Portugal; II elaboração e implementação de aulas regulares, conforme relato do Colégio Dom Luciano; e III Apoio aos discentes em atividades extracurriculares, conforme vivenciado no Atheneu.

Por todos os aspectos relatados neste texto, ressaltamos que, no contexto do programa de Residência Pedagógica, é possível promover uma educação linguística em espanhol que priorize uma formação crítica e integral dos estudantes a partir da desconstrução de estereótipos e do respeito à diversidade cultural, ao priorizarmos a cidadania nos seus diversos contextos. Por fim, também enfatizamos as contribuições desse programa tanto na formação docente dos alunos de graduação envolvidos, quanto na formação continuada dos preceptores, visto que esse tipo de projeto intensifica o diálogo entre a instituição de nível superior e a instituição de nível básico.

Essa contribuição na formação docente se potencializa a partir do trabalho conjunto entre residentes, preceptores e docente orientadora na preparação de materiais didáticos e na regência das aulas, o que acontece desde os momentos de formação e leituras propostas até o planejamento e execução das atividades. Desta forma, há um ganho de experiência profissional de todos os envolvidos e o estreitamento na relação estabelecida entre o professor e o aluno. Desse modo, acreditamos que atuar junto ao programa Residência Pedagógica parece ser uma alternativa que proporciona ao licenciando o contato com metodologias inovadoras, troca de saberes e articulação da teoria e da prática apreendida na IES, além de aproximar-nos cada vez mais de uma formação docente contemporânea, sendo ela crítica, reflexiva e intercultural.

Referências

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, 2005.

BALLESTRIN, Luciana América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. n. 11 pp. 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 17 Janeiro 2022.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádís. Traçando caminhos: letramento crítico e ensino de espanhol. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino**. V. 16. Espanhol: ensino médio. (Org.) BARROS, Cristiano Silva de e Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 119-136.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. p. 126-157.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28-31.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abehache**, ano 4, número 6, 1º semestre de 2014, p.165-185.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. La importancia de los géneros textuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, ed. 03, v. 10, p. 18-32, março de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras-de/generos-textuales>. Acesso em: 31 maio 2021.

ROSA. Acassia dos Anjos Santos. **Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano**: contribuições dos letramentos críticos. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 268p. 2018.

CAPÍTULO 11

APRENDER A SER NO ENSINO DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS REMOTAS

*Luíza Santos Santana*¹

*Lucas Natan Alves dos Santos*²

*Lucas Santana Pinto Cardoso*³

*Gildete Cecília Neri Santos Teles*⁴

*Juliana Pereira Souto Barreto*⁵

Resumo

O contexto pandêmico, instaurado em 2020, evidencia perdas, incertezas, caos e, com ele, a imposição de novos aprendizados. No âmbito desses acontecimentos, evidencia-se ainda mais o que nunca deixou de ser objeto de preocupação, a educação e, por consequência, a linguagem que orienta nossas interações. Dentro desse contexto, o Programa Residência Pedagógica surge como espaço e tempo para repensar práticas educacionais. Assim, este estudo tem por finalidade apresentar uma reflexão crítica sobre o aprendizado da língua inglesa na educação básica por meio de experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica - PRP da Universidade Federal de Sergipe - UFS entre setembro de 2020 a março de 2022. O estudo toma a aprendizagem da língua inglesa como

1. Residente/CAPES/UFS

2. Residente/CAPES/UFS

3. Residente/CAPES/UFS

4. Preceptora/ CAPES/ SEDUC

5. Docente Orientadora/CAPES/UFS

um processo sistêmico, crítico e reflexivo, que situa-se para além do ensino da língua pela língua. Os resultados revelam que ensinar língua em um contexto pandêmico requer a integralização de aprendizados mais orgânicos, entre eles o aprender a ser.

1. Introdução

Com a instauração do contexto pandêmico em 2020, inicia-se um período de perdas, incertezas, de caos, mas, também, da imposição de novos aprendizados. E, no âmago desse turbilhão de novos acontecimentos, evidencia-se um aspecto essencial da vida humana, que parece nunca ter deixado de ser uma preocupação, a educação. O pensar a educação nos leva a olhar para a linguagem que orienta nossas interações.

Dentro desse movimento de muitos questionamentos e poucas certezas, o Programa Residência Pedagógica surge como espaço e tempo para construção de novos aprendizados. Assim, situados nesse espaço e tempo, este estudo tem por finalidade apresentar uma reflexão crítica sobre o aprendizado da língua inglesa na educação básica. As análises partem de experiências vivenciadas por residentes, preceptoras e coordenadora do núcleo de língua inglesa do PRP da UFS.

As experiências analisadas neste estudo englobam práticas desenvolvidas nas três escolas que integram este núcleo, são elas o Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha, o Colégio Estadual Professora Clarice Silva e o Centro de Excelência Professor Gonçalo Rollemberg Leite. Essas experiências ocorrem no período de realização do PRP na UFS, e que situa-se entre setembro de 2020 a março de 2022.

2. Pressupostos norteadores

De acordo com o relatório intitulado Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 2001), emitido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da Unesco, a educação deve se organizar em torno de quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. A compreensão é a de que esses quatro pilares se

complementam, fornecendo as bases fundamentais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Como ponto de convergência, observamos a palavra aprender permeando os quatro pilares. Por outro lado, em âmbitos educacionais, muito ainda se discute sobre como se dá o ensino, ou seja, o foco recai no ensinar.

Ainda de acordo com os pilares (DELORS, 1998, p. 89-102), o aprender a conhecer refere-se a adquirir os instrumentos da compreensão, enquanto que o aprender a fazer está diretamente ligado ao agir, ou seja, à realização do conhecimento por meio de uma ação. Esses dois primeiros pilares têm servido de base à construção do currículo escolar, uma vez que este descreve o que se passa na escola, delineando conteúdos e formas.

O terceiro pilar fala do aprender a conviver junto, o que significa atuar em sociedade, quando indivíduos cooperam uns com os outros a partir da percepção das interdependências existentes. No quarto pilar, temos o aprender a ser, representando o ponto essencial de integração entre os pilares que o precedem. Essa integração torna o aprender a ser essencial, uma vez que, para melhor desenvolver uma personalidade com capacidade de compreensão, de realização e de atuação com outros seres humanos, é necessário o desenvolvimento de uma responsabilidade pessoal, ou seja, aprender a ser.

Pensando no aprendizado de língua, adotamos a compreensão de linguagem como interação (BAKHTIN, 2003). Ou seja, entendemos que a linguagem não é uma expressão do pensamento, nem tão pouco instrumento de comunicação, mas sim uma forma de interação. O que significa que “a linguagem é uma atividade, e as línguas, produtos dessa atividade” (GERALDI, 2010, p. 10). Assim, entendemos que a linguagem, bem como o aprendizado que se dá a partir dela, não está apenas em função da comunicação, mas se materializa nas e pelas interações.

Por fim, estando este trabalho situado no âmbito da educação e do ensino aprendizado da língua inglesa, levantamos a seguinte questão, ‘como se dá a aprendizagem do inglês e como pensar um processo de ensino que aconteça em função dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser?’

3. A experiência como ponto de partida

A seguir, relatamos uma experiência vivenciada com alunos do Ensino Médio da Educação Básica de forma remota, por meio de aulas ministradas pela plataforma do *Google Meet*. A turma, composta por alunos do 1º ao 3º ano, do Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha, integra o projeto *Let's Talk*. O projeto tem por objetivo proporcionar aulas de língua inglesa no contraturno das aulas regulares, quando os estudantes são agrupados a partir das suas competências linguísticas e não mais por idade ou ano de matrícula na escola.

A participação do aluno no projeto *Let's talk* é totalmente voluntária, o que acaba refletindo num número menor de alunos participantes quando comparado às aulas regulares, mas que, por outro lado, proporciona maior interação entre professor e aluno. Com duração de 40 minutos, as primeiras aulas foram usadas para diagnóstico da turma, quando os residentes professores tiveram a oportunidade de conhecer seus alunos e interesses. Nos encontros que seguiram, ficou estabelecido que a comunicação, bem como o envio dos links para encontros mediados *google meet* ocorreriam pelo grupo virtual formado pela plataforma *whatsapp*. Foram trabalhados assuntos como: escassez de alimentos em países vulneráveis, linguagem corporal, *fake news*, redes sociais: como seu uso constante pode afetar a vida das pessoas, países que têm o inglês como primeira língua e os diferentes sotaques ao redor do mundo, discussão sobre inteligibilidade, entre outros. Ressaltamos que todos os tópicos foram trabalhados de forma multimodal, aliando vídeos, músicas, imagens e jogos.

Os objetivos das aulas eram de que os alunos vinculados ao projeto pudessem compreender assuntos semântico-sintáticos próprios da língua a partir de temas geradores de discussão e contextos relevantes para a atualidade. Nesse sentido, observamos que, ao nos utilizarmos da exposição da língua inglesa a partir de contextos e situações autênticas, nossa prática estava de acordo com a concepção de língua inglesa como língua franca, sugerida pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC, ao colocar que,

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 241)

Assim, o desenvolvimento e a competência linguística pontuada por Hymes (1972) foi trabalhada não somente com o objetivo do ensino da língua pela língua, mas, sobretudo, para que os alunos pudessem perceber o inglês como língua global. Percebemos, com isso, que a utilização de textos autênticos na língua alvo proporcionou aos alunos da rede pública uma mudança de posicionamento em relação a essa língua estrangeira, uma vez que os alunos pareciam usar o idioma de forma mais fluida e segura. O que foi possível relacionar com um sentimento de pertencimento à língua estrangeira, bem como a globalização e os fatores sociais apresentados pela BNCC,

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241)

A cada aula eram realizadas atividades de auto-avaliação do aprendizado, o que gerava um feedback sobre a nossa prática. Nesse sentido, sugestões de novos temas foram propostas pelos alunos, resultando em mais engajamento por parte deles. Foi possível perceber um avanço significativo por parte dos alunos que se mantiveram presentes ao longo das aulas realizadas nesse projeto.

4. O aprender a ser através da língua como ponto de chegada

Com o término do segundo módulo e início do terceiro módulo, portanto, última fase de atuação dos residentes no PRP, já era possível observar uma prática diferenciada entre os estudantes, bem como um posicionamento de avaliação sobre suas próprias experiências. Os residentes haviam aprendido a ser através do aprender a conhecer, em comunhão com o agir e conviver - mesmo que remotamente. Tal posicionamento foi percebido ao observarmos um certo consenso entre os participantes quanto às experiências mais relevantes/notáveis. As experiências mais relevantes estavam relacionadas aos processos de planejamento e execução das aulas, bem como à participação nos encontros de formação, nos cursos e nas reflexões proporcionadas pelo núcleo.

Enquanto docentes em formação inicial, a maior preocupação dos residentes era oferecer aos alunos uma educação e um ensino de língua inglesa que não estivesse limitada à sala de aula virtual ou física, mas que considerasse o desenvolvimento da criticidade pelos alunos e sua atuação na sociedade. Assim, tomamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a qual defende que a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola não visa apenas a ensinar um idioma estrangeiro, mas, também, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

Conforme já relatado, as intervenções pedagógicas aconteciam pela plataforma *Google Meet*. Para a realização das aulas, utilizou-se como recursos o livro didático, *slides*, vídeos, imagens, música e jogos virtuais. Nas aulas regulares, baseadas no livro didático utilizado pela preceptora,

eram trabalhados conteúdos gramaticais, que eram, por sua vez, abordados de maneira contextualizada. Como contexto, o livro propunha, na maioria das vezes, temas, debates e reflexões que faziam parte da realidade na qual os alunos viviam e, mesmo quando não era algo tão próximo da realidade deles, configurava-se como sendo pertinente por refletirem a sociedade atual. Assim, eram de conhecimento dos alunos de alguma forma, uma vez que vivemos em um mundo globalizado.

Entre os temas trabalhados em aulas, um em especial gerou mais interesse por parte dos alunos, culminando em uma, também, maior produção e participação discursiva. Esse tema fazia referência ao direito dos animais. O tema proposto conduzia a um posicionamento, o qual era muito bem recebido por todos os alunos. Por bem recebido, entende-se que não era questionado ou discordado, mas aceito como correto porque o texto assim o postulava. Não satisfeitos, os residentes professores da turma lançaram algumas perguntas e comentários acerca dos assuntos em questão com a finalidade de provocar nos alunos o desenvolvimento do senso crítico e, portanto, uma atuação mais responsável e consciente na sociedade.

O tema, *The Animal's Rights*, caracteriza-se como sendo relevante por refletir o que tem sido discutido pela sociedade. Os alunos, enquanto cidadãos, são convidados a conhecerem a sociedade em que vivem e a posicionarem-se em relação ao tema. No entanto, ainda assim, o posicionamento deveria estar bem fundamentado, refletindo sua perspectiva. Durante a aula, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer sobre o direito dos animais, sobre o que isso trata e também apresentar suas opiniões a respeito do tema. Uma das sentenças presentes no livro dizia: “*Animals are not ours to eat, experiment on, use for entertainment, or abuse in any other way.*” Ou seja, “os animais não são para nossa alimentação, aplicação de experimentos, uso para entretenimento ou abuso de qualquer forma”.

A maioria dos alunos que interagem demonstrava concordar com o livro didático. Curiosos, os residentes professores da turma questionaram os alunos sobre a dieta alimentar deles, se essa inclui carne,

praticamente todos afirmaram que sim, o que soou um pouco incoerente com o momento e a discussão, uma vez que eles haviam acabado de concordar que os animais não deveriam servir de alimento. Deu-se, então, uma discussão sobre os animais servirem ou não de alimento, sobre isso ser considerado ou não um problema.

Novamente, os residentes professores lançaram outro questionamento, mas, dessa vez, relacionado ao uso de animais em experimentos científicos. Os alunos foram contrários e a turma, juntamente com os residentes, conversaram sobre o mal tratamento a que os animais são submetidos, sobre produtos que não fazem mais teste em animais. Todavia, os alunos não souberam muito o que pensar/dizer quando a conversa trouxe para a cena as questões de saúde, as vacinas e, principalmente, as vacinas da covid-19, que estavam sendo produzidas a fim de combater o avanço da pandemia do novo coronavírus. Ainda nessa aula, foi possível pensar a respeito do tratamento dado aos animais, se eles devem receber as mesmas considerações que os seres humanos, pois são seres diferentes em diversos aspectos.

Percebeu-se que os alunos concordavam facilmente com aquilo que lhes era apresentado, mas apresentavam dificuldades em defender/sustentar seus argumentos. Embora eles defendessem uma posição, não sabiam o porquê, como se sentissem obrigados a concordar. Num primeiro momento, poderíamos avaliar como positivo a adesão pelos alunos das ideias propostas pelo livro, ainda mais se tais opiniões estivessem de acordo com o apresentado também pelos residentes professores da turma. No entanto, poderíamos nos questionar se tal posicionamento estava sendo tomado com base em argumentos reais ou se eram apenas repassadas ideias e pensamentos que concordavam com a situação, uma vez que essas carregam o rótulo de serem resultados de um pensamento crítico ou por serem defendidos por certos grupos.

O fato de os alunos demonstrarem-se presos às interpretações apontadas pelo livro didático sem buscar fundamentar suas opiniões ideias, sem notar se essas interpretações estavam em oposição a seus valores,

crenças e perspectivas dá a entender que, agindo assim, eles buscam corresponder a algum tipo de expectativa sobre eles. Podemos relacionar tal atitude ao que coloca Monte Mór (2018) ao pontuar que as pessoas formam e seguem um *habitus* interpretativo, respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos.

Assim, ao instigar os alunos a elaborar um posicionamento crítico, revisando a percepção do aprender sobre si, os professores puderam fomentar a autonomia, o pensar e questionar o mundo à nossa volta, questionando, inclusive, o que parecia ser irrefutável. Com essa experiência, observamos que não se trata mais de convidar os alunos a pensar fora da caixa, mas levá-los e perguntar-se se existe outra caixa em que estamos quando pensamos fora da caixa. Sendo assim, deduzimos que o trabalho docente envolve conduzir os alunos a perceber e a gerenciar essas caixas, aprendendo não só sobre o conhecimento ou aprendendo a agir, mas aprendendo fundamentalmente sobre interagir e conviver com o outro a partir do que sabe sobre si e, conseqüentemente aprendendo a ser .

Portanto, gerenciar as caixas, ou seja, nossos aprendizados fazem-se necessários porque sempre haverá alguma expectativa/instituição a ser atendida, uma vez que a língua, o discurso não é neutro, conforme afirma Monte Mór:

O letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresente. (MONTE MÓR, 2018, p.7).

Aprender a gerenciar as visões de mundo bem como pensar de maneira autônoma e crítica ajudará o aluno a desempenhar seu papel de cidadão. A aula de língua inglesa constitui-se como espaço ideal para que isso possa acontecer, conforme é possível perceber no relato acima. Acreditamos que essa visão se dá porque a aula de língua inglesa nas escolas da educação

básica atenta-se não apenas para o aspecto linguístico à língua, mas preocupa-se, também, com a formação do indivíduo, conforme ressalta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM):

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (BRASIL, 2006, p.91).

Sobre os animais servirem de alimento, os alunos concluíram que pode haver quem concorde e quem discorde, mas que quem concorda com seu uso para alimentação, procura consumir de marcas ou produtores que não maltratem os animais e que, se possível, reduza o consumo. Por fim, um dos residentes, compartilhou imagens do seu quintal para mostrar que as galinhas que sua avó criava de maneira viviam livre e sem nenhum maltrato.

Sobre os experimentos científicos, os alunos concluíram que, atualmente, temos várias opções de produtos que não fazem testes em animais e que podemos aderir a eles. Por último, alguns alunos disseram concordar em fazer uso de vacinas e medicamentos não veganos por acreditarem se tratar de uma questão de saúde pessoal pública.

5. Considerações finais

De volta à questão norteadora de nossos estudos, que aponta para a compreensão da aprendizagem com base no processo de um ensino que esteja em função dos quatro pilares da educação, bem como com a concepção de linguagem como interação, entendemos que esses devem nortear as experiências como meio de convergência do aprender a ser através da linguagem, do discurso e do uso da língua.

No que tange a criticidade, mais especificamente, foram considerados as ideias de letramento crítico e de linguagem apresentados por Monte Mor (2018):

O letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresente. (MONTE MÓR, 2018, p. 7).

Por fim, é possível destacar tanto aspectos positivos quanto aspectos de atenção nessa experiência. Os primeiros fazem referência ao sucesso tanto para os participantes do projeto, residentes, que desenvolveram práticas de ensino e aplicaram metodologias, como para os alunos, que tiveram um grande leque de informação para o desenvolvimento da língua inglesa aliado ao senso crítico, assim como para as preceptoras que puderam ter acesso a uma formação continuada de maneira prática, e a coordenadora do núcleo que pôde estabelecer relações entre o Ensino Superior e a Educação Básica para melhoria na formação dos licenciandos. Os pontos de atenção estão relacionados ao fato de as aulas serem totalmente remotas em um ambiente virtual. Desse modo, os desafios estavam ligados às dificuldades de conectividade dos estudantes por não possuírem aparelhos eletrônicos com conexão à internet e/ou precisarem utilizar o do responsável. Outro desafio no ensino remoto foi a impossibilidade do encontro presencial por medidas sanitárias.

Ademais, as experiências obtidas no âmbito do programa Residência Pedagógica foram, majoritariamente, positivas. Os resultados não apenas de uma aula, mas o conjunto de ações voltadas a um projeto e objetivo comum superaram as expectativas e medos em meio a tempos incertos de pandemia e aulas remotas, em que professores e professores em formação tiveram que adaptar novas formas de ensino e metodologias.

A partir dessa reflexão, ratificamos que pensar o aprendizado de uma língua estrangeira implica um constante aprender a aprender na educação para que seus frutos possam ser colhidos para além da Educação Básica. Por conseguinte, pensar a educação compreende de que forma esses aprendizados atendem as necessidades da vida cotidiana, ou seja,

pensar saberes e aptidões que levem a capacidade de discernir e agir no mundo que não cessam na conclusão do curso do programa - para os residentes - ou da graduação - para as preceptoras -, mas são contínuas.

Pelo exposto neste estudo, ressaltamos que fica ainda mais evidente a necessidade de pensarmos o ensino de língua inglesa a partir da concepção de língua/linguagem como interação, e com base nos pressupostos apresentados pelos quatro pilares da atuação. Por fim, ressaltamos que este estudo revela não só o posicionamento dos que assinam como autores, mas representa a coletividade do núcleo de língua inglesa do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Sergipe, bem como as contribuições dos que dele fazem parte.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p. 241.

Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

DELORS, Jacques at all. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28-31.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

MONTE MÓR, Walkyria. **Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas**. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. São Paulo: Pontes, 2018. p. 315-335.

CAPÍTULO 12

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SITUADAS NO AMBIENTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – ITABAIANA/SE

Camila Pereira dos Santos¹

Joseane Domingos de Jesus²

Luciana dos Santos Vitorino³

Lucicleide Costa Rocha⁴

Luiz Carlos de Souza Santos⁵

Nicea Mendonça Araújo⁶

Adriana Sacramento de Oliveira⁷

Resumo

O presente trabalho consiste num relato de experiência enquanto residentes participantes do programa Residência Pedagógica de Letras, *Campus* Itabaiana. Vale mencionar que os Colégios Estaduais Murilo Braga e Djenal Tavares de Queiroz e o Colégio Municipal Benedito Figueiredo constituem as unidades de ensino em que as atividades foram

1. Residente / UFS

2. Residente / UFS

3. Residente / UFS

4. Preceptora

5. Preceptor

6. Preceptora

7. Coordenadora do Núcleo/UFS

desenvolvidas. Esse programa se estruturou em três módulos convergentes. Cada ocasião instigou discussões e reflexões significativas para a formação docente. A experiência de atuar no Programa Residência Pedagógica permitiu conhecer as peculiaridades do sistema educacional e planejar atividades adequadas e significativas para docentes e estudantes. Esses momentos são imprescindíveis para a implementação de diferentes práticas pedagógicas na Educação Básica, resultados da parceria da Universidade Federal de Sergipe com a Rede Pública de Ensino.

Palavras-chave: Residência pedagógica; relato de experiência; escola.

1. Introdução

As possibilidades de ensinar foram ressignificadas no ano de 2020, a pandemia causada pelo vírus Covid-19 fez o Brasil “parar”, e as escolas e universidades tiveram que buscar soluções e se readaptarem a uma nova realidade, era preciso continuar, mas como se daria esse processo diante de tantas restrições e acontecimentos? Esse relato não irá responder a essa pergunta, a pandemia não acabou, o ano é 2022 e algumas cidades do Brasil ainda sofrem com os casos de Covid-19. Embora as aulas em escolas públicas tenham voltado presencialmente, muitas atividades do Programa Residência Pedagógica ainda precisam acontecer de forma remota, sejam as reuniões com coordenadores, preceptores, seja para preparação das atividades e até ciclos de formação. Então para abrir possibilidades e ideias de como ensinar remotamente, foi necessário estudar sobre como devemos repensar as práticas em “sala de aula”. É nessa transição que reconhecemos ainda mais a importância de programas educacionais, em que a Universidade e a Educação Básica (públicas) andam juntas, e o Programa Residência Pedagógica tem uma função importantíssima, neste contexto, que é aproximar o estudante de licenciatura da escola, fazendo com que o graduando conheça as dificuldades e os prazeres que a profissão dispõe e incentivando com que o professor já atuante nas escolas também diversifique o seu modo de dar aula.

Além disso, o Programa Residência Pedagógica, no que se refere a esse projeto, abre a possibilidade de ensinar e aprender com uma prática mais humanizada em que “aprender a fazer fazendo” (COSSON, 2016, p. 48) nos leva ao prazer da produção, em que ensinar sobre um poema, crônica, ou romance não distancie o aluno, mas o aproxime da sua vivência. E foi exatamente isso que aconteceu ao elaborarmos atividades em casa e termos que disponibilizá-las para os alunos via grupos de *WhatsApp*, isso nos fez sentir o quão foi difícil manter esses últimos anos letivos vivos na rede pública. Respiramos pouco. Tínhamos poucos retornos de pais e alunos. A dificuldade de acesso à *internet*, a falta de aparelhos eletrônicos adequados e a presença da vida pública na privada (em casa) foi difícil para todos, inclusive para as crianças, dado que a escola é um lugar de refúgio, para muitas, longe da rotina complexa que acontece em sua casa.

Logo, este relato de experiência não só aponta para o desafio do ensino remoto e a necessidade de perseverança pelo compartilhamento de conhecimentos através do Programa Residência Pedagógica/LP-ITA, como também traz as experiências construídas durante esse processo formativo em ação. A formação acadêmica está circunscrita a diversos desafios, visto que a maioria dos estudantes conclui o Ensino Médio e ingressa nas universidades sem conhecer realmente a profissão docente, nem as dificuldades encontradas por esse profissional, além do repertório sociocultural divergente do cotidiano educacional. Nesse ensejo, apenas a licenciatura não é suficiente para conhecer e tornar-se um hodierno professor. É preciso que os graduandos participem de projetos, como Residência Pedagógica, a fim de que construam um contato com o ambiente da rede básica de educação e, por sua vez, conheçam o contexto do educador.

O objetivo deste relato compreende analisar, discutir, revisar as práticas pedagógicas e despertar no leitor o senso reflexivo. Além disso, esse relato se justifica pela importância de compartilhar momentos vivenciados durante o desenvolvimento das atividades e de demonstrar a

relevância da parceria entre a Universidade Federal de Sergipe e os Colégios Estaduais Murilo Braga e Djenal Tavares de Queiroz e a Escola Municipal Benedito Figueiredo, situados nas cidades de Itabaiana/SE e Moita Bonita/SE. Cada momento de atuação no projeto supracitado configurou oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento de uma ou algumas habilidades.

O presente relato de experiências consiste, também, em apresentar as práticas e experiências das bolsistas Luciana dos Santos Vitorino, Camila Pereira Santos e Joseane Domingos, durante os meses de vigência das atividades realizadas nos módulos I, II e III (de novembro de 2020 a janeiro de 2022) do RP.

A metodologia para fundamentação do Plano de Atividades e das nossas Sequências Didáticas “*Vencendo os medos: uma maneira diferente de trabalhar contos na sala de aula*” e “*Desenvolvendo a Construção da Consciência social na sala de aula*” desenvolvidas pela bolsista Luciana dos Santos Vitorino teve como base as etapas motivação, introdução, leitura e interpretação, propostas por Cosson (2009). O objeto de estudo escolhido para as aulas da primeira sequência foi a obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011), e o livro *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perraut.

A primeira sequência didática foi composta por doze aulas com duração de uma hora cada, podendo ser alteradas dependendo da necessidade de adaptação ao contexto educacional. Foi elaborada para ser aplicada de maneira remota ou presencial para alunos de aproximadamente de onze aos quatorze anos de idade. Vale enfatizar que essa sequência não foi aplicada em sala de aula presencialmente por conta do momento pandêmico e, por sua vez, haver necessidade de distanciamento social. Como apoio teórico do plano de aula foram utilizados o Currículo de Sergipe (2018) e a BNCC - Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), além de alguns sites da internet.

Na segunda sequência, foi utilizado o poema *O operário em Construção*, de Vinicius de Moraes, numa turma do terceiro ano do Ensino

Médio. Na ocasião, utilizaram-se sete aulas de maneira remota. Os aplicativos midiáticos *Google Meet*, *Record* e *Canva* serviram de suporte para a elaboração das videoaulas. Já na terceira sequência didática foi utilizado o poema *Ofertas de Aninha (aos moços)*, de Cora Coralina na mesma turma. Esse momento compreendeu cinco aulas de forma remota. Para isso, recorreremos ao compartilhamento de materiais dos suportes midiáticos *Youtube*, *Canva*, *Vídeo Show* e *InShot*.

Por conseguinte, a bolsista Camila Pereira Santos trabalhou com o gênero conto, a partir do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e em seguida com o gênero poesia, usando reforço teórico através da leitura e análise do material didático “Português Contemporâneo Diálogo, Reflexão e Uso”. De início, foi feita a exposição da palavra chave “felicidade”, referente à temática a ser trabalhada, através de imagens (fotopoemas). E, logo após, foi exposto um vídeo para que os alunos ouvissem a música Felicidade (de Seu Jorge). Este foi um momento descontraído, com a finalidade de prepará-los para receber o texto principal. Em seguida, foi proposto um diálogo relacionado ao tema. Além disso, foi apresentado o gênero conto, explicitando aspectos e elementos importantes dessa narrativa, além do livro “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e do conto supracitado, trabalhamos a partir da reflexão recorrendo de um pressuposto embasado na interpretação literária, envolvendo práticas que levam a concepção e elucidação, por meio de histórias através da análise literária partilhada pelos alunos, para que pudessem assimilar e relacionar com o texto lido, compartilhando da interpretação com os colegas e professor.

Em seguida, foi iniciada a abordagem de um novo gênero, a poesia. Desse modo, ao tratar da poesia e suas peculiaridades, foi exposto suas diferentes manifestações, de forma descontraída, através de indagações que ocasionou interação. Na oportunidade, os alunos presentes ouviram a música “Olho nos olhos” (de Chico Buarque) e foram convidados a fazerem uma análise do eu- lírico. A mesma proposta de atividade foi enviada ao grupo da turma junto com o link da música, para que os alunos que não participaram da aula pudessem ficar a par do conteúdo.

A discente Joseane Domingos de Jesus junto com sua parceira de atividade, Júlia Renata Pereira, conseguiu construir uma sequência didática híbrida na qual estivesse presente a proposta do Cosson (2016), e acordada ao Currículo de Sergipe (2018), ou seja, a sequência poderia ser aplicada tanto em uma aula presencial, como em uma aula remota. Desta forma a sequência didática construída pelas discentes teve o intuito de abordar a temática da violência de gênero e estimular o aluno a identificar essas situações, tanto na leitura quanto ao seu redor no dia a dia, de refletirem sobre esta situação problemática na realização das atividades com a ajuda da obra “Morna são as noites”, da autora cabo-verdiana Dina Salústio (2002), e para este fim duas crônicas foram destacadas, sendo elas “Liberdade adiada” e “Forçadamente mulher, Forçosamente mãe”. As crônicas, assim como outros textos de apoio (como música, entrevistas, poemas e paródias) culminaram em uma sequência didática que construiu novas possibilidades do ensinar e aprender, assim como o plano de aula.

Em outro momento de atuação, as discentes postaram no grupo de *WhatsApp* as atividades relacionadas a sequência didática “tecnologia e interação social”, esse tema procurou incentivar a reflexão das crianças sobre o uso excessivo da tecnologia, para tanto foi escolhido o gênero crônica. Este gênero confere uma liberdade textual que problematiza uma situação, ou questiona alguns acontecimentos que mudam radicalmente uma geração, ou discute as atitudes naturalizadas pelos seres humanos, mas questionáveis. É com essa liberdade que a crônica “A bola”, de Luiz Fernando Veríssimo (2001), foi usada na busca pelo aprendizado, além de se tratar de um diálogo entre pai e filho, o texto se refere a uma mudança brusca (para o pai) sobre o que é diversão, enquanto esse pai presenteia seu filho na esperança de que ele tenha a mesma reação que ele teve ao receber sua primeira bola, essa expectativa é quebrada quando o filho demonstra pouco interesse sobre o presente, tudo que ele quer é continuar com seu joguinho eletrônico. Além disso, outros questionamentos que foram suscitados: Quais as vantagens da *internet*? O quanto

ela une e afasta as pessoas? Será que nessa pandemia todos estão tendo a mesma oportunidade de interação social e informações válidas através da internet? Todos esses temas podem ser debatidos em sala de aula (presencial, online ou em atividades assíncronas). Ao todo a sequência apresentou 07 atividades, aplicadas uma vez por semana.

No que se refere às aulas remotas aplicadas pelas residentes na Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo, é possível abrir um leque de possibilidades e sentimentos que acompanharam esses momentos: 1. Para a Escola - A escola teve bastante dificuldade para dar suporte aos seus alunos remotamente, a preceptora Niceia Araújo manifestou esse desafio ao nosso núcleo do Programa Residência Pedagógica e isso se deu por vários motivos, o principal deles foi acesso à internet e a necessidade de mães e pais que trabalham o dia todo e não tinham tempo para dar assistência aos seus filhos e suas filhas em casa; 2. Participação dos Pais - Não apenas na Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo, mas muitas instituições de ensino passaram por essa dificuldade em obter um retorno dos responsáveis, pois algumas optaram pela entrega de atividades semanalmente, mas mesmo assim o resultado não foi satisfatório.

Dado isso, em relação à experiência individual, é muito difícil definir como boa ou ruim a mediação pedagógica e de aprendizagem de forma remota, de fato a comunicação foi muito difícil de acontecer mesmo com o grupo de *WhatsApp*, assim como a devolução das atividades também foi muito pouca. Isso de certa forma desmotivou, mas não desanimou. Enquanto aluna de universidade e de escola pública avalio que as dificuldades surgiram e o momento foi e é muito delicado, as condições da família, o acesso à internet, a distância da escola, tudo isso pode afastar o aluno da escola e da importância de estar na sala de aula (mesmo que on-line). Para ser possível compreender o distanciamento das crianças das aulas, mesmo que remotas, é necessário entender como funciona a vida desses alunos, a renda, o núcleo familiar, e assim poder estabelecer um diagnóstico sobre a participação das aulas.

No próximo bloco deste relato serão abordadas todas as atividades e contribuições imprescindíveis realizadas pelos residentes do programa.

2. Desenvolvimento – das atividades formativas

2.1. Percurso do módulo 1

A primeira experiência de formação consistiu num encontro remoto do Programa Residência Pedagógica, realizado no mês de novembro de 2020, via *Google Meet*, cuja discussão abrangeu as propostas, atividades, distribuição dos participantes, assim como conhecer os orientadores, preceptores e residentes que fazem parte do projeto. Esse encontro foi ministrado pelas coordenadoras Adriana Sacramento de Oliveira e Jeane Nascimento (Profa Voluntária), contribuindo para interação e conhecimento sobre o projeto.

Em seguida, ocorreu o evento “*Práticas Pedagógicas Antirracistas – Quem te disse que amizade tem cor?*” no qual foi discutido sobre como trabalhar o racismo em sala de aula, aproximando a vida cotidiana do aluno e, com isso, desconstruir expressões racistas, mas que, muitas vezes, passam despercebidas e são consideradas normais dentro de uma estrutura de pensamento que normatiza o discurso racista. Além disso, foram apresentados vídeos sobre jogos africanos e a elaboração do tabuleiro Yoté. Essa ocasião foi salutar para o desempenho dos residentes, visto que há desconhecimento desses jogos, principalmente por serem de origem africana, havendo preconceitos e, por isso, falta de interesse. Essa atividade foi ministrada pela prof.^a Adriana Tosta (Profa da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal).

Para finalizar as atividades do mês de novembro de 2020, ocorreram encontros remotos de reconhecimento das escolas campo através dos preceptores Lucicleide Costa Rocha, Luiz Carlos de Souza Santos e Niceia Mendonça, que perduraram até início de dezembro. Essas atividades foram realizadas em três dias com a apresentação da escola de cada um dos preceptores, cujas pautas discutidas estavam relacionadas à

estrutura, ao corpo docente, aos dados socioeconômicos e seus indicadores, ao projeto político pedagógico, à avaliação e aos projetos, auxiliando os/as residentes a entenderem o papel do professor na escola.

No percurso do mês de dezembro de 2020, houve “Rodas de conversa: ciclos de formação”. Esse evento teve cinco momentos de realização. A primeira roda de conversa: Leitura e cultura - Considerações na perspectiva do PNLL, teve a participação da Profa. Adriana Sacramento, que compartilhou um documentário sobre relatos da cultura e, depois, foi debatido a respeito da relação entre literatura e cultura. Na roda de conversa dois: Ensino de literatura – sala de aula ideal, real e oficial, com a participação da Profa. convidada Simone Alcântara, houve a discussão sobre carência da leitura de literatura no Ensino Médio e sobre o direito que todos temos a esse ensino que, de certa forma, nos é “tirado”. Já a roda de conversa três: Fotopoesia e letramento lírico – relatos de experiências, com a Profa. Christina Ramalho, foram apresentadas maneiras diferentes de trabalhar literatura na sala de aula, criando foto poemas que podem ser curtos ou longos, em que a foto possa ser significativa e escolhida pelo próprio aluno. Somente depois o estudante pode criar o poema relacionando com a imagem, expressando sentimentos e, com isso, provocar reflexão no leitor ao apreciar a foto e, posteriormente, fazer um apanhado completo com a leitura do poema. A roda de conversa quatro: A BNCC de Sergipe, com o Prof. Claudeney Rocha Santos, explanou sobre o Currículo de Sergipe (2018), as competências, o desenvolvimento de habilidades propostas pela BNCC. Por fim, a quinta roda de conversa: Leitura Literária na escola, com a Profa. Jeane Nascimento, discutiu a respeito do texto “O Direito à Literatura”, de Antônio Cândido, mostrando a importância de os alunos terem contato com o universo fabulado e ficcional, assim finalizando as atividades do mês de dezembro.

Além disso, os residentes elaboraram uma sequência didática focada no gênero conto. Assim, o desenvolvimento das Sequências Didáticas “Vencendo os medos: uma maneira diferente de trabalhar contos

na sala de aula” teve como objeto de estudo o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (2011), e “Felicidade Clandestina” conto de autoria de Clarice Lispector, a fim de incentivar a leitura literária, através do olhar crítico, e provocar uma reflexão sobre os medos suscitados nos textos para estimular a produção escrita dos alunos. Diante disso, é interessante salientar que a experiência de elaborar uma sequência didática híbrida nos coloca frente a frente com a realidade do professor que, muitas das vezes, precisa se reinventar para que a turma obtenha êxito na aprendizagem.

Em seguida, nos foi colocado mais um desafio, ou seja, a elaboração de planos de aula a partir do desenvolvimento da sequência didática, em diálogo com o preceptor e de acordo com as condições da escola campo. Esses planos foram desenvolvidos como uma forma de organizar a produção de atividade semanal, isso é indispensável já que futuramente seremos professores.

Por fim, a apresentação dos planos de aulas para todo o núcleo (ciclo formativo para aprofundamento da prática e metodologia aplicada) foi realizada em três dias, nos quais cada subgrupo expôs seus planos e, ao final ocorreu o debate, sugestões de melhorias, sendo um momento de bastante aprendizado a partir da convergência de saberes.

2.2. Percurso do módulo 2

Após finalizarmos o primeiro módulo, demos continuidade ao módulo dois com o evento “Ciclo de formação Falas femininas em foco: Literatura e Mulheridades”, realizado via *Google Meet* e dividido em nove momentos de realização: Contação de história – “Tô fraca, Tô fraca” e roda de conversa ministrada por Rose Costa, em que foi discutida a história da escravidão através da música e do teatro, da contação de história, a importância do brincar com objetos produzidos em casa e das histórias “criadas antigamente”, revivendo memórias da infância. A ministrante também apresentou algumas obras de sua autoria como “Gente diferente e interessante” e “O quintal do vovô Vidal”.

Na Roda de Conversa um: A relação entre o corpo e ambiente, práticas educativas feministas, experiências pedagógicas no/do grupo de pesquisa PEPECA, coordenado pela Profa. Fernanda Amorim, ocorreu a discussão sobre a sexualidade feminina vista como um tabu na sociedade atual, em que há um desconhecimento do próprio corpo por parte das mulheres. Já a Roda de Conversa dois: Projeto “Leia Mulheres Itabaiana” e afinidades teve a participação das discentes Júlia Renata e Jennifer, graduandas do curso Letras-Português. Este projeto teve início em São Paulo, espalhando-se para outras regiões como Aracaju, Itabaiana e Glória. É composto apenas por pessoas do sexo feminino e tem o objetivo de trazer indivíduos que não têm contato com a literatura. As leituras não priorizam apenas cânones, mas também a literatura marginalizada, dando voz a mulheres que foram apagadas e censuradas como negras e indígenas, por exemplo. A Roda de Conversa três: “Espaço e voz da mulher na literatura de cordel”, com a participação da discente Cláudia Emily, foi tratada a marginalização das mulheres cordelistas, que precisam exigir seu lugar de fala no mundo do cordel ainda dominado pela voz masculina, em que boa parte dos escritos femininos estão engavetados por falta de incentivo ou de oportunidade. Na Roda de Conversa quatro: “A arte de contar histórias – formação continuada nas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal”, com a participação de Aldanei Menegaz, mostrou-se a importância de manter viva a contação de histórias, buscar ouvidos que escutem, ver o olhar do outro, pois são relatos que contam o mundo e que, de alguma forma, nos representa. A Roda de Conversa cinco: “Isabel Allende: história, cultura e protagonismo feminino”, com a colaboração de Maetê Gonçalves, explanou sobre a relevância da leitura de escritoras latinoamericanas, neste caso de Isabel Allende (autora chilena), como forma de dialogar com a cultura, com outras vozes femininas. A Roda de Conversa seis: “O direito de ler e escrever literatura”, uma discussão a partir da presença de mulheres na ficção científica, com a cooperação de Rislá Miranda, tratou do direito à literatura, a partir da presença e do protagonismo de mulheres no gênero da ficção científica,

revelando que não basta apenas escrever, mas é preciso estar presente nas narrativas como personagem. Também foi exposto através de um gráfico de estudo que os livros mais vendidos são de autores masculinos e brancos, ou seja, são de certa forma privilegiados e que detém o poder deste mercado. A Roda de Conversa sete: “Um território chamado Florbela”, com a participação de Iracema Goor, trouxe pautas ligadas à vida da poeta portuguesa e sua participação na imprensa do início do século XX, expressando que as cartas da autora revelam a presença da voz feminina num espaço ainda dominado pela masculina (a imprensa).

Para finalizar o ciclo de formação supracitado, houve uma conversa de encerramento e contação de história com a participação de Luciana Ribeiro, membro do grupo “Trupe da Carochinha”, que apresentou dicas de como contar histórias. Uma delas foi interpretar ao mesmo tempo que vai narrando, fazendo expressões que dão vida à narração.

Em seguida, no final do mês de abril ocorreu o “Seminário PIBID, RP, PROLICE: compartilhando experiências em tempos remotos” com a participação de diversas áreas e núcleos. As discussões ocorreram em torno das limitações do ensino remoto, a escola como espaço de aprendizagem com foco no ensino superior, a dificuldade de trabalhar temas como o racismo na sala de aula e a relevância em ouvir vozes da comunidade escolar, da família e dos estudantes para a educação.

Como fruto de algumas reuniões com os preceptores, houve a criação das sequências didáticas: “Desenvolvendo a Construção da Consciência Social na Sala de Aula” que teve como objeto de estudo o poema “O operário em Construção”, de Vinicius de Moares, e “De olho na poesia” tendo como suporte a música “Olho nos olhos”, do cantor Chico Buarque, a fim de fomentar o senso crítico, formar uma visão mais ampla de mundo, estimulando os alunos a serem mais empáticos sobre as necessidades do outro e construir valores coletivos.

Essas sequências do segundo módulo foram aplicadas no mês de junho e julho, havendo o período de observação de uma semana de antecedência aproximadamente. Efetuada de maneira remota e intensa, já que

era aplicada uma vez por semana e tínhamos que fazer o levantamento de materiais necessários para uso das aulas com utilização de algumas tecnologias que deixassem os encontros mais interativos possíveis, buscamos sempre compartilhar algum material com os alunos por meio do grupo da turma via *WhatsApp*, para que eles pudessem acessar quando fosse possível, já que poderiam perder a conexão da internet.

2.3. Percurso do módulo 3

Após finalizarmos o segundo módulo, demos continuidade ao módulo 3 com o “3º Seminário Virtual para Educadores Territórios da Leitura”, o qual foi realizado através do *Youtube* e dividido em cinco *webinars* sobre literatura, leitura, escrita e biblioteca na educação básica: Webinar “Como tornar a biblioteca escolar um espaço de socialização de vivências afetivas?” ministrado por Lalana Sousa. Nessa ocasião foi discutida a importância de conduzir e instigar os alunos a frequentarem a biblioteca escolar, observarem o seu funcionamento e terem liberdade de escolher o livro.

No *webinar* “Literatura para Crianças e Jovens”, ministrado por Heloisa Prieto, foi abordado sobre a conduta equivocada de alguns professores em limitar crianças e adolescentes no que concerne a expor pensamentos interpretativos depois da leitura de algum livro; No *webinar* “Como estimular a escrita literária com crianças e adolescentes”, ministrado por Socorro Acioli, foi explanado que contamos e ouvimos histórias o tempo todo seja para o filho, seja para um irmão, seja para a avó ou para um colega, tornando-se este um ato presente no nosso cotidiano sem percebermos. Além disso, a participante apontou estratégias para instigar a escrita dos alunos, como por exemplo, pensar na escrita levando em consideração os sentidos: comer um chocolate e escrever de acordo com o gosto e a sensação.

No *webinar* “Dificuldades de escrita e leitura no Ensino Híbrido”, com a participação de Geraldo Peçanha de Almeida, destacou-se a necessidade de o professor observar se a dificuldade do aluno em escrever, ou ler,

está em alguma questão como a dislexia, transtornos emocionais, distúrbio ou apenas em dificuldades com o método. Outrossim, também foi abordada a dificuldade de o professor estimular o aluno no contexto de pandemia e da relevância do uso de tecnologias de modo a despertar o gosto pela leitura.

Por fim, o último *webinar* “A importância de contar e ler histórias para a formação do aluno do século XXI”, com a participação de Ilan Brenman, expôs sobre os excessos digitais que, por sua vez, acarretam ritmo acelerado demais nas crianças e nos adolescentes. Os mesmos têm demasiadamente contato com o celular ou o computador, prejudicando, assim, a escrita. Segundo Brenman, quando a criança lê o texto no papel ela melhora o repertório e, conseqüentemente, a escrita.

No mês de outubro de 2021 ocorreu o “Ciclo de Formação Voz, formas e jeitos na contação de histórias” com oficinas práticas e de introdução à contação de histórias através da câmera do próprio celular, sendo dividida em três momentos: a primeira oficina “Como contar com a câmera?”, realizada através do *Google Meet*, teve a participação de Jorge Marinho, mostrando como usar a luz do ambiente, fazer performances com o corpo e mudar de posição de maneira a criar um cenário de acordo com a história contada; A segunda oficina “Teatro de sombras com o conto africano: sabedoria de Lendo”, com a participação de Adriana Tosta e Semíramis Fernandes, apresentou a contação de histórias através de desenhos, do teatro de sombras e, ao mesmo tempo, com uma voz/narração de fundo, dando um toque de mistério e aguçando a nossa curiosidade, ou seja, uma forma diferente e interessante de narrar; A última oficina “Práticas da narrativa oral: Ler, ouvir e contar”, com a participação do grupo Paepalanthus, foi constituído por mulheres que praticam a contação de histórias e compartilham suas vivências com o público de modo que a chama da tradição oral se perpetue.

Durante o mês de dezembro, houve uma breve volta às aulas. Nesta oportunidade foram aplicadas as sequências didáticas “A Literatura Marginal: versos que contam e encantam”, dando continuidade à

sequência anterior, mas com uma perspectiva diferente já que associamos a poesia marginal à contação de histórias. Nos embasamos no texto “O lixo”, baseado na obra do renomado autor Luís Fernando Veríssimo.

3. Considerações finais

Diante do exposto, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, consideramos que o Programa Residência Pedagógica promove uma reflexão sobre o fazer pedagógico para a construção de nossa identidade profissional; aproxima o residente da profissão que irá exercer no futuro com as práticas trabalhadas e também com as pessoas da comunidade escolar; e com isso reduz as dificuldades quando exercemos a docência.

Assim, o presente relato reforça a certeza de que o programa em questão ocorreu de maneira positiva tanto para os residentes do Núcleo de Língua Portuguesa-Itabaiana, quanto para o corpo docente do Colégio Estadual Murilo Braga, Djenal Tavares de Queiroz e para a Escola Municipal Benedito Figueiredo. Mesmo com o contato restrito com a escola e os alunos, em função do distanciamento social, notamos que esse projeto proporciona ao graduando acesso à rotina do professor, desde o ato de planejar ao de executar atividades pedagógicas. Também é possível referenciar novas práticas, mesmo em situações não favoráveis.

Pudemos constatar também que há muitas dificuldades na sala de aula, seja de modo remoto, seja de modo presencial. Essas dificuldades abrangem a desmotivação para a leitura, a falta de empenho em algumas atividades por parte dos estudantes até a articulação dos conteúdos com a realidade estudantil. Porém, o Programa Residência Pedagógica construiu alternativas para minimizar essas dificuldades e proporcionar momentos significativos mesmo de forma remota. Todos os momentos contribuíram para uma formação sólida e realista enquanto futuros profissionais da educação. Em suma, a construção de um projeto que está apenas começando, o Programa Residência Pedagógica mesmo atuando remotamente alcançou a escola e a universidade. A universidade deve manter esse contato com as escolas, é através desse vínculo que

professores e graduandos conseguem ver os erros e as possibilidades do processo de formação inicial e continuada.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 27^o ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2011. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rc=j&url=http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2020/pdf/vcundimesp3004_ChapeuzinhoAmarelo.pdf&ved=2ahUKEwvjv9unyn7DuAhWhF7kGHUWwC8UQFjAAegQIAxA-B&usg=AOvVaw3mHqaFYcLk1pbjussHdMdc&cshid=1611340099302. Acesso em: 18. jan. 2021.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e prática*. São Paulo: Editora contexto, 2009.
- SALÚSTIO, Dina. **Mornas são as noites**. 3^o ed. São Vicente: Instituto da Biblioteca Nacional, 2002. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/31746287-Mornas-eram-as-noites.html>>. Acesso em: 01 de jan 2021.
- SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy; SILVEIRA, Adailson de Jesus. **Currículo de Sergipe** – Ensino Fundamental, Língua Portuguesa. Regulamentado no Sistema de Ensino por meio do Parecer, N 389/ 2018/CEE e da Resolução N 04/2018/CEE. Aracaju: MEC, SEDUC, UNDIME, 2018. 294 p.
- VERÍSSIMO, Luiz Fernando. **A bola. Comédias para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-bola/index.html. Acesso em: 25 de jun 2021.

CAPÍTULO 13

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) NO ATHENEU E NO GLORITA

*Antônio Félix de Souza Neto*¹

*Ronney Marcos Santos*²

*Manuela Oliveira de Jesus*³

Resumo

Neste relato, apresentamos as experiências didáticas vividas em duas escolas de Ensino Médio de Sergipe. No Centro de Excelência Atheneu Sergipense, desenvolvemos atividades com o fim de diminuir as dificuldades dos alunos em gramática, literatura e produção de texto, de modo a prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio. Recursos como o *smartphone* e *podcast* foram muito bem aproveitados na aplicação de metodologias ativas, centradas no aprendiz. No Colégio Estadual Prof^a Glorita Portugal, tivemos experiências com o uso de recursos midiáticos como o

1. Colaborador, professor coordenador da Área de Letras do PRP (Programa Residência Pedagógica) – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão – SE.

2. Professor de Língua Portuguesa (SEDUC/SE), doutorando em Letras (PPGL/UFS), mestre em Letras (PPGL/UFS), docente de Língua Portuguesa (SEDUC/SE).

3. Professora de português e inglês, professora de português língua estrangeira, especialista em didática e metodologia do ensino superior, mestra em letras (PPGL/UFS), pesquisadora do GIPLEX, coordenadora de polo PREUNI, preceptora do Programa RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 2020/2021.

Google Meets, o *Whatsapp*, o *Google Classroom* e o *Google drive*, que possibilitaram acesso e a realização de atividades remotas em ambiente virtual.

Palavras-chave: Educação Linguística; Espanhol; Pandemia

1. Introdução

O Centro de Excelência Atheneu Sergipense faz parte da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. Está localizado num bairro tradicional da área nobre da capital sergipana. Em 2021, o Atheneu recebeu o Programa Residência Pedagógica (RP) de língua portuguesa da Universidade Federal de Sergipe. A parceria entre escola e universidade foi de extrema importância para o aprendizado dos nossos estudantes, como também para a formação dos residentes.

As atividades do RP foram desenvolvidas em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, com a participação pedagógica ativa de 10 residentes do núcleo 2 de língua portuguesa do Programa, elaborando, em parceria com o professor preceptor, atividades que pudessem diminuir as dificuldades dos alunos em gramática, literatura e produção de texto, de modo a prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Devido à pandemia de COVID-19, nós professores tivemos que repensar a nossa prática pedagógica, de modo que nenhum estudante fosse prejudicado no seu aprendizado; a escola, por sua vez, forneceu todos os recursos tecnológicos necessários para que as aulas seguissem remotamente.

As aulas ocorreram de maneira remota e o *smartphone* foi um grande aliado no processo de aprendizagem. Tantas vezes condenados como uma ferramenta de distração para os jovens, dessa vez, os *smartphones* foram grandes parceiros para que pudéssemos alcançar os nossos alunos e levar até eles o conteúdo de maneira interativa. Isso comprova que a aprendizagem está em constante processo de mudança e os professores, inclusive os que ainda estão em formação, precisam manter-se atentos as metodologias ativas.

Para Valente (2018), “metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem

no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução do problema” (p. 27). Nesse sentido, o aluno torna-se protagonista do seu aprendizado e suas habilidades acabam por ser potencializadas.

Após um diagnóstico que identificou as principais dificuldades dos nossos alunos, desenvolvemos duas atividades para ajudá-los. A primeira foi a criação do “RevisaCast”, um *podcast* de revisão para o ENEM. Os conteúdos abordavam conteúdos de língua e literatura e foram produzidos pelos residentes que se dividiram na apresentação de conteúdos, sempre de maneira leve e com uma linguagem acessível para os estudantes.

O Colégio Estadual Prof^a Glorita Portugal está localizado no Conjunto Eduardo Gomes (periferia do município de São Cristóvão). O Glorita Portugal sempre foi receptivo a parcerias com as diversas instituições de ensino superior. Por isso, o interesse do Colégio em participar do RP.

O Glorita aderiu ao RP no segundo semestre de 2020, durante um momento delicado em que se impunha mundialmente uma pandemia causada pelo corona vírus. Nessa conjuntura pandêmica, os desafios que já existem na educação pública, se tornaram ainda maiores, haja vista a necessidade de mobilizar de forma abrupta ferramentas pedagógicas e tecnologias muitas vezes não familiares aos docentes e aos educandos. Isso ocorre porque, como asseveram Moran, Masetto e Behrens (2001), por muito tempo a tecnologia não foi valorizada adequadamente como ferramenta para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Professores tiveram que se adaptar às novas tecnologias; alunos nem sempre tinham acesso aos recursos necessários. Diante disto, o colégio buscou alternativas para o trabalho remoto. Por isso, as atividades da RP foram *online*, mediante encontros síncronos no *Google Meet*, envio de materiais pelo grupo do *Whatsapp*, pelo *Google Classroom* e no *Google drive*. Não obstante, houve disponibilização de propostas de atividades impressas (para aqueles que não possuíam acesso à *internet*).

As atividades do RP foram desenvolvidas em 5 turmas de Ensino Médio do turno vespertino (1D, 2D, 2E, 3C e 3D), com a contribuição dos nove

residentes (8 bolsistas e 1 voluntário). Ressaltamos que muitos alunos não dispuseram de *internet* suficiente para participar de modo síncrono e, no tocante aos materiais impressos, nunca recebemos devolutiva.

2. Experiências didáticas

Nesta seção, fazemos uma breve descrição das experiências vividas nas 2 escolas públicas. Na subseção 2.1, apresentamos a experiência descrita pelo professor regente e preceptor Ronney Marcos Santos, do Centro de Excelência Atheneu Sergipense. Na subseção, 2.2, apresentamos a experiência descrita pela professora regente e preceptora, Manuela Oliveira, do Colégio Estadual Prof^a Glorita Portugal.

2.1. No Atheneu

As figuras 1 e 2 que seguem ilustram nossas experiências com os gêneros *podcast* (“Revisacast”) e dissertação:

Figura 1: Tela inicial do Podcast no Spotify



Fonte: Spotify (Acesso em 01 fev. 2022)

A segunda atividade que contribuiu significativamente na aprendizagem dos estudantes foram as oficinas de redação, em que semanalmente os alunos recebiam um tema de redação e suas produções eram

compartilhadas com os residentes para que eles pudessem opinar sobre os textos e identificar os pontos que precisavam de melhorias. Uma forma de possibilitar aos alunos mais de uma opinião sobre suas produções.

Ainda como parte da estratégia para ajudá-los na prova de Redação do ENEM, foi criado um canal no aplicativo de conversas Telegram, nesse espaço eram postados frequentemente reportagens, artigos, dicas que pudessem aumentar o repertório sociocultural dos estudantes sobre as mais diversas temáticas. Essa experiência foi muito elogiada pelos alunos, pois muitos sentiam dificuldades de encontrar materiais para ajudá-los a embasar seus argumentos no texto, e naquele espaço de fácil acesso, professor preceptor e residentes iam compartilhando com eles textos previamente selecionados, ajudando na construção do texto dos estudantes.

Figura 2: Canal criado no Telegram para compartilhamento de conteúdo com os estudantes

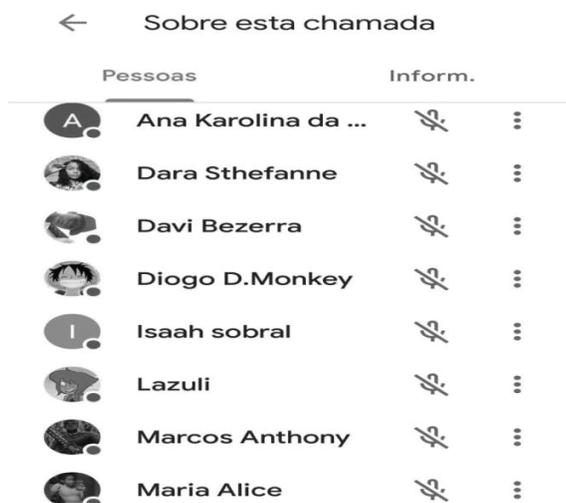


Fonte: Telegram (Acesso em 01 fev. 2022)

2.2. No Glorita

As figuras 3 e 4 que seguem ilustram nossas experiências com o recursos midiáticos *Google Meet* e com o gênero cordel:

Figura 3: Print de aula síncrona no Google Meets

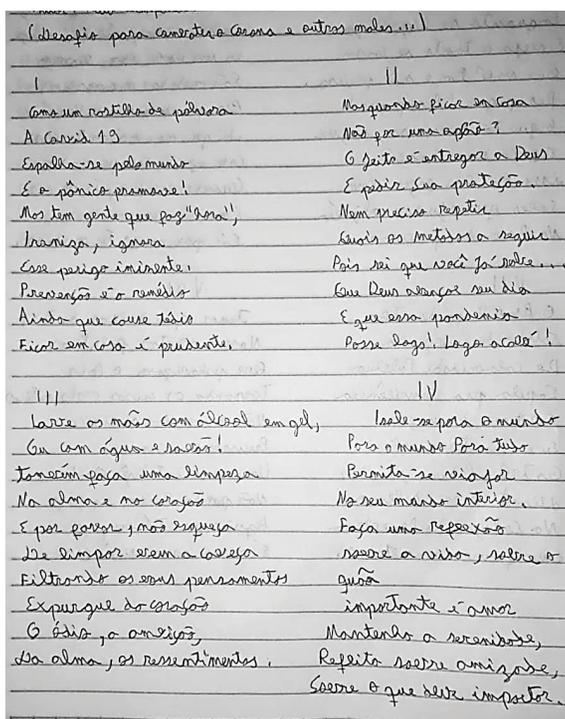


Fonte: Google Meets (2021).

Face à identificação dos entraves enfrentados no desenvolvimento de um trabalho remoto, apresenta-se a seguir uma das atividades propostas com o escopo de contribuir com a aprendizagem dos discentes. Realizada na 1ª série D, ela refere-se ao gênero cordel, que foi apresentado previamente aos alunos no grupo criado no Whatsapp. Em seguida, fez-se uma discussão síncrona com os educandos com vistas a ouvir suas contribuições sobre esse gênero para, finalmente, solicitar-se a produção autoral de um cordel com o tema “Desafios para combater o corona vírus”. Deixamos os aprendizes a vontade para decidirem se preferiam apresentá-lo de forma escrita ou recitado em um vídeo. E, mesmo sem ter a participação de muitos, obtivemos as duas formas de produção.

A proposta de atividade foi leve e sem imposição porque entendemos que “... as tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão nosso modelo de escolas. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo” (KENSKI, 2014, p. 98).

Imagem 1: Print de parte da produção discente do cordel



Fonte: elaborado por um aluno (2021).

Foi importante perceber que o trabalho conjunto da coordenação de área, da preceptora e dos residentes permitiu que os impactos de um ano atípico fossem amenizados. Enquanto educadores, levamos em consideração o conhecimento prévio e contexto social dos alunos, uma vez que

Todo conhecimento perpassa por um senso comum, isto é, por um saber cotidiano que precisa ser rompido para dar lugar a novos saberes. Entendemos que para tanto, o professor deve assumir um papel de organizador do ambiente escolar e da sala de aula, proporcionando aos alunos situações que os levem a pensar, a desenvolver o raciocínio lógico e a lidar com suas emoções, ou seja, os prazeres e desprazeres que a vida lhes oferece (CERQUEIRA, 2006, p. 32).

3. Considerações finais

Com as estratégias aplicadas através do RP no Centro de Excelência Atheneu Sergipense, conseguimos diminuir os impactos de um ano bastante complicado. Foi um trabalho feito em conjunto e a parceria estabelecida com os residentes foi de extrema importância para que pudéssemos ter êxito no ensino-aprendizagem desses jovens estudantes. As dificuldades não nos paralisaram e o uso das novas tecnologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa foi fundamental. Nas palavras de Nogueira (2002):

As novas tecnologias de hoje serão as velhas tecnologias de amanhã e se quisermos absorvê-las e utilizá-las no ambiente escolar, precisamos constantemente analisar nossas crenças, verificando se aquilo que está arraigado deve e pode ser mudado. Se nossas lentes não estão embaçadas de tal forma a não nos deixarem enxergar de forma sistêmica esse mundo que, por sorte, muda a cada dia. As palavras de ordem parecem ser: estamos abertos – e quando necessário, mudarmos para enfrentar os novos desafios (p. 66).

Nossa experiência didática no Glorita Portugal nos mostrou que o letramento nas mídias digitais é fundamental para um ensino-aprendizagem de qualidade, sobretudo em um contexto social de restrições como o que estamos atravessando. Mostrou também que o educando é um sujeito ativo na sua formação educacional.

Referências

- CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, jan.- jun. 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- KENSKI, V.M. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papyrus, 2014.

MORAN, J. M., MASETTO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **O Professor Atuando no Ciberespaço**: Reflexões sobre a utilização da Internet com fins pedagógicos. São Paulo: Érica, 2002.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**: Dossiê Educação a Distância, Curitiba: UFPR, 2014, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97 Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CAPÍTULO 14

LEITURA NA ESCOLA: DOS PROCESSOS BASILARES ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SERGIPE

*Alessandra Pereira Gomes Machado*¹

*Ingrid Kelly de Oliveira Correia*²

*Nívea da Silva Barros*³

*Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno*⁴

Resumo

Articulando teoria e prática necessárias à formação de professores de Língua Portuguesa, a fim de mobilizar professores da educação básica como coformadores, o Programa Residência Pedagógica concebe a

1. Doutora em Educação - PPGED/UFS. Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFS. Preceptora do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da Universidade Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS).

2. Mestre em Letras - PPGL/UFS. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em Sergipe. Preceptora do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe.

3. Mestre em Letras - PROFLETRAS/UFS. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino em Sergipe. Preceptora do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Sergipe.

4. Doutora em Estudos da Linguagem - UFRN. Professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - DLEV/UFS. Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da Universidade Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS).

relação universidade-escola-comunidade como protagonizadora das práticas docentes durante o curso de licenciatura. Este trabalho apresenta aspectos teóricos e metodológicos oriundos do processo formativo e das experiências formativas durante a vigência do Programa Residência Pedagógica/Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da UFS em escolas públicas de Sergipe, entre os anos de 2020 e 2021. Para isso, são apresentadas teorias de ensino e aprendizagem basilares da leitura; argumentação e atuação social; práticas de letramentos na educação básica e resultados das intervenções pedagógicas neste campo durante a pandemia de COVID 19, a partir de experiências remotas.

Palavras-chave: Ensino; Formação docente; Leitura; Práticas de Letramento.

1. Introdução

Desafios e possibilidades para o ensino da Leitura e da Escrita na Educação Básica traduzem as abordagens pedagógicas que este trabalho quer contemplar. A proposta central desse texto está pautada no subprojeto da Residência Pedagógica do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe – Edital Capes 01/2020 (RP/DLEV/UFS) – “Leitura, Escrita e Oralidade: articulando os multiletramentos aos campos de atuação social e práticas de linguagem”.

Com o objetivo de coadunar teoria e prática na formação do professor de Língua Portuguesa e ter a escola como espaço que protagoniza a experiência do docente, o projeto desenvolvido entre os anos de 2020 e 2022 ganhou novas possibilidades dentro de um contexto das emergências metodológicas de ensino durante a pandemia de COVID 19 e enfrentou desafios em três escolas⁵ de diferentes espaços e redes do estado de Sergipe.

5. Escolas urbanas da educação básica da rede estadual e federal de ensino no estado de Sergipe: Colégio Estadual Prof. João Costa; Colégio Estadual Olavo Bilac; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe;

Trata-se de um trabalho conjunto de pesquisa-ação, envolvendo docentes, alunos, universidade e comunidade, uma vez que no campo educacional, o ensino e a pesquisa são estratégias para “o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445). Essa linha metodológica orienta as ações voltadas ao fortalecimento de intervenções continuadas nas escolas participantes do Programa Residência Pedagógica neste trabalho.

Destaca-se, nesse contexto, que o universo desigual de competências e habilidades leitoras dos alunos nas redes de ensino caracterizadas pelos seus espaços sociais e resultados em avaliações nacionais da Educação Básica⁶ foram motivadores para os seguintes requerimentos: aprendizagem de leitura(s); condições de produção e recepção dos textos; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.

Concentra-se esta explanação nos aspectos aprendizagem leitura/escuta/oralidade, perfil de leitores iniciantes, a prática de leitura provocadora para produção de gênero argumentativo e a conjuntura das práticas sociais de leitura e escrita como agência social de professores regentes, professores em formação e alunos da educação básica.

2. Leitura na escola – os processos basilares e as concepções de aprendizagem de leitura

Na perspectiva da aprendizagem inicial da leitura, em “A arte de ler”, Morais (1996) apresenta uma tipologia de leitores: aprendiz, hábil e fracassado. Os **leitores aprendizes** (ou **iniciantes**) estão na condição de “aprender a ler”. A primeira condição da aprendizagem inicial da leitura atende à tomada de consciência do princípio alfabético da

6. Dados do IDEB/2019 das escolas participantes, observando os aspectos específicos das habilidades e competências de leitura. Disponível em : <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=4603935> Acesso: 30.01.2022

correspondência entre fonemas e grafemas que exige atividades de análise e de comparação de sílabas faladas e escritas que devem ser asseguradas na fase do “aprender a ler”. Essa condição é necessária para adquirir progressivamente outras duas condições que atendem ao conhecimento do sistema ortográfico da língua e da construção do léxico mental ortográfico, domínios necessários para o desenvolvimento dos processos de decodificação com automaticidade para formar o leitor hábil. Isso quer dizer que uma condição depende da anterior, como nas fases da aprendizagem inicial da leitura.

Já o **leitor hábil** atingiu a maturidade plena de quem passou da aprendizagem inicial da leitura para leitor fluente (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). No Brasil, no fim do 2º ano do ensino fundamental, o estudante deve ser suficientemente eficiente para ler com fluência (BRASIL, 2017). A automaticidade na decodificação é condição para se tornar um leitor hábil, eficiente, experiente e proficiente, ou seja, um bom leitor. No entanto, é necessário desenvolver as condições da aprendizagem inicial da leitura, conduzindo o leitor iniciante a descobrir o princípio alfabético, ensinar-lhe o código e a maneira de se servir dele.

E o **leitor fracassado** é aquele que não desenvolveu as condições necessárias da aprendizagem inicial da leitura na etapa adequada a esse processo e o acesso tardio a essas condições não permitem recuperar o tempo dessa aprendizagem, promovendo o leitor ao fracasso na leitura. É o leitor que não conseguiu desenvolver os processos do “aprender a ler”, das habilidades específicas para o desenvolvimento cognitivo do processamento da informação utilizado na leitura, processos específicos desenvolvidos no leitor aprendiz que atingem a maturidade no leitor hábil. O nível da habilidade desenvolvida na aprendizagem inicial da leitura não distingue os bons leitores, no entanto, se não desenvolvido durante a aprendizagem da leitura, distingue, de maneira clara, os maus dos bons leitores (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

Os tipos de leitores podem ser balizados a partir da leitura em voz alta, por meio da análise de processos de leitura, especificamente pelas

pistas identificadas nos processos de automaticidade na decodificação que levam à compreensão da leitura (MACHADO; FREITAG, 2019).

A automaticidade é um conceito familiar em nosso cotidiano. Em nossos hábitos diários, realizamos atividades facilmente, com pouco esforço e atenção conscientes. A leitura é um exemplo eminente de automaticidade, para leitores hábeis: olhamos para uma página com palavras impressas e “vemos” seu significado sem muito esforço ou percepção consciente dos processos que derivam em significado.

A automaticidade na leitura em voz alta é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem se dedicar atenção cognitiva ou esforço para decodificá-las (LABERGE; SAMUELS, 1974). Isto significa que a habilidade de leitura é considerada automática, quando a atenção não é direcionada para o reconhecimento das palavras, mas para a construção do sentido do texto escrito. Nesta acepção, entende-se que podemos processar muitas coisas de cada vez, desde que não haja necessidade de despender atenção para cada uma delas. Esta concepção de leitura nos permite mostrar que para a compreensão do texto lido muitos outros processos interferem no desenvolvimento da habilidade específica de leitura.

No entanto, a leitura vai além da decodificação da palavra escrita, consiste em construir um significado coerente com o texto escrito. Um bom leitor é um bom “compreendedor” de texto, porque a leitura envolve a habilidade de extrair o significado da informação adequado ao texto escrito. Esse processo abarca a capacidade de o leitor identificar palavras fluentemente e recuperar seus significados (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Essa habilidade envolve processos complexos que exigem conhecimento prévio (conhecimento de mundo), conhecimento sintático-semântico e conhecimento de vocabulário. Esses processos de leitura integram-se após o reconhecimento da palavra escrita do texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013), ou seja, após a decodificação. Quando o leitor decodifica uma palavra com automaticidade, ele a conecta com uma

representação mental coerente com o texto que é construída à medida que a leitura vai sendo desenvolvida. Para a compreensão bem-sucedida do texto, o processo de integração atende à construção de proposições coerentes ao texto (construção de inferências), ao monitoramento da compreensão da leitura e ao processamento sintático-semântico (*parser*) do texto. Esses processos apresentam sucesso quando realizados de forma adequada à palavra escrita.

Na perspectiva da formação de professores, o Programa da Residência Pedagógica no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap-UFS) ocorreu durante o ensino remoto em virtude da pandemia do COVID-19. As primeiras experiências de ensino já são complexas para os licenciandos, tornou-se ainda mais desafiadora na forma remota. A todo momento, foi necessário se reinventar para que o ensino pudesse ocorrer de forma virtual e envolver a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem adequado ao novo formato.

No ensino remoto, as aulas síncronas foram realizadas de forma on-line pelo *Google Meet* e as aulas assíncronas, pelo *Google Classroom* onde eram postadas orientações para o estudo e as atividades escritas as quais foram construídas no *Google Forms*. Para os estudantes que não tinham acesso à internet, foi disponibilizado material impresso. O planejamento pedagógico das unidades didáticas do ano letivo de 2021 foi organizado por temáticas e as atividades desenvolvidas objetivavam a escuta, a oralidade, a leitura e a escrita, possibilitando a imersão crítica e reflexiva nessas temáticas. Para tal, foram planejadas atividades de leitura e escrita que atendiam a objetivos bem definidos, organizados por ordem de complexidade cognitiva dos objetivos de aprendizagem (do mais simples ao mais complexo). As atividades síncronas foram desenvolvidas observando o tempo de execução destinado a cada tarefa, conforme planejamento previamente elaborado. A sequência didática atendeu aos seguintes procedimentos: i- leitura em voz alta do texto; ii- compreensão leitora por meio do desenvolvimento de estratégias de leitura, primeiramente de forma oral e depois escrita; iii- atividade lúdica para trabalhar o conhecimento linguístico.

O planejamento das aulas atendia aos seguintes procedimentos: i- seleção de texto adequado à escolaridade e às unidades temáticas; ii- adaptação do texto para 250 a 350 palavras; iii- seleção de questões para desenvolver estratégias de compreensão leitora; iv- seleção de plataforma virtual para desenvolver o conhecimento linguístico de forma lúdica. Para o desenvolvimento da compreensão leitora, os processos de leitura partem do mais simples para o mais complexo, como: a. localizar informações explícitas no texto; b. inferir informações implícitas; c. identificar o tema; d. relacionar informações do texto com o conhecimento prévio, a temática da unidade e com outro texto; g. contextualizar socialmente a temática trabalhada; h. atividades de conhecimento linguístico relacionadas ao texto. As atividades lúdicas foram desenvolvidas por meio de plataformas virtuais como *Kahoot*, *Wordwall*, *Padlet*, *Mentimeter*.

Plataformas virtuais e formação de leitores trouxeram novas experiências ao contexto escolar e motivaram práticas de leitura em diversos gêneros. Da base decodificada, leitores iniciantes e avaliação das competências aos aspectos de intervenção argumentativa, como apresentaremos a seguir.

3. Leitura(s) e práticas de argumentação: preparando o leitor cidadão

A argumentação está na essência da vida em sociedade. Dessa forma, a BNCC destaca a capacidade de argumentar como Competência Geral da Educação Básica, ou seja, parte de um conjunto de dez competências gerais que constituem os fundamentos da formação para lidar com as demandas do trabalho e da cidadania. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é essencial que os estudantes saibam

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p.9)

Nesse âmbito, percebe-se que o ensino de língua portuguesa deve considerar o uso da linguagem como instrumento de interação e prática social. A partir dessa demanda podemos compreender como faz todo sentido a proposta de trabalho baseada em gêneros do discurso relacionados a “campos de atuação social” (BNCC,2018). Objetiva-se, dessa forma, oferecer ferramentas para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e assim possibilitar a formação de agentes de transformação social.

A competência argumentativa é fundamental na construção do pensamento dialético, processo cognitivo que se materializa em textos argumentativos, ou seja, aqueles em que se busca convencer, persuadir, ações discursivas estudadas pela Retórica ou “a arte de persuadir pelo discurso”. (REBOUL, 2004, p.14).

As ações humanas pressupõem interação. O uso da língua vai além de expor pensamentos ou transmitir mensagens, trata-se de atuar sobre o interlocutor e agir no mundo. Nesse ponto é importante diferenciar *comunicação* de *interação*, pois a primeira, apesar de fazer parte da linguagem, não caracteriza de forma abrangente as práticas discursivas, uma vez que a realidade das relações humanas é mais marcada pelos conflitos. Dessa forma, a interação está atrelada à ideia de ação conjunta, seja ela cooperativa ou conflituosa.

Diante dessa consideração, podemos refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o constante desafio dos professores em geral, mas principalmente dos de português. No contexto de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa na escola de Ensino Médio em tempo integral, turmas da primeira série, o foco estabelecido com os residentes foi sobre como formar para a leitura de textos argumentativos, visando às competências da BNCC e a consequente preparação para um importante evento da atuação cidadã: o ENEM, porta de acesso ao Ensino Superior.

Tivemos como objetivo proporcionar aos estudantes da primeira série do Ensino Médio uma iniciação ao ENEM, analisando o funcionamento de textos argumentativos e algumas questões da prova com esse

tipo de texto. No entanto, a ênfase foi a leitura analítica de produções retóricas, com o objetivo de desenvolver a compreensão e o senso crítico acerca de temas relevantes para a comunidade escolar, como o racismo.

Para tal, nos guiamos por uma abordagem socio interativa da linguagem, que entrecruza cognição e atividade social para explicar como se dá o processo de compreensão dos textos escritos. Essa concepção interacional é explorada por Kleiman (2011), para quem a leitura é ensinada como uma atividade demasiadamente abstrata e confusa, na qual o estudante não consegue definir aonde quer chegar nem como chegar, ou seja, na maioria das vezes não se utiliza estratégias de leitura.

Traçar estratégias e objetivos é importante para a formulação de hipóteses, ação essencial para a compreensão leitora. No caso de textos argumentativos, as hipóteses abrangem desde aspectos da estrutura textual até aspectos sobre informações e posicionamentos. Dessa forma, o leitor pressupõe temas e estruturas textuais e ativa conhecimentos prévios, os quais serão testados no decorrer da leitura e cujo confronto serve para enriquecer e aprimorar esse conhecimento. De acordo com Barros (2013):

A relação entre autor e leitor por meio da leitura requer responsabilidade mútua, para que os agentes envolvidos no processo possam estabelecer ligação apesar das possíveis divergências de opiniões e objetivos. É preciso que o leitor se proponha a considerar ideias e crenças diferentes das suas para então se posicionar, mas sem ocultar a voz do autor, sem negligenciar as pistas e o quadro referencial construídos pelo autor. (BARROS, 2013, p.33)

Para trabalhar nessa perspectiva, utilizamos, por exemplo, crônicas argumentativas, gêneros discursivos ricos em traços de autoria e dialogicidade, efeitos de sentido como humor e ironia e diversas estratégias retóricas. Direcionamos nossas análises enfatizando que a interpretação textual é sempre um trabalho de construção e reconstrução de sentidos

e não apenas extração de informações. Concordamos com Marcuschi (2008) no entendimento de que os textos são “propostas de sentido” realizados na relação entre texto, autor e leitor.

Assim, experimentamos e refletimos sobre formas de desenvolver a competência leitora e o protagonismo social a partir de estratégias mais concretas, explorando recursos linguísticos, hipóteses e contextos na busca pela tão almejada competência de construção de sentidos e posicionamentos de sujeitos críticos.

4. Letramento, protagonismo social e cidadania: trabalhando com o possível

No contexto das mudanças sociais e práticas de linguagem da atualidade, as demandas educacionais não se limitam mais ao modelo no qual o professor era um transmissor de conteúdos e que atendiam apenas aos interesses de um currículo ordenado sem diálogos com as práticas sociais e discursivas dos educandos. Tornou-se necessário mobilizar o universo escolar na formação cidadã, fazendo-se convergir os interesses do que se ensina e se aprende na escola com aquilo pelo qual os estudantes serão cobrados socialmente nas diversas esferas em que eles poderão circular, sejam oficiais, midiáticas, profissionais. Tratamos aqui de uma tridimensionalidade: 1.texto; 2.prática discursiva; (produção, circulação e consumo dos textos); 3. Prática Social. (FAIRCLOUGH, 2008).

Soares (2001, p.46) apresenta que “o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas”. Esse aporte teórico-metodológico, a partir do trabalho efetivo com diversos gêneros textuais, evidencia o Letramento Escolar – cultura escrita; Letramento Virtual – mídias e ambientes em rede, cibercultura, multimodalidade dos textos na pós-modernidade; Letramento Artístico/Literário, Campo do Trabalho e Campo das Tecnologias de Informação. O Letramento assim não pode ser considerado um método de ensino, nem mesmo uma habilidade, mas sim um conjunto de práticas - não só escolares, como também sociais - de usos das linguagens, as quais

abrangem as mudanças sociais e tecnológicas das sociedades, sendo a escola a responsável pela promoção dessas competências e habilidades.

Trata-se de um cenário que implica em desenvolver agência social pela leitura/escuta/oralidade/escrita proporcionando os diversos Letramentos como caminhos de “ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais” (KLEIMAN, 2005, p. 56-57). Consideramos “participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, pp. 106-107). Dessa forma, é essencial conceber professores em formação inicial e continuada como agentes de letramento, capazes de “acionar informações, habilidades e instrumentos necessários à operacionalização de práticas de leitura e escrita efetivas ao exercício da cidadania” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 99).

Nesse contexto, os eventos de leitura desde as aprendizagens basilares às práticas de letramentos visam ao desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, promovendo a ressignificação de valores e experiências a partir da discussão de temáticas que dialoguem com a realidade local da escola, caminho para “a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto (FREIRE, 2006,p.113)”.

Durante as propostas desenvolvidas pelo RP/DLE/UFS durante a pandemia de COVID 19, muitos alunos não tiveram acesso aos meios digitais e tecnológicos para atividades remotas e ensino. Procurou-se abordagens nas escolas fossem direcionadas pelas práticas de leitura e oralidade, ressignificando os textos em contextos de inferências acerca das temáticas sanitárias, inclusivas e sociais dos alunos dos níveis de ensino fundamental e médio.

As atividades foram desenvolvidas em aplicativos de mensagem e módulos didáticos constituídos de textos literários e informativos que dialogavam na perspectiva argumentativa, a exemplo de áudios e debates

coletivos, posicionamento nas redes sociais, construção de texto partilhado, leitura de textos informativos e estrutura das informações para os gêneros de linguagem e a presença das *fake news* como processo de representações sociais e linguísticas. As imersões dos residentes contribuíram para um processo de formação essencial na atualidade: professor-leitor-pesquisador.

6. Considerações Finais

As intervenções desenvolvidas nas escolas aqui elencadas partiram das concepções de linguagem constantes nos projetos pedagógicos dos campos de atuação da formação docente dos residentes, das escolas envolvidas e apontaram temas para a pesquisa em Ciências da Linguagem aplicada à formação de leitores em diversos estágios: iniciantes, proficientes e críticos.

O cenário diverso das escolas e as realidades pedagógicas e sociais dos estabelecimentos de ensino partícipes do RP/DLEV/UFS entre 2020 e 2022 proporcionou um espaço profícuo para o desenvolvimento de propostas, que dentro dos contextos escolares, puderam apresentar caminhos e estudos desde a formação inicial leitora às práticas de multiletramentos na preparação dos alunos da escola básica para a cidadania.

O nosso universo de pesquisa e ação na formação docente em Letras apresentou as possibilidades de experiência com metodologias eficazes de ensino; vivências na escola presencial, híbrida ou remota, conhecendo o contexto de cultura da escolar, as interpelações do espaço social e mediação por meio de ações pedagógicas para alunos da educação básica, próprias ao desenvolvimento de competências e habilidades de usos da leitura e da escrita na vida social.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Desafios da BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Revista de Estudos de Cultura da UFS/Publicação do Núcleo de Estudos de Cultura,

Universidade Federal de Sergipe. - Nº 7, (jan./abr. 2017) – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

BARROS, Nívea da Silva **Argumentação e formação de leitores: o estatuto do ato de fala no livro didático do Ensino Médio**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Freitag; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático, Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa. Contribuições para a prática docente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). **Direitos Humanos e cidadania: desenvolvimento pela Educação em Direitos Humanos**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LABERGE, David; SAMUELS, S. Jay. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive psychology**, v. 6, n. 2, p. 293-323, 1974.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; FREITAG, Raquel Meister Ko. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras de hoje**, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina;

CARDOSO-MARTINS, Claudia (Org.). **Alfabetização no século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever, 2013. p. 17-48.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 245-265.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

CAPÍTULO 15

O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA POR MEIO DE UMA INVESTIGAÇÃO: UM PERCURSO DE ESTUDO E PESQUISA COM ESTUDANTES DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

*Vanessa Conceição Santos Sousa*⁷

*Mateus Nunes Cruz*⁸

*Ricardo Nicasso Benito*⁹

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido como parte do projeto do núcleo de matemática do programa residência pedagógica do campus de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. A proposta foi utilizar o dispositivo didático percurso de estudo e pesquisa (PEP), desenvolvido pela teoria antropológica do didático (TAD) de Yves Chevallard, para o ensino de educação financeira em uma turma de estudantes do segundo ano do ensino médio (16 anos) de uma escola estadual do município de Itabaiana/Sergipe. As aulas foram ministradas no formato remoto, com o auxílio da plataforma Google Meet, no período de março a maio de 2021 e a questão trabalhada pela turma foi “Qual o melhor investimento para que daqui a

7. Ex-bolsista do programa residência pedagógica

8. Ex-bolsista do programa residência pedagógica

9. Professor do departamento de matemática da Universidade Federal de Sergipe – campus Itabaiana.

12 meses tenhamos conseguido o valor de comprar, cada um de nós, um notebook?”. Os estudantes se mostraram receptivos com a metodologia baseada em investigação e, ao final do experimento, havia estudado tópicos como porcentagem, juros, planejamento financeiro familiar, tipos de investimentos, inflação e taxa SELIC.

Palavras-chave: Paradigma de questionamento do mundo; Programa residência pedagógica; educação financeira; Percurso de estudo e pesquisa; Teoria antropológica do didático.

1. Introdução

Um problema relacionado ao modelo vigente de ensino da matemática refere-se à perda do seu sentido. Chevallard (2013) destaca que a epistemologia escolar predominante na educação básica elimina a *razão de ser* dos conteúdos matemáticos estudados.

A teoria antropológica do didático (TAD), por meio de seus pesquisadores, tem apontado para uma necessária evolução do paradigma de ensino atual, denominado paradigma de visita às obras (PVO), que é caracterizado, principalmente, pela forma como o professor apresenta o conteúdo aos alunos em sala de aula. Em breves palavras, segundo o autor, nesse paradigma o docente traz o conteúdo para sala de aula, mas não apresenta aos alunos uma razão convincente para estudarem tal objeto, enquanto que os discentes tampouco questionam por tal razão e apenas aceitam que precisam entender ou apreciar tal conteúdo. As aulas no PVO se assemelham a uma visita turística a um monumento ou a uma obra, em que o professor, no papel de guia turístico, apresenta uma obra matemática que é apreciada pelos alunos sem questionarem “para que serve?”; “por que foi construída?”; “que tipo de problemas eu resolvo com isso?”.

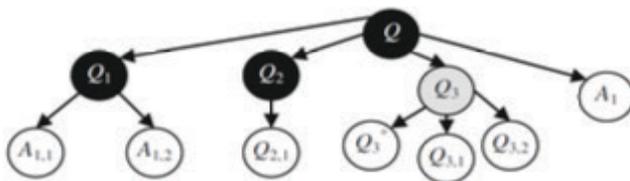
Chevallard (2013) afirma que o PVO está dando sinais que precisa evoluir e apresenta o paradigma de questionamento do mundo (PQM), que se trata de um paradigma mais amplo, pelo fato que as visitas às obras seguirão acontecendo, mas com uma razão: adquirir conhecimento para

responder à uma determinada questão. Para mais conhecimentos sobre esses dois paradigmas o leitor pode consultar Chevallard (2007, 2013); Bosch (2018); Benito (2019), entre outros.

O percurso de estudo e pesquisa (PEP) é um dispositivo didático, desenvolvido pela TAD, baseado no processo de uma investigação, que tem como objetivo evoluir o PVO no sentido do PQM. Em uma aula com o PEP o professor apresenta uma questão inicial (Q_0) que deve ser respondida por toda turma, para isso os estudantes elaboram questões derivadas $Q_1, Q_2, Q_3, \dots, Q_k$ que, quando respondidas, auxiliam na construção da resposta final R^\heartsuit para Q_0 . Durante todo o percurso na busca por R^\heartsuit , os estudantes devem buscar novos conhecimentos, que devem ser organizados, estudados e discutidos para que as questões derivadas sejam respondidas. Nesse processo, pode ocorrer a desconstrução e reconstrução de conhecimentos já estudados, que também contribuem para o surgimento de novas questões derivadas.

Uma primeira representação de toda essa dinâmica, que ocorre durante a aplicação do PEP pode ser feita por meio de um mapa (ou grafo) de questões e respostas, como apresentamos na Figura 1, que permite entender de que forma as questões se relacionam, quais respostas dão origem a novas questões, quais temas/conteúdos foram conectados durante o experimento e por meio de quais questões, etc. O PEP será finalizado quando a turma elaborar e apresentar uma resposta R^\heartsuit para a questão inicial Q_0 .

Figura 1. Exemplo de mapa de questões e respostas (Winslow et al. 2013, p. 271)



Para mais informações sobre PEP já experimentados e demais conceitos desenvolvidos pela TAD para a evolução do PVO ao PQM, o leitor pode consultar os trabalhos de Barquero, Bosch e Gascón (2011); Florensa (2018); Benito e Bosch (2021); García, Barquero, Florensa e Bosch (2019); Ignácio (2018); Licera (2017); Lucas (2015); Parra e Otero (2017); Ruiz-Olarría (2015); entre outros.

No que diz respeito ao ensino da matemática no Brasil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) destaca que:

[...] os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problema. Para tanto, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, argumentar, comunicar e, com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados. (BNCC, 2017, p. 519)

Assim, com o propósito de aprimorar tais habilidades que mobilizam as competências de raciocínio, argumentação e comunicação, como também com o objetivo de desenvolver nos alunos habilidades de Educação Financeira e dar sentido ao seu estudo, planejamos uma atividade de ensino baseada no PEP, em que os estudantes deveriam responder à questão “ Q_0^* : Qual o melhor investimento para que daqui a 10 meses tenhamos conseguido o valor de comprar, cada um de nós, um celular?”. Porém, após algumas discussões, os estudantes decidiram que prefeririam comprar um notebook no lugar do celular e com um prazo maior, e daí a questão inicial ficou “ Q_0 : Qual o melhor investimento para que daqui a 12 meses tenhamos conseguido o valor de comprar, cada um de nós, um notebook?”.

Para o desenvolvimento da regência, foi necessária uma preparação por parte de dois professores, que não haviam trabalhado com o PEP, além do planejamento, desenho e a experimentação dessa organização didática. Tudo isto foi desenvolvido pelo Programa de Residência

Pedagógica, Núcleo de Matemática do campus de Itabaiana, de novembro/2020 até maio/2021.

Ao final do experimento, concluímos que o modelo de ensino baseado em uma investigação foi bem aceito pelos estudantes e também forneceu uma *razão de ser* para o estudo dos conteúdos discutidos em sala de aula.

A seguir apresentamos o desenvolvimento do experimento.

2. Desenvolvimento

O experimento foi realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de um colégio da rede estadual de Sergipe, localizado na cidade de Itabaiana. O PEP foi aplicado de maneira remota, entre os meses de março/21 a maio/21 e os encontros aconteceram nos dias e horário destinados à disciplina de matemática, em dois dias na semana, com duração de uma hora cada aula.

No momento em que assumimos as aulas, começamos falando de sonhos que pretendemos conquistar no futuro, mais precisamente sonhos que poderíamos realizar a partir de um custeio financeiro. Em seguida, perguntamos aos discentes o que fariam para realizar um sonho desse tipo e a maioria respondeu que poderiam guardar dinheiro por um determinado período até que fosse alcançado o valor desejado ou investiria em algum produto que pudesse ser vendido com lucro após determinado prazo. Diante desse contexto, apresentamos nossa questão inicial planejada a priori: “ Q_0^* : Qual o melhor investimento para que daqui a 10 meses tenhamos conseguido o valor de comprar, cada um de nós, um celular?”, que trouxe uma discussão sobre o bem material a ser comprado, pois os estudantes não tinham interesse em um celular naquele momento. Com isso, após alguns instantes, os alunos decidiram alterar o celular por um notebook, pois tratava-se de um período de aulas remotas e estavam preocupados com a preparação para o vestibular no ano seguinte. Desta forma, nossa questão inicial tornou-se “ Q_0 : Qual o melhor investimento para que daqui a 12 meses tenhamos conseguido o valor de comprar, cada um de nós, um notebook?”

A seguir apresentamos o primeiro bloco de questões derivadas, representadas pela letra Q e enumeradas conforme a ordem cronológica que foram surgindo durante a aula. Todas foram elaboradas pelos estudantes após definirem Q_0 .

Q_1 : O que é investimento?

Q_2 : Quais os tipos de investimentos?

Q_3 : Poupar/guardar e investir são as mesmas coisas? Qual a diferença?

Q_4 : Há investimento de curto prazo?

Q_5 : O que são juros?

Q_6 : Quais os tipos de juros?

Q_7 : Como fazer um planejamento?

Q_8 : Qual o preço do notebook?

Q_9 : Melhor comprar à vista ou a prazo? Por quê?

Após fazermos a apresentação dos questionamentos, solicitamos aos estudantes que formassem grupos compostos por três integrantes, os quais foram mantidos durante a realização de todo o estudo, e que utilizassem qualquer mídia disponível (internet, livro didático e entre outras) para buscarem respostas para novos questionamentos que poderiam surgir. Também solicitamos que organizassem e escolhessem um integrante do grupo para expor as respostas encontradas.

Ainda nesse primeiro momento, conseguimos perceber que as questões Q_5, Q_6 contribuem para o desenvolvimento de conteúdos de matemática financeira, já as ideias de orçamento e planejamento pessoal, específicas de educação financeira, seriam desenvolvidas por meio da questão Q_7 . Notamos também que as questões Q_1 e Q_2 favoreciam discussões sobre investimento e Q_4 sobre mercado financeiro, o que trouxe a ideia de classificar e agrupar as questões que surgiram em blocos, segundo os tópicos que estavam relacionadas.

No primeiro bloco de questões, temos Q_5 e questões derivadas de Q_6 , que nos proporcionaram estudos de tópicos de matemática financeira como juros simples, juros compostos e porcentagem.

Q₅: O que são juros?

Q₆: Quais os tipos de juros?

Q_{6.1}: Qual a diferença entre os tipos de juros?

Q_{6.1.1}: Juros simples é fixo e o composto é variável?

Q_{6.1.2}: Se aumentar o valor da conta poupança os juros serão aplicados somente no valor inicial?

Q_{6.1.3}: Os bancos utilizam juros simples ou juros compostos?

Os alunos apresentaram um fraco conhecimento do conteúdo de juros compostos, e não compreendiam que os juros de cada período são calculados sobre o valor existente no início do respectivo período e não apenas sobre o capital inicial aplicado. Com o intuito de sanar essa dúvida, construímos uma tabela que mostrava como funcionava uma operação sob o sistema de capitalização composta, que foi preenchida com ajuda de toda turma.

Já o segundo bloco foi formado por questões que abordaram os tópicos mercado financeiro e investimento, pontos chave para responder à *Q₀*. Esse bloco foi formado pelas questões *Q₁*, *Q₂*, *Q₄* e questões derivadas de *Q₂* como podemos ver a seguir.

Q₁: O que é investimento?

Q₂: Quais os tipos de investimento?

Q_{2.1}: Quais os tipos de investimentos em renda fixa?

Q_{2.1.1}: Como funciona a rentabilidade da poupança?

Q_{2.2}: Existe algum investimento que empresta dinheiro para o governo?

Q_{2.3}: Conta corrente é renda variável?

Q_{2.5}: Quais são os perfis de investidor?

Q₄: Há investimentos de curto prazo?

Q_{4.1}: O prazo (curto, médio ou longo) depende do valor investido?

Ao buscarem respostas para esses questionamentos, os alunos perceberam que os bancos utilizam o regime de juros compostos para qualquer

operação realizada, pois utilizando a taxa nesse regime de capitalização o valor cresce mais rápido do que em juros simples e, quanto maior a taxa e o prazo de capitalização, maior será a rentabilidade do capital.

O destaque para esse bloco ficou por conta das respostas à questão Q_1 , que trouxeram o conceito de investimento apenas como uma aplicação de um capital ou gasto, o que está equivocado. Diante desse fato, perguntamos aos estudantes se concordavam com suas respostas e solicitamos que cada grupo defendesse seu ponto de vista perante toda a turma.

Ao final da discussão sobre as respostas, os alunos concordaram que havia um equívoco nas respostas trazidas por eles e fizemos, juntamente com os estudantes, adaptações nas respostas para torná-las corretas.

As respostas que os alunos trouxeram para a questão Q_2 apresentavam investimentos específicos, então resolvemos mostrar a eles que os investimentos são classificados em dois grupos: de renda fixa e de variável; seguido de alguns exemplos do comportamento das ações das empresas Magazine Luiza e IRB Brasil RE, em um período de 5 anos, em que a primeira teve um ganho elevado e a segunda teve uma perda acentuada do valor de seus papéis. Após isso, alguns mostraram-se muito interessados na renda variável, justamente por ser possível ter ganhos elevados investindo pouco em um curto período de tempo, enquanto que outros afirmaram que não gostavam de correr altos riscos.

O terceiro bloco de questões foi elaborado com ajuda do seguinte questionamento formulado pelos professores: *o melhor investimento para nós comprarmos o notebook daqui a dez meses é de renda variável ou fixa?* Os alunos chegaram a um consenso que deveria ser renda fixa, pela maior segurança e por saber que ao final do período desejado teriam a garantia de ter o dinheiro para realizar a compra do notebook. Dessa forma, essa questão proporcionou as seguintes questões:

$Q_{2.1}$: *Quais os tipos de investimentos em renda fixa?*

$Q_{2.2}$: *Existe algum investimento que empresta dinheiro para o governo?*

$Q_{2.2.1}$: *O que é taxa SELIC?*

Q_{2.2.2}: Que garantia tenho que irei receber o dinheiro que emprestei ao governo?

Q_{2.2.3}: Como funciona a inflação?

As respostas para a questão *Q_{2.1}* trouxeram empréstimos que a população faz ao governo, que são investimentos de renda fixa. Com isso, veio o fato que o principal índice para fazer o cálculo da remuneração deste tipo de investimento é a taxa SELIC, que começou a fazer parte dos documentos e arquivos encontrados pelos alunos. Sendo assim, os estudantes sentiram a necessidade de saber mais sobre a SELIC e o porquê que ela é a taxa básica de juros da economia, então, para tentar esclarecer e dar mais sentido sobre esta taxa, apresentamos um vídeo¹⁰ explicativo sobre a taxa SELIC e como ela influencia toda a economia brasileira.

Tudo isso desencadeou em novas questões (*Q_{2.2.1}*, *Q_{2.2.2}* e *Q_{2.2.3}*), uma vez que os alunos não sabiam o que eram títulos públicos e nem inflação, o que foi proveitoso para o aprendizado dos alunos, pois mostrou a necessidade de entenderem esses novos termos, já que são termos que muitas das vezes estão presentes em seus dia a dia.

Nas respostas da questão *Q_{2.2.1}*, os alunos trouxeram todos os investimentos de renda fixa presentes no mercado financeiro brasileiro e se o investimento é assegurado por alguma instituição como o Fundo Garantido de Crédito - FGC e o Tesouro Nacional, algo de grande interesse para responder à *Q₀*,

Diante de todas essas informações dos investimentos de renda fixa, fizemos a seguinte pergunta aos discentes:

*Como já sabemos que o melhor investimento para *Q₀* deve ser de renda fixa, diante de todos esses que acabamos de encontrar/pesquisar qual é o melhor?*

As respostas foram das mais variadas, alguns alunos optaram por escolher o Certificado de Depósito Bancário - CDB por ser um título assegurado pelo FGC, já outros optaram pelas Letras de Crédito Imobiliário

10. <https://youtu.be/WBNkhIaY7gc>

- LCIs ou pelas Letra de Crédito do Agronegócio - LCAs com o argumento de serem assegurados pelo FGC e são isentas de imposto de renda. Nenhum aluno escolheu os títulos que não tivessem nenhuma garantia de recebimento do valor investido.

Com todos esses estudos realizados, retomamos a questão inicial Q_0 e percebemos que os estudantes ainda não estavam certos de qual seria a resposta final, apenas concluíram que para escolher o melhor investimento deveriam buscar pelo que proporcionasse a melhor segurança e as melhores taxas. Foi na busca por essa opção que surgiram as questões do último bloco, quando os alunos notaram que para investir seria preciso determinar um valor a ser investido inicialmente e que para isso o investidor necessita de um planejamento financeiro pessoal, visando ter um equilíbrio entre suas despesas e receitas, tendo em vista uma reserva para que seja investida.

As questões do último bloco foram as seguintes:

Q_7 : Como fazer um planejamento?

$Q_{7.1}$: Quanto ganho em um mês?

$Q_{7.2}$: Quanto gasto em um mês?

$Q_{7.3}$: Quanto sobra no final do mês?

$Q_{7.4}$: O que fazer para sobrar mais dinheiro ao final do mês?

Os estudantes concentraram seus esforços em busca da resposta à Q_7 e suas questões derivadas, para isso os professores criaram uma família fictícia, com orçamento, gastos e demandas individuais dos membros, que possibilitou discussões sobre tipos de gastos, prioridades e tudo que gira em torno de um planejamento financeiro familiar.

Ao final a turma elaborou e apresentou a seguinte resposta:

***R:** O melhor investimento para solucionar a questão inicial deveria ser LCI ou LCA da instituição financeira BS2, pois esses apresentam a melhor segurança, rentabilidade e que se enquadram em investimentos de renda fixa de acordo com as condições exigidas durante as discussões.*

Destacamos que, para chegar a essa decisão, foi preciso fazer com que os alunos realizassem uma simulação de uma aplicação financeira em alguns investimentos de renda fixa, como CDB pré-fixado e pós-fixado, LCI e LCA, considerando as taxas propostas por alguns bancos.

A seguir apresentamos nossas considerações finais.

3. Considerações finais

A experiência docente proporcionada por este projeto nos trouxe contribuições imensuráveis como professores e professoras de matemática, que tentamos sintetizar nos próximos parágrafos.

O dispositivo didático do PEP, por ser baseado em uma investigação, mostrou-se uma excelente opção para trabalhar o conteúdo de educação financeira. Os alunos gostaram deste modelo de ensino e elaboraram questões que contribuiriam para os estudos dos tópicos apresentados neste relato.

A escolha particular da questão inicial, sendo uma demanda real da turma, pode ser considerada um ponto chave para o sucesso desse experimento, pois os estudantes não queriam finalizar o estudo sem encontrarem uma resposta final para Q_0 .

Também constatamos a falta de preocupação, por parte dos alunos, em justificar as respostas encontradas e em informar quais fontes ou obras foram consultadas durante a pesquisa. Acreditamos que isso se dá por considerarem a não necessidade da justificativa ou por estarem acostumados com a ideia de que se dá mais importância à resposta do que ao processo na busca por ela.

Por fim, consideramos que esse experimento foi muito proveitoso, tanto em termos didáticos, como epistemológicos, por isso encorajamos professores e professoras a reproduzirem esse PEP em suas turmas e experimentarem aulas com metodologia investigativa.

Referências

BARQUERO, B.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. Los recorridos de estudio e investigación y la modelización matemática en la enseñanza universitaria de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 29 n. 3, p. 339-352, 2011

BARQUERO, B.; BOSCH, M. Engenharia Didática como metodologia de pesquisa: de situações fundamentais a percursos de estudos e pesquisas. In: **A teoria antropológica do didático: princípios e fundamentos**. Saddo Ag Almouloud, Luiz Marcio Santos Farias, Afonso Henriques (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2018

BENITO, R. N. **Construção de um Percurso de Estudo e Pesquisa para Formação de Professores**: o ensino de cônicas. 220p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2019. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22544/2/Ricardo%20Nicasso%20Benito.pdf>

BENITO, R. N.; BOSCH, M. Descripción y análisis de un recorrido de estudio e investigación en geometría. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (online)**. p. 78-105, v. 11, n. 1, 2021

BOSCH, M. Study and Research Paths: a model for inquiry. En B. Sirakov, P. N. De Souza & M. Viana (Eds.), **International Congress of Mathematicians**, v. 3, p. 4001-4022. Rio de Janeiro: World Scientific Publishing Co, 2018

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021

CHEVALLARD, Y. Passé et présent de la Théorie Anthropologique du Didactique. En L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. J. García (Eds.), **Sociedad, escuela y matemáticas: Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico**, p. 705-746, 2007. Jaén: Universidad de Jaén

CHEVALLARD, Y. Enseñar matemáticas en la sociedad de mañana: Alegato a favor de un contraparadigma emergente. **REDIMAT-Journal of Research in Mathematics Education**, v. 2, n. 2, p. 161-182, 2013

FLORENSA, I. **Contributions of the epistemological and didactic analysis: question-answer maps in engineering and in teacher education**. 2018. 179p. Doctoral thesis – Universitat Ramon Llull, Barcelona, Spain

GARCÍA, F. J.; BARQUERO, B.; FLORENSA, I.; BOSCH, M. Diseño de tareas en el marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico. **Avances de Investigación en Educación Matemática**, n. 15, p. 75-94, 2019. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i15>

LICERA, R. M. **Economía y ecología de los números reales en la Enseñanza Secundaria y la Formación del profesorado**. 2017. 251p. Tesis doctoral – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

LUCAS, C. O. **Una posible razón de ser del cálculo diferencial elemental en el ámbito de la modelización funcional**. 2015. 625p. Tesis Doctoral – Universidade de Vigo, Vigo, Portugal

PARRA, V.; OTERO, M. R. Enseñanza de la matemática por recorridos de estudio e investigación: indicadores didácticos-matemáticos de las “dialécticas”. **Educación matemática**, v. 29, n. 3, p. 9-49, 2017. <https://doi.org/10.24844/em2903.01>

RUIZ-OLARRÍA, A.; SIERRA, T. A. D.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. Las matemáticas para la enseñanza en una formación del profesorado basada en el estudio de cuestiones. **Bolema**, v. 28, n. 48, p. 319-340, 2014

WINSLØW, C.; MATHERON, Y.; MERCIER, A. Study and research courses as an epistemological model for didactics. **Educational Studies in Mathematics**, v. 83, n. 2, p. 267-284, 2013

CAPÍTULO 16

EXPERIÊNCIAS REMOTAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS DO NÚCLEO DE MATEMÁTICA (DMA/ UFS) EM TEMPOS DE PANDEMIA

Amazilde de Farias Batista¹

Georgiane Amorim Silva²

Robson Andrade de Jesus³

Rone Peterson Oliveira Santos⁴

Silvânia da Silva Costa⁵

Resumo

O presente relato de experiência apresenta algumas vivências ocorridas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP), relativo ao núcleo de Matemática, vinculado ao Departamento de Matemática da Universidade Federal de Sergipe. Na oportunidade, destacamos as ações iniciais ocorridas no PRP, incluindo oficinas ministradas para a formação

1. Preceptora vinculada ao Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (SEDUC/SE). E-mail: amazildefarias@gmail.com

2. Docente orientadora vinculada ao Departamento de Matemática da UFS. E-mail: georgianeamor@academico.ufs.br

3. Preceptor vinculado ao Colégio de Aplicação da UFS. E-mail: robsonmat@academico.ufs.br

4. Preceptor vinculado ao Colégio Estadual Tobias Barreto (SEDUC/SE). E-mail: ronepos@hotmail.com

5. Preceptora vinculada ao Colégio de Aplicação da UFS. E-mail: silvaniacosta@academico.ufs.br

docente e Educação Básica, bem como extratos dos momentos de observação, coparticipação e regência, desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental e Médio em três escolas-campo. Também elencamos atividades além da sala de aula desenvolvidas por meio de projetos, eventos e disciplinas eletivas. Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada foi bibliográfica, sendo que, por meio de produções acadêmicas na área da Educação e da Educação Matemática obtivemos um levantamento teórico consistente, dentre os quais destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); Tardif (2004); Tinti e Silva (2020). Como principais contribuições, destacamos que as experiências didáticas vivenciadas remotamente oportunizaram o conhecimento de novas formas e métodos de interatividade que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, apoiados na tecnologia e que promovem uma construção coletiva de conhecimentos.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Ensino de Matemática; Formação Docente; Ensino remoto.

2. Introdução

No âmbito da Educação, estudos e programas de iniciação à docência vêm sendo realizados no intuito de refletir e promover possibilidades de mudanças, as quais influenciam o processo de ensino e aprendizagem e a formação docente. Nesse sentido, na busca de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, destacamos o Programa Residência Pedagógica (PRP) que, por meio de uma imersão na escola-campo, há trocas de saberes e experiências entre os preceptores (docentes das escolas-campo) e os residentes (alunos das licenciaturas).

Como consequência da colaboração do referido programa, observa-se o fortalecimento das relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas, corroborando com a formação inicial para o magistério, bem como a formação continuada dos preceptores. Sobre tudo, destacamos que

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p.85).

Uma das contribuições do PRP no intuito de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas, é a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, consequentemente, a criação de estratégias de articulação da BNCC com os conhecimentos da área de cada subprojeto para estimular sua implementação nas escolas-campo.

Particularmente, com relação ao ensino de matemática na BNCC (BRASIL, 2018) é ressaltado que os objetos do conhecimento sejam relacionados com o mundo dentro e fora da escola, ou seja, com diferentes contextos. Para tanto, é preciso que o professor disponha de recursos e práticas pedagógicas que viabilizem esse objetivo, para que assim os alunos possam agir com autonomia, criatividade e reflexão.

No cenário das pesquisas na área da Educação Matemática, autores como por exemplo, Poladian (2014); Bastos e Sousa (2019); e Tinti e Silva (2020), destacam contribuições do PRP para formação inicial e continuada de professores de Matemática. Tinti e Silva (2020), por exemplo, ao analisar as repercussões do referido programa na formação de professores de Matemática, apresentaram resultados positivos nos processos de inserção e imersão no contexto escolar, nas práticas de regência, na formação de professores e na parceria entre universidade e escola.

Em consonância com o exposto, o subprojeto do núcleo vinculado ao Departamento de Matemática (DMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) propõe o seguinte objetivo: Estabelecer discussões sobre problemática do ensino de matemática, de modo a criar possibilidades por

meio de atividades matemáticas e ações de projetos didáticos que possam colaborar com as dificuldades identificadas.

Nesse contexto, apresentaremos os resultados de algumas experiências remotas vivenciadas no núcleo em tela. Na oportunidade, destacaremos as ações iniciais, incluindo oficinas ministradas para a formação docente e Educação Básica, bem como extratos dos momentos de observação, coparticipação e regência, desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental e Médio em três escolas-campo. Também elencaremos atividades além da sala de aula desenvolvidas por meio de projetos, eventos e disciplinas eletivas.

Todavia, as ações foram planejadas e executadas remotamente em virtude da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV 2), tendo escolas e universidades recorrido ao ensino remoto. Sobretudo, destacamos que as experiências didáticas vivenciadas remotamente oportunizaram o conhecimento de novas formas e métodos de interatividade que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, apoiados na tecnologia e que promovem uma construção coletiva de conhecimentos.

3. Desenvolvimento

A formação do professor, seja inicial ou continuada, sempre foi pauta de discussões em todo o mundo. Contudo, em tempos de pandemia, é evidente que esse tema tenha sido muito enfático, visto que gerou uma instabilidade atrelada a uma sensação de desafio, trazendo possibilidades e fraquezas. Moraes et al. (2021), afirmam que

Agregar novas estratégias para esse momento são alternativas que visam reduzir efeitos da crise da Educação, ao mesmo tempo, em que projetam inseguranças e riscos. Ensinar através dessas ferramentas propõe novos paradigmas e demandas para a construção de novos conceitos e práticas que respondam às necessidades dos alunos e professores no atual momento (MORAES et al., 2021, p.5).

Pode-se ampliar essa afirmação não se remetendo apenas à obrigatoriedade de utilizar recursos tecnológicos para lecionar, mas também de buscar uma maior interação nas aulas. Isso porque o professor, para realizar o seu fazer profissional, necessita de seus conhecimentos pedagógicos, obviamente, mas também relacioná-los com a solicitação para entender o mundo (TARDIF, 2004). Essa troca de informações já era uma práxis docente, mas, descobri-la e instigá-la na modalidade remota foi um desafio para todos.

Contudo, Hodges, 2020 apud Rondini et al., 2020, p.43 pondera que

[...] o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores. (HODGES, 2020 apud RONDINI et al., 2020, p.43).

Sendo assim, considerando que, na prática docente, o planejamento é um processo contínuo, dinâmico, reflexivo e de tomada de decisão, ao planejar as ações remotas, os residentes e preceptores vinculados ao núcleo de Matemática (DMA/UFS), priorizaram diversos elementos que viabilizassem a criação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Dentre esses elementos destacamos: coletividade, criatividade, dinamismo, interação e diálogo.

Para tanto, dispusemos de diversas ferramentas tecnológicas que foram de fundamental importância, visto que nos auxiliou no contato com toda comunidade escolar, bem como no planejamento e execução das ações pedagógicas. Dentre os recursos tecnológicos utilizados, destacamos o uso das ferramentas disponibilizadas pela *Microsoft* (*Teams*, *Office*) e *Google* (*Jamboard*, *Google Apresentações*, *Google Formulário*, *Google Classroom*), além do *Youtube*, *softwares* (*GeoGebra*) e *Whatsapp*.

Em especial, o núcleo em tela é composto por trinta residentes (sendo seis voluntários), quatro professores preceptores (sendo um voluntário) e

um professor docente orientador. As ações são desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental e Médio em três escolas-campo, a saber: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Colégio Estadual Tobias Barreto e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS).

Na ambientação com as escolas-campo, ocorrida no período de março a maio de 2021, houve a imersão com a realidade (mesmo que de forma remota) da escola. Sobretudo, salienta-se uma aproximação com aspectos específicos dos componentes curriculares, projetos, ações desenvolvidas e praxe pedagógica. Houve ainda a leitura e discussão da BNCC e de textos referentes a metodologias de ensino-aprendizagem de Matemática.

Dentre as diversas experiências vivenciadas por todos os envolvidos no núcleo de Matemática DMA/UFS, destacamos inicialmente as “Ações Integradas Pibid e PRP”, que ocorreram a partir de outubro de 2020. Em especial, destaca-se o evento “Oficinas remotas do PRP (DMA/UFS): compreendendo conceitos matemáticos sem sair de casa”, na qual tivemos a oportunidade de planejar e aplicar quatro oficinas.⁶

Na oficina “Qual a medida do raio da Terra?”, puderam-se apresentar, de forma participativa, conceitos ligados à circunferência e círculo, e retas paralelas cortadas por transversais, por meio da História da Matemática, Materiais Concretos, Modelagem Matemática, Jogos Didáticos e vários recursos tecnológicos. A abordagem de temas atuais e situações ligadas à Astronomia possibilitou o envolvimento dos participantes que puderam reconstruir a busca pela medida do raio da Terra de forma colaborativa e criativa.

Na oficina “*Sólidos Platônicos*”, tanto para formação inicial, quanto para a Educação Básica, apresentou-se, de forma participativa, conceitos ligados à geometria plana e espacial. A abordagem metodológica utilizada foi através da História da Matemática, Tecnologias Digitais e o uso de Materiais Manipuláveis (papéis e canudos reaproveitados).

6. Em março de 2021 aplicamos as oficinas tendo como público-alvo a formação inicial de professores de matemática e em maio de 2021 o público alvo foram alunos da Educação Básica

A Oficina “Matemática nas profissões: costureiro(a) e geógrafo(a)” foi pautada em três vertentes: (1) mostrar a “utilidade” da Matemática no cotidiano de duas profissões (geógrafo e costureiro); (2) trabalhar empreendedorismo e fazer com que os alunos já possam analisar possibilidades de trabalho; (3) revisar conteúdos de matemática dando significado. Nesta oficina os residentes realizaram pesquisa sobre profissões, como trabalhar componentes curriculares, habilidades e competências de Matemática da BNCC. Assim, foram trabalhados conceitos geométricos da oficina de costureiro, e conceitos aritméticos na de geógrafo.

A maior preocupação durante o planejamento da oficina foi buscar a interatividade com os alunos da Educação Básica, público-alvo inicial, e que fosse instigante. Logo, buscou-se profissionais para realizar entrevistas e assim, eles constatarem de acordo com a experiência dos mesmos e atividades práticas, a partir de resoluções de problemas vivenciados pelos profissionais.

A oficina “Compreendendo as fórmulas das áreas de algumas figuras planas por meio de dobraduras e da aplicação em planta baixa” possibilitou aos alunos da Educação Básica a revisão de muitos conceitos de forma lúdica. Nela puderam-se apresentar, de forma participativa, conceitos ligados à área de algumas figuras planas, proporcionalidade, medidas de comprimento e área, por meio da Resolução de Problemas, Materiais Manipuláveis, Jogos Didáticos, exibição de vídeos e muitos outros recursos tecnológicos.

Em suma, acerca das oficinas, para os discentes da Educação Básica foi uma forma diferente e contextualizada de aprender sobre conceitos matemáticos inerentes ao seu nível. E, para os graduandos que participaram da ação de extensão, foi possível perceber como temáticas podem ser inseridas numa sequência de atividades de forma lúdica, interativa e com o uso de metodologias e recursos tecnológicos, tais como, *Jamboard*, *PowerPoint*, *GeoGebra* e *Gartic.ic*. No mais, por se tratar de uma atividade de coparticipação, os residentes puderam interagir com os discentes das turmas de sua futura regência.

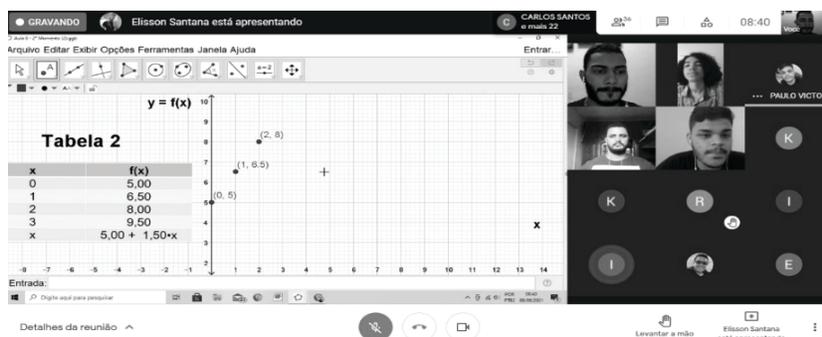
Após as aplicações das oficinas, as próximas atividades do primeiro semestre letivo de 2021 consistiram em observação, coparticipação e regência de classe. Para as aulas síncronas (via *Google Meet*) e assíncronas as escolas-campo adotaram dinâmicas diferentes que iam variando com o passar do tempo, visto os desafios que eram vivenciados pelas suas respectivas gestões.

No Colégio Estadual Tobias Barreto, cujo preceptor é o professor Rone Peterson Oliveira Santos, as aulas assíncronas eram feitas pelo *Google Classroom*, no qual eram postadas atividades que davam respaldo à aula síncrona, a qual tinha duração de 50 minutos. Na oportunidade, os residentes realizaram regência em Matemática e uma disciplina eletiva. No referido colégio, foram realizadas duas disciplinas eletivas: “Matemática e as profissões”, o qual mostrava a matemática em diferentes profissões; e “Grupo de estudo” para os alunos estudarem para o vestibular.

Os residentes observaram tanto a metodologia do preceptor como a interação dos discentes, nas duas primeiras séries do Ensino Médio. Em seguida, houve um período de coparticipação, no qual os residentes iniciaram os primeiros contatos com os discentes da Educação Básica, para dar mais base ao planejamento das suas respectivas regências.

Estas, por sua vez, iniciaram em grupos formados por quatro residentes, os planejamentos eram feitos semanalmente, sempre em parceria entre a coordenação da residência, preceptor e residentes. Os residentes da 1ª série trabalharam função afim (conceito, gráfico e problemas), enquanto a 2ª Série trabalhou Progressão Aritmética e Geométrica (PA e PG). Para tal, fizeram uso de vários softwares como *GeoGebra on-line* (Figura 1), *Jamboard*, entre outros.

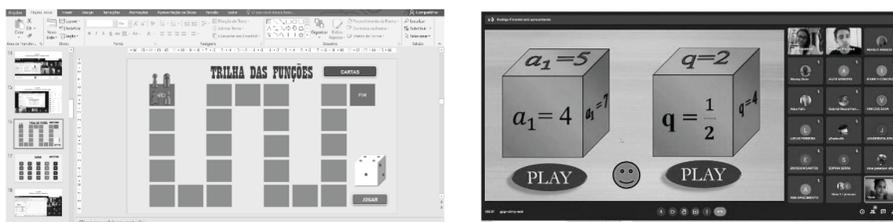
Figura 1 – Momento da regência utilizando o GeoGebra on-line



Fonte: acervo dos autores

Vale destacar que durante a regência remota dos residentes, os mesmos criaram jogos matemáticos no *Power Point* (figura 2) para as aulas remotas. Por meio dessa metodologia de ensino houve um aumento considerável na participação dos alunos e os residentes podiam analisar melhor como estava a aprendizagem dos mesmos.

Figura 2 – Jogos feitos no Power Point e utilizados nas aulas remotas



Fonte: acervo dos autores

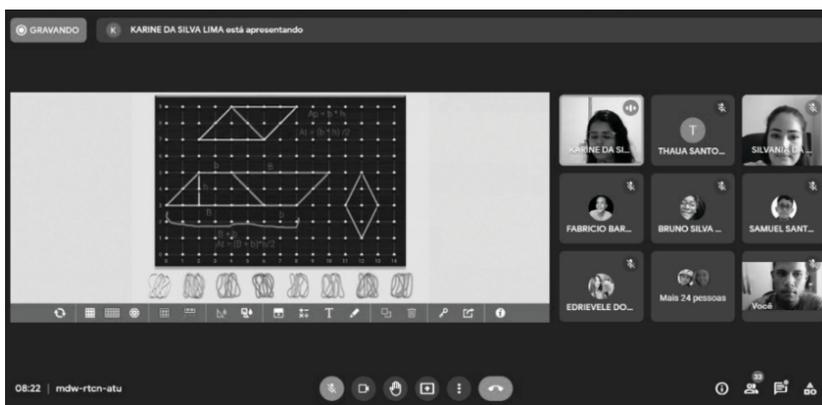
No CODAP/UFS, tendo como preceptores os professores Robson Andrade de Jesus e Silvânia da Silva Costa, era ministrada uma aula síncrona semanal de 50 minutos para a disciplina de Desenho Geométrico e dois encontros síncronos, também de 50 minutos, para a disciplina de Matemática. Os momentos assíncronos eram realizados pelo *Google Classroom*, através de orientações e devolutiva de atividades. Para os

discentes sem acesso à internet, era feita a entrega de atividades impressas organizadas pelos setores responsáveis do colégio.

Os residentes vinculados à preceptora Silvânia, planejaram e realizaram atividades síncronas e assíncronas, em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental (Desenho Geométrico) e de 1º ano do Ensino Médio (Matemática), fazendo-se uma inter-relação entre teoria e prática, num constante diálogo e parceria mútua.

Destacam-se nesse período pandêmico, a confecção de materiais para momentos assíncronos, em particular para os discentes que não possuem acesso à internet. E, também, um desafio e (re)aprendizado acerca de metodologias e recursos que tornassem os momentos síncronos mais interativos, com diálogos, experimentações e construção coletiva do aprendizado, como por exemplo, o momento de regência em que utilizamos o Geoplano *on-line* (figura 3).

Figura 3 – Momento da regência utilizando o Geoplano *on-line*



Fonte: acervo dos autores

Ainda no CODAP/UFS, tendo o professor Robson Andrade de Jesus como preceptor, os residentes tiveram a oportunidade de observar, participar, planejar e executar as atividades pedagógicas nas turmas de sextos e nonos anos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Desenho

Geométrico (figura 4) e Matemática, respectivamente. Além disso, também desenvolveram oficinas, algumas de forma interdisciplinar, para turmas de ensino médio.

Figura 4 – Regência na turma do 6º ano do Ensino Fundamental (CODAP/UFES)



Fonte: acervo dos autores

Destacamos a elaboração de materiais didáticos para os momentos assíncronos com indicações de leituras, filmes e/ou vídeos curtos de acesso gratuito. Enfatizamos também a participação dos residentes nos conselhos de classe, nos quais puderam interagir no processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino.

Por sua vez, no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, tendo como preceptora a professora Amazilde de Farias Batista, as aulas síncronas tinham duração de 60 minutos e as assíncronas eram realizadas através das orientações e correções das atividades postadas no *Google Classroom*. Além disso, era usado o aplicativo *Whatsapp* para manter contatos com os alunos a fim de esclarecer possíveis dúvidas.

O período de coparticipação foi iniciado na primeira semana de maio de 2021. Nessa semana, coincidentemente a semana em que é comemorado o dia nacional da Matemática, os residentes envolveram-se em atividades lúdicas com o 6º ano e foi iniciada a aplicação da oficina com o 3º ano

e demais turmas do Ensino Médio. Em tais atividades os residentes puderam interagir com os discentes das turmas de sua futura regência.

Com a regência, iniciada no segundo bimestre, houve planejamento e realização de atividades síncronas e assíncronas, em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Dentre as aulas síncronas, destacam-se os momentos regências utilizando-se de um jogo criado pelos residentes, aplicado no 3º ano do Ensino Médio (Figura 5) e outro momento ministrado no 6º ano do Ensino Fundamental usando materiais manipuláveis.

Figura 5 – Momento da regência no 6º ano do Ensino Fundamental utilizando materiais manipuláveis



Fonte: acervo dos autores

Após o recesso ocorrido depois da segunda unidade, houve troca de grupos de residentes, na qual o grupo que antes estava em regência no Ensino Médio, ficaria agora com o Ensino Fundamental e vice-versa, a fim de experimentar novas experiências com públicos diferentes. Neste momento, deu-se início a novas observações e coparticipações antes do início da regência. Importante destacar a participação dos residentes em todo o processo de avaliação, o acompanhamento da turma via aplicativo *Google Classroom* e em grupo de discussões, em redes sociais, como também na correção das atividades e dúvidas enviadas.

Por fim, das atividades supracitadas, destacamos outras atividades desenvolvidas nas Escolas-Campo (de modo remoto). No Colégio Estadual Tobias Barreto, por exemplo, além de Matemática, os residentes também tiveram a oportunidade de ministrar uma disciplina eletiva, visto que o Tobias Barreto é um colégio piloto do Novo Ensino Médio. Assim, a Oficina “Matemática nas Profissões” foi transformada em disciplina. Inicialmente quatro dos residentes ministraram as profissões geógrafo e costureira que já tinham sido ministrados na Oficina e ministraram mais duas profissões que são: árbitro de futebol e *e-commerce*. No último trabalharam matemática financeira e no outro, unidades de medidas e conceitos geométricos.

Além dessa disciplina eletiva, os outros quatro residentes também puderam realizar a regência em um pré-vestibular. Nessa experiência os residentes abordaram conteúdos do Ensino Fundamental por meio de Resolução de Problemas com os alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

No mais, destacamos algumas ações para além da sala de aula, desenvolvidas no CODAP/UFS, tais como o evento “Dia da Matemática”, comemorado em 05 de maio de 2021, na qual os residentes envolveram-se em palestras e atividades lúdicas; e a Semana interdisciplinar por meio da Atividade “Festejos juninos, um olhar interdisciplinar” na qual a preceptora Silvânia da Silva Costa, junto com a professora de música do CODAP/UFS, Thais Rabelo, abordaram questões relativas aos festejos juninos, trazendo elementos próprios da cultura junina e discutindo-se sobre estatísticas inerentes a acidentes com fogos de artifício.

Houve ainda, no CODAP/UFS a participação, durante todo o ano letivo de 2021 no Projeto de Ensino “Revelando talentos para a Matemática” no qual se orienta estudantes que buscam participar de Olimpíadas escolares referentes à Matemática, em particular a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Nesse sentido, expandem-se conceitos matemáticos trabalhados em sala de aula, além da escrita e argumentação, uma vez que há fase na Olimpíada em questão cuja prova é subjetiva, incentivando os discentes à explanação de suas ideias

oralmente e por escrito. Por fim, o III Seminário de Estágio e Práticas de formação do CODAP/UFS contou com apresentação de práticas realizadas durante o período de observação, coparticipação e regência, sendo mais um evento no qual os residentes se envolveram.

3. Considerações Finais

Notoriamente, o ensino remoto foi e tem sido desafiador até para os professores mais experientes, posto que a pandemia impôs desafios nunca vivenciados. Todavia, ao buscarmos alternativas na busca de criar estratégias pedagógicas diferenciadas para colaborar, positivamente, com a demanda da escola-campo, possibilidades antes não observadas foram expandidas. Conforme destaca Hodges (apud RONDINI et al., 2020), quando o planejamento pedagógico em situações atípicas, como por exemplo, em tempos de pandemia, é feito prezando pela “resolução criativa dos problemas” as soluções encontradas podem ser “duradouras, favorecendo, dessa forma, a resolução de problemas e paradigmas que até então pareciam insuperáveis”.

As experiências que vivenciamos no decorrer do planejamento e da execução das ações pedagógicas vinculadas ao núcleo de Matemática DMA/UFS, contribuíram para que nós, atuais e futuros professores de matemática, sejamos mais criativos, dinâmicos e reflexivos. E, principalmente, pudemos ser capazes de enxergar possibilidades de interação com os alunos, viabilizando que o conhecimento matemático seja construído com significado.

Em especial, destacamos que deve ser repensado o uso das tecnologias no ensino de matemática pós-pandemia. Antes, já indicado visto que “prometem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores e alunos” (BOT-TENTUIT JUNIOR, 2010, p. 28), porém pouco utilizado nas escolas públicas.

Todavia, devido ao ensino remoto, as tecnologias digitais tornaram-se mais presentes no cotidiano de todos. Sugere-se que os profissionais

da Educação continuem a fazer uso dessas tecnologias buscando estimular a criatividade dos estudantes, viabilizando uma participação ativa durante as aulas, possibilitando, assim, uma comunicação mais clara e objetiva. Nesse sentido, corroboramos com Palmeira e Pinto (2021, p. 228), ao defender que

“Na educação pós-pandemia, as tecnologias digitais devem estar sempre presente na vida escolar do aluno, sabendo-se que as ferramentas digitais já apresentaram vários benefícios para o ensino. Dessa forma, é muito importante que as escolas sigam as tendências tecnológicas e repensem as formas de ensino e aprendizagem” (PALMEIRA e PINTO, 2021, p. 228).

Por fim, considerando que o professor “constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado” (ALVES et. al, 2006, p. 17), as diversas experiências vivenciadas durante o PRP foram de grande relevância na formação inicial e continuada de todos os envolvidos no processo, bem como gerou contribuições no processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Pôde-se proporcionar uma caminhada de desenvolvimento nos aspectos teóricos e práticos, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, numa concepção de professor enquanto sujeito prático reflexivo (ZEICHNER, 1993).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), em seu artigo 61, ressalta como fundamento para a formação de profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas. Assim, atendendo a tal fundamento, as atividades desenvolvidas no PRP permitiram aos residentes vivenciar o ambiente escolar durante a graduação, contribuindo na formação como futuro professor, através de ações como planejar, experimentar, executar aulas, e, principalmente, refletir sobre as dificuldades (e possíveis soluções) atreladas ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ALVES, D. C (et. al.); **Interdisciplinaridade e Formação de Professores**. 45 f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto Professor Nota 10. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2006.

BASTOS, A. F. B. O; SOUSA, A. **A Residência Pedagógica em Matemática: o início das vivências na sala de aula**. In. XIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM. Cuiabá, 2019, p. 1-12. Disponível em <https://cutt.ly/yfHcbgj>. Acesso em 01/12/2021.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; **Concepção, Avaliação e Dinamização de um Portal Educacional de WebQuests em Língua Portuguesa**. 2010. 637 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação, Área de Conhecimento de Tecnologia Educativa) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11889/1/tese.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

IMBERNÓN, F.; **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, E.; M., et al. **Ensino remoto: percepções de professores que ensinam matemática**. Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e029, 2021.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores**. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2014.

PALMEIRA, B. S. PINTO, R. F.; **Formação, Atuação e Intervenção do Profissional de Educação Física na Área da Saúde: Uma Breve Reflexão**. V Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações – GPS). Editora Conhecimento & Ciência – Belém – Pará – Brasil Editora Conhecimento & Ciência. Belém – PA, 2021, 352p.

RONDINI, C. A, et al.; **Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica**. Interfaces Científicas: educação. vol. 10 n. 1 – 2020.

TARDIF, M.; **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TINTI, D. S.; SILVA, J. F.; **Estudo das repercussões do programa residência pedagógica na formação de professores de matemática.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 25 (p. 151-172) 31 dez. 2020. ISSN:2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i25.404>

ZEICHNER, K. M.; **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa-Professores. 1993. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em 19 mar. 2021.

CAPÍTULO 17

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Joelma Carvalho Vilar¹

Cristiane Ferreira dos Santos²

Maria da Vitória Silva Nascimento³

Verônica Mendonça de Andrade⁴

Resumo

O texto sistematiza as experiências pedagógicas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelo Núcleo Pedagogia (Alfabetização) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Ademais, relata aspectos metodológicos da alfabetização, identificando as contribuições das ações pedagógicas desenvolvidas pelos residentes com crianças de três escolas públicas no município de Itabaiana-Sergipe. As reflexões apresentadas se fundamentam no referencial teórico da alfabetização emancipatória, principalmente em Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1985) e Soares (2003, 2020, 2017), Moraes (2012) e Freire (1989). O Diário de Campo e a avaliação

1. Professora da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: joelmavilar@hotmail.com

2. Professora da Rede Municipal de Educação de Itabaiana, Sergipe. E-mail: crisarthur1@hotmail.com

3. Professora da Rede Municipal de Educação de Itabaiana, Sergipe. E-mail: vitoriasilvaseduc@gmail.com

4. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Sergipe. E-mail: veronicandra-de1@yahoo.com.br

diagnóstica de alfabetização foram os instrumentos de coleta de informações que orientaram as análises. O estudo demonstra que as ações de avaliação diagnóstica, o planejamento e o acompanhamento individualizado foram ferramentas pedagógicas fundamentais que contribuíram para o processo de alfabetização e letramento das crianças pelos residentes no PRP.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Residência Pedagógica.

1. Introdução

O presente texto sistematiza algumas reflexões sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo Pedagogia (Alfabetização) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Nesse sentido, as análises apresentadas pretendem refletir sobre a metodologia de alfabetização e letramento desenvolvida, identificando as contribuições das ações dos residentes do Núcleo Pedagogia (Alfabetização) é formado por vinte e cinco residentes⁵, três preceptoras⁶, e uma docente orientadora⁷. Tem, em sua proposta pedagógica, a intencionalidade de propor a ampliação do conhecimento dos graduandos do curso de Pedagogia do Campus Itabaiana sobre a docência e a prática de alfabetização, através de estudo, do planejamento e da execução de ações didático-pedagógicas emancipadoras orientadas à alfabetização e letramento de crianças de escolas da educação fundamental.

Vale ressaltar que o Núcleo do Programa Residência Pedagógica atua em três escolas públicas do Ensino Fundamental no município de Itabaiana: Escola Municipal 30 de Agosto, Escola Estadual Eliezer Porto e Escola Municipal Elizeu de Oliveira.

A Escola Municipal 30 de Agosto, fundada em 1971, está situada na Rua Josefa Vieira Santos, nº 478, município de Itabaiana, e oferece as

5. Estudantes da graduação e participante do Programa Residência Pedagógica.

6. Professoras da escola-campo e participante do Programa Residência Pedagógica.

7. Professora da Universidade e participante do Programa Residência Pedagógica.

modalidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e funciona nos turnos matutino e vespertino. A turma participante do programa é a do 2º Ano do Ensino Fundamental, composta por vinte e duas crianças na faixa etária de 7 a 8 anos, sendo nove meninas e treze meninos.

A Escola Estadual Eliezer Porto, localizada na avenida Valter Franco, no centro da cidade de Itabaiana, é considerada uma escola tradicional e tem mais de cinquenta anos de fundação. Atualmente, a escola oferece do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e atende, em sua maioria, alunos advindos principalmente de bairros carentes da periferia da cidade. Em 2021 a matrícula inicial foi de 260 alunos, mas após a adesão ao ensino remoto no período pandêmico, houve grande evasão escolar devido às condições sociais, falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet. As crianças da turma envolvida no PRP estão matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental com idade entre 8 e 9 anos, sendo nove meninas e quatorze meninos.

Em 10 de maio de 1989 foi fundada a Escola Municipal Elizeu de Oliveira, situada no município de Itabaiana, na Rua São José, nº 1145, zona urbana da cidade, no bairro Miguel Teles de Mendonça. A escola atende ao público da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e o Supletivo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, conta com 371 alunos matriculados, 27 professores, uma equipe diretiva e pedagógica que coordena a escola em uma adequada instalação física para o ensino. A turma vinculada ao PRP é do 1º ano B, composta por vinte e duas crianças, sendo nove meninas e treze meninos.

Vale também ressaltar que desde o ano de 2017, as escolas têm parceria firmada com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), através de estágios supervisionados e projetos de extensão e de programas institucionais, como o PIBID. No que se refere ao programa Residência Pedagógica, foi feita parceria com as escolas no ano de 2020, trazendo uma efetiva colaboração no que concerne ao planejamento e a execução de ações didático-pedagógicas orientadas às crianças da educação básica.

De maneira geral, entende-se que essa sinergia entre as ações institucionais da Universidade Federal de Sergipe e as escolas públicas trouxe inúmeras contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, elevando o IDEB e agregando à comunidade escolar muitos benefícios. Além da ampliação do conhecimento dos graduandos do curso de Pedagogia sobre a docência nos processos de experimentação pedagógica com as crianças nas escolas.

As reflexões apresentadas resultam das experiências vivenciadas no PRP e se apoiam no referencial teórico de vertente emancipatória relativo à temática alfabetização e letramento, principalmente em Ferreira (2001), Ferreira e Teberosky (1985) e Soares (2003, 2020, 2017), Moraes (2012) e Freire (1989). Tais referenciais auxiliam repensar o conceito de Alfabetização e letramento na atualidade.

O texto tem em si duas linhas condutoras. Uma trata dos fundamentos da alfabetização e letramento e dos aspectos metodológicos do processo pedagógico desde uma perspectiva emancipatória. A outra aborda a questão da contribuição da experiência pedagógica do PRP para a alfabetização das crianças e, por conseguinte, para a formação dos graduandos. Destaca-se ainda que o texto é resultado de um trabalho coletivo e integrado, a fim de situar o leitor sobre o modo pedagógico de alfabetizar e letrar desenvolvido pelos integrantes do Núcleo Pedagogia (Alfabetização), especialmente no formato remoto por conta da pandemia. Os desafios foram muitos e, assim, apresentamos as ações e contribuições da experiência realizada.

2. Desenvolvimento

2.1. A experiência de alfabetização e letramento do PRP

As atividades do Núcleo Pedagogia (Alfabetização) tiveram início em outubro de 2020 com estudos sobre alfabetização e letramento a partir da literatura da área (SOARES, 2003, 2020, 2017; MORAIS, 2012; MORTATTI, 2004; FREIRE, 1989). Tais estudos se desenvolveram ao longo do

ano de 2021, virtualmente, pela plataforma Meet, envolvendo atividades sistematizadas de leitura, de análise, de discussão e de registro com o objetivo de ampliar conhecimentos e preparar os residentes para as práticas de alfabetização.

O processo de preparação para a regência se deu pela imersão nos espaços escolares, através de encontros virtuais de aproximação dos residentes com as equipes diretivas e pedagógicas das escolas, a fim de proporcionar o conhecimento das realidades escolares e dos perfis socioculturais das crianças para, assim, propor ações pedagógicas harmonizadas com as filosofias educacionais e as propostas pedagógicas das escolas.

A prática da regência das aulas aconteceu nas casas das crianças, na modalidade remota, devido à pandemia da COVID-19. Nesse sentido, novos desafios surgiram para as preceptoras e os residentes e uma pergunta central se erigiu no Núcleo Pedagogia (Alfabetização) do PRP: como fazer a alfabetização nas casas das crianças? Alguns desafios essenciais se evidenciaram neste processo, tais como: as interações entre alunos, a mediação tecnológica e a intervenção docente.

Inicialmente, a aproximação com as crianças foi feita por meio de videoaulas gravadas pelos residentes e postadas no grupo de *WhatsApp* das turmas. No entanto, o distanciamento social ocasionou um escasso retorno das atividades pedagógicas pelas crianças, e isso se mostrou preocupante. De maneira geral, elas não respondiam satisfatoriamente às atividades propostas, pois sentiam dificuldades para concentração e compreensão. Muitos foram os fatores que dificultaram, entre eles estão: a inexistência de um ambiente alfabetizador; a difusa e frágil relação entre os alunos, as preceptoras e os residentes; a interferência de adultos das famílias na feitura das atividades propostas às crianças e as condições tecnológicas desfavoráveis, entre outras questões. Esse conjunto de fatores dificultou, sobremaneira, o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Muitos foram os desafios e aqui estão elencados alguns deles: aulas remotas; isolamento social; o precário uso das tecnologias; o difícil acesso à internet; as desigualdades sociais de acesso às tecnologias; a

necessidade de aprendizagem das crianças e as dificuldades dos pais. Ficou evidenciado que o ensino remoto durante a pandemia tornou mais manifesta as desigualdades sociais e educacionais existentes entre os alunos da escola pública.

Para enfrentar tal realidade, do ponto de vista pedagógico, foi estruturada uma proposta metodológica alicerçada nos fundamentos teóricos emancipadores de alfabetização. Os desafios de alfabetizar letrando foram encarados através da vivência do Ciclo Metodológico estruturado em quatro eixos norteadores das práticas de alfabetização: 1. Oralidade; 2. Leitura; 3. Produção de textos; e 4. Análise linguística.

Todas as atividades de alfabetização desenvolvidas pelo Núcleo Pedagogia (Alfabetização) passaram necessariamente por esses eixos, tendo o texto como unidade básica para iniciar o Ciclo Metodológico. Sendo assim, toda criança, a partir de um texto, teve a oportunidade de realizar atividades de alfabetização que promovessem o desenvolvimento específico da oralidade, da leitura, da produção de texto e da análise linguística.

Do ponto de vista técnico-pedagógico, pensando na realização de um trabalho mais efetivo, tendo em vista a escassez tecnológica e a precariedade no acesso à internet, foi pensado em um acompanhamento educativo individualizado das crianças pelos residentes.

O acompanhamento individual consistiu em diagnosticar o patamar de alfabetização em que as crianças se encontravam e planejar atividades de intervenção, levando em consideração as reais dificuldades e especificidades de cada criança. Tal ação pedagógica se processou através de chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*, de conferência através da plataforma *Google Meet*, ou através de outro aplicativo que as famílias tivessem acesso. Nesse momento, convém ressaltar o levantamento das condições de acesso à tecnologia e as orientações básicas de seu uso realizadas no âmbito de organização do trabalho planejado.

Inicialmente, foi feito um levantamento prévio dos dias e horários nos quais as crianças teriam acesso a um recurso tecnológico e a internet.

Depois foram realizadas reuniões pelas preceptoras com os pais para dialogarem sobre a proposta pedagógica de alfabetização e oferecerem informações sobre o formato do ensino e os objetivos educacionais. Esse foi o caminho encontrado para garantir, durante as aulas remotas, a participação e apoio da família na execução dos acompanhamentos individualizados, e, desse modo, fortalecer a relação entre os residentes, as crianças e suas famílias.

É importante destacar os esforços das famílias para disponibilizarem às crianças o acesso aos recursos tecnológicos para garantir as aulas. Fazemos aqui o registro de algumas famílias que, só com um aparelho celular disponível em casa, no momento do atendimento, previamente agendado, reservava o celular para que a criança pudesse fazer uso e assistir integralmente suas aulas. Ações como essas representam a importância e valor social que as famílias atribuem à educação escolarizada.

Ao realizar o diagnóstico foi possível identificar que as turmas eram bastante diversificadas e que os alunos se encontravam em níveis de escrita alfabética muito distintos, dessa forma, as atividades foram pensadas de maneira a suprir as diversidades e necessidades individuais das crianças.

De acordo com Soares (2017), para planejar é necessário compreender que o processo de alfabetização passa por fases bem distintas que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica e o educador deve estar consciente disso para poder planejar suas ações e intervenções.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica que mostrou o retrato da aprendizagem das turmas foi imprescindível. Precisávamos ter um olhar global e ao mesmo tempo detalhado sobre o quadro situacional das crianças para dar uma atenção individualizada. A coleta de dados foi realizada através de um instrumento de pesquisa diagnóstica contendo os quatro eixos metodológicos: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Assim, foi possível realizar um diagnóstico sobre a aprendizagem da criança e o levantamento das hipóteses psicogenéticas,

assim como fazer a identificação da etapa de desenvolvimento de escrita no qual a criança se encontra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) Essa ação pedagógica ajudou a conhecer o aluno, a planejar e mediar as atividades com algumas adaptações específicas, atendendo assim às necessidades educacionais da criança.

Na prática, o processo de aplicação das atividades de alfabetização, contidos no plano de atividade do PRP, se deu por meio de aulas online síncronas, buscando sempre oferecer a participação efetiva da criança. Teve destaque as atividades que desenvolvessem a oralidade infantil, sua escrita, sua leitura e a capacidade de análise fonológica para que a criança compreendesse o sistema de escrita alfabético, como a escrita funciona e é organizada, as relações intrincadas dos processos de codificação e decodificação da língua materna e seus usos sociais.

Em síntese, as atividades realizadas tiveram como finalidade diagnosticar e desenvolver aspectos fundamentais da alfabetização das crianças nos campos da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, mediados pelo texto. Desse modo, promoveram os processos de alfabetização e letramento com as crianças.

Diante das incertezas do momento, precisávamos pensar em estratégias para dar continuidade ao processo de alfabetizar letrando no ensino remoto. Soares (2003) considera o processo de alfabetização e letramento de modo distinto e explica que defender as questões específicas do processo de alfabetização não significa separar a alfabetização do processo de letramento.

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

No processo de planejamento das atividades, foi utilizada a sequência didática, como uma forma de organizar, sistematicamente, a execução das atividades a partir dos 4 eixos (da oralidade, da leitura, da produção de texto e da análise linguística). A organização das atividades se deu de acordo com os objetivos que cada turma queria alcançar em relação à aprendizagem e desenvolvimento linguístico das crianças, tendo sempre o texto como ponto de partida para todas as atividades.

Semanalmente, os residentes proporcionaram às crianças situações de leitura, de escrita, de expressão oral e análise da língua materna, através de jogos e brincadeiras, para que elas avançassem no processo de alfabetização e letramento. Nesse movimento, as crianças vão se apropriando do mundo da leitura e escrita à medida em que estão envolvidos em atividades lúdicas, ou seja, através da contação de história, brincadeiras com rimas, jogos e escritas espontâneas.

Ao planejar as atividades, reconhecemos o lúdico como uma estratégia muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitou que as crianças tivessem mais atenção nas atividades e aprendessem de maneira significativa. Além da interação, a ludicidade estimula a criatividade e desenvolve nas crianças outras habilidades, cognitivas, socioafetivas e psicomotoras. “O lúdico está presente em todas as atividades desenvolvidas, pois ele é a maneira natural pelo qual as crianças aprendem” (RAMOS, 2014, s/n).

Como forma de aproximar a criança do residente e dar qualidade e significado a aprendizagem para as aulas, foram confeccionados uma diversidade de recursos didáticos, como material pedagógico e jogos interativos. Foram muitos os recursos didáticos produzidos e adaptados às crianças pelos residentes, a exemplo da *caixa folclórica*, do jogo *o mestre mandou*, da *sopa de palavras* e da *histórias na lata*.

No intuito de alfabetizar letrando, as atividades eram contextualizadas e partiam da leitura de um texto, que poderia ser uma contação de história, um poema, uma música, entre outros gêneros literários. A partir do texto eram trabalhadas a leitura e escrita autônoma ou

compartilhada, a oralidade, através de recontos e relatos orais e inferências, assim como eram realizadas atividades complementares, através de jogos, de análise linguística compatível como a fase de alfabetização das crianças.

Trabalhamos com a consciência fonológica, exercitamos a consciência gráfica. (FERREIRO, 2001; SOARES, 2020; MORAIS, 2012) Esses exercícios grafo-fonológico fazem com que as crianças pensem sobre o funcionamento do sistema alfabético e criem hipóteses sobre o sistema da língua escrita. Soares (2017) ressalta a importância de desenvolver atividades nas quais o aluno possa falar, se ouvir e refletir sobre sua própria produção.

Os resultados encontrados a partir da execução do plano de atividades e do acompanhamento pedagógico ocorreram de modo satisfatório, sendo possível observar a evolução da aprendizagem significativa pelas crianças, em relação à leitura e à escrita. Com base nos resultados da avaliação diagnóstica inicial e final, observou-se a evolução da alfabetização, mais de 60% das crianças envolvidas no programa foram alfabetizadas, elas sabem ler e escrever, além de terem suas habilidades orais sensivelmente ampliadas.

Os desafios enfrentados durante a realização da prática foram diversos, além das questões pedagógicas, e a maior dificuldade esteve relacionada ao distanciamento e ao fator socioeconômico dos alunos, como a falta de recurso tecnológico e a precariedade de acesso à internet, que em nosso entendimento, foram as questões que mais afetaram o desenvolvimento do nosso trabalho, limitando o processo de alfabetização e letramento das crianças. Nesse sentido, tudo foi pensado para suprir as demandas da falta de tecnologia e acompanhamento familiar na realização das atividades, como flexibilidades de horário, tempo de duração das aulas e adaptações didáticas.

Apesar de encontrarmos estratégias pedagógicas válidas para dirimir os problemas, as questões que dificultaram a alfabetização estão fortemente relacionadas às limitações tecnológicas e sua interface com a desigualdade social.

Durante o trabalho remoto, no período pandêmico, os residentes precisaram se reinventar na medida em que os desafios eram propostos, e assim buscaram novas formas de mediar a aprendizagem da alfabetização com as crianças e suas famílias, aprendendo sobre as possibilidades e os limites das ações pedagógicas frente ao contexto socioeconômico.

Nessa experiência do PRP constata-se, pela primeira vez, que residentes, preceptoras e famílias puderam ver que a educação não acontece apenas dentro de uma sala de aula, mas ela passa destacadamente pelas vivências da criança e nisso a ação pedagógica pode contribuir muito. Desse modo, a parceria entre residentes, preceptoras e famílias foi capaz de manter a continuidade das atividades de alfabetização, mesmo em momentos de crise sanitária.

3. Considerações finais

Como resultado desse trabalho, avaliamos que o PRP garantiu espaços de criação e de trocas de experiências entre residentes, preceptoras, crianças e famílias envolvidas no processo de alfabetização, representando uma troca de saberes entre pessoas e instituições escolares e a Universidade Federal de Sergipe. A experiência formativa permitiu momentos valiosos de reflexão-ação-reflexão sobre os saberes da prática docente e sobre as formas de desenvolvimento da alfabetização das crianças. Assim como a construção de um conhecimento pedagógico significativo pelos residentes, construído dentro de uma cultura colaborativa em que os espaços de reflexão e investigação foram essenciais à formação, especialmente na participação dos atendimentos pedagógicos individuais.

Com as reflexões apresentadas, salienta-se que as atividades de alfabetização, mesmo que dentro de um ensino remoto, priorizaram a interação com textos dentro das práticas sociais, cumprindo assim a responsabilidade de alfabetizar letrando. O desafio do ensino remoto possibilitou uma articulação entre os residentes, as famílias e as crianças. As práticas de linguagem, oralidade, escrita e leitura, foram exploradas com o apoio e orientação dos residentes em parceria com as famílias.

Nos encontros virtuais desenvolvidos, notou-se que a vivência das atividades dentro do viés lúdico proporcionou uma maior interação, participação e aprendizagem da criança, considerando seus conhecimentos prévios. A prática da escuta da criança por parte dos residentes, de ouvir e estar em sintonia com as vivências das crianças, estabeleceu uma relação de respeito, confiança e credibilidade favorável à partilha de saberes.

As atividades desenvolvidas pelo PRP nesse período contribuíram para o desenvolvimento educacional das crianças na medida em que possibilitou uma aproximação mais efetiva entre residentes e crianças na alfabetização e o planejamento de atividades pensadas para suprir suas dificuldades individuais. O Núcleo, ao desenvolver vivências pedagógicas de alfabetização e letramento, articula os conhecimentos teóricos da proposta curricular da formação inicial do curso de Pedagogia às práticas sociais da leitura, da oralidade, da escrita e da análise linguística.

A importância do trabalho realizado ficou constatado ao identificar o desenvolvimento da alfabetização das crianças e o quanto eles aprenderam e se transformaram durante todo o ano letivo. Evolução essa, constatada através da realização da avaliação diagnóstica final, a qual demonstrou que houve avanços das crianças em relação às fases de alfabetização preconizada pela teoria da psicogênese da língua.

Entende-se que o texto aqui apresentado sobre nossos estudos e práticas representa uma atividade reflexiva das tentativas de alfabetizar letrando, apontando caminhos metodológicos para a alfabetização de crianças e algumas contribuições que o PRP trouxe diante do desafio sanitário e pedagógico da pandemia.

A experiência do Núcleo Pedagogia (Alfabetização) evidenciou, inspirado na concepção de alfabetização emancipadora que assumiu, que no processo de alfabetização e letramento, parafraseando Paulo Freire, “Ninguém alfabetiza sozinho”. Aprendemos juntos, através da dialética Freireana, que a própria criança descobre o caminho para se apropriar do sistema linguístico, com a orientação e participação de um adulto, nesse caso os residentes do PRP, com a participação de familiares da

criança. Nesse cenário, coube ao residente, com a orientação das preceptoras, a tarefa de identificar as necessidades e habilidades linguísticas de cada criança para planejar as atividades suficientemente desafiadoras e criativas que promovessem uma alfabetização exitosa.

4. Referências

- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª ed., Cortez: São Paulo, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- RAMOS, Sandra Lima Vasconcelos. **Jogos e Brinquedos na escola**: orientação psicopedagógica. Editora Respel, 2014.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fjRIi0U13Bg&list=PLfarCWFb-Z2YbEypoe3g4NTyy8zfIghulw&index=6>>. Acesso em: 18/01/2022.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020

CAPÍTULO 18

ALFABETIZAÇÃO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO REMOTO: ENTRE RECEITAS, HISTÓRIAS E BILHETES

*Claúdia Simone Vasconcelos da Silva*¹

*Nayara Alves de Oliveira*²

*Rejane Santos Oliveira*³

*Simone Damm Zogaib*⁴

*Ana Maria Lourenço de Azevedo*⁵

Resumo

A linguagem é uma atividade humana e se insere na vida por meio de enunciados concretos em situações sociais e históricas diversas. Nesse contexto, a constituição dos gêneros textuais estabelece uma relação entre linguagem e vida social. Daí a importância e necessidade de práticas de alfabetização numa perspectiva enunciativa-discursiva,

1. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Preceptora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bebê Tiúba, Aracaju-SE. E-mail: claudia.vasconcelos.silva@hotmail.com

2. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Preceptora da Escola Estadual Jacintho de Figueirêdo Martins, Aracaju-SE. E-mail: naalves10@hotmail.com

3. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Preceptora da Escola Estadual São Cristóvão, Aracaju-SE. E-mail: rejanessoliveira@hotmail.com

4. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica – Núcleo de Pedagogia/UFS. E-mail: simonedammzogaib@gmail.com

5. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica/ UFS. E-mail: anatererra23@gmail.com

com centralidade no texto e em seus múltiplos gêneros, considerando-os nas situações de interação social. Por isso, este relato tem por objetivo apresentar uma pequena mostra das ricas experiências de três escolas participantes do Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do Programa Residência Pedagógica. Enfatiza o trabalho com alfabetização e gêneros textuais, no contexto do ensino remoto, em virtude da pandemia do coronavírus. Reflete sobre experiências de residentes e preceptores com os gêneros receita culinária, histórias e bilhetes, que foram mobilizados pelas crianças das três escolas, em momentos de interação dialógica, mediada pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Remoto; Gêneros Textuais; Pedagogia; Residência Pedagógica.

1. Introdução

Partimos do princípio de que a linguagem encontra-se permanentemente em transformação, sendo ressignificada na medida em que os sujeitos, em suas interações, produzem novos sentidos e novas práticas sociais e culturais. Como educadores e conhecedores da perspectiva do pensamento dialógico de Bakhtin (2003) e Freire (2004), necessitamos comprometer-nos com a formação de crianças leitoras e escritoras, conscientes e críticas de seu papel social e político. Para esses pensadores, a linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos no cotidiano de suas produções culturais e as instituições educativas constituem-se, assim, em espaços de encontros desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem, por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham. Desse modo, em 2019, quando elaboramos o subprojeto “Alfabetização e gêneros textuais nos anos iniciais do ensino fundamental: formação e prática docente”, do Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tínhamos como pressuposto os fundamentos acima elencados e como foco a área prioritária de alfabetização proposta pelo Programa Residência

Pedagógica. Na época, nem sequer poderíamos imaginar uma pandemia de Covid-19, que se estenderia por tanto tempo, com efeitos nefastos em todas as áreas da vida humana.

Entre os objetivos propostos estava o de efetivar experiências e práticas de alfabetização e letramento, a partir do uso de diferentes gêneros textuais, considerando uma articulação com as diretrizes dispostas na Política Nacional de Alfabetização, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para o ensino fundamental e na Proposta Curricular da Educação Básica de Sergipe. E, nesse contexto, oportunizar aos residentes e aos preceptores um processo consistente de formação inicial e continuada, fundamentado em um conhecimento concreto do cotidiano da realidade educacional, o qual envolve o saber/fazer pedagógico, como também a compreensão do trabalho partilhado, contextualizando e transversalizando as áreas de formação curricular, com ênfase na unidade teoria e prática.

Com base no pensamento de Bakhtin (2003), entendemos que os gêneros discursivos e textuais não se dissociam dos conceitos de interação verbal, de comunicação discursiva, de língua, de discurso, de texto, de enunciado e de atividade humana. Assim, concebemos gêneros textuais e discursivos como duas maneiras complementares de enfocar os gêneros, tantos em seus aspectos sociointerativos como em suas estruturas organizacionais internas (MARCUSCHI, 2008).

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Desse modo, este relato tem por objetivo apresentar uma pequena mostra das ricas experiências de três escolas⁶ participantes do Núcleo de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do Programa Residência Pedagógica, com foco no trabalho com alfabetização e gêneros textuais, no contexto social e histórico do ensino remoto, em virtude da pandemia decorrente do coronavírus. Sublinhamos que, o trabalho com gêneros textuais em ciclos de alfabetização contribui para a formação de crianças leitoras e escritoras, exercendo a sua cidadania na infância (SARMENTO, 2007), por meio da compreensão e produção de textos dos mais diversos gêneros, “de forma sociossituada, no fluxo das mais variadas formas de relação social em esferas ou campos da atividade humana” (ROJO, 2008, p. 95).

Ressaltamos que esse trabalho intencional e planejado com as três escolas participantes do Programa foi rico e profícuo, com uma quantidade imensa de experiências. Envolveu a utilização de gêneros textuais primários e secundários (BAKHTIN, 2003) de diversos campos de atuação, a saber: campo da vida cotidiana (agendas, listas, bilhetes recados, avisos etc.); campo artístico-literário (lendas, mitos, fábulas, contos, poemas, quadrinhos, etc); campo da vida pública (notas, álbuns, notícias, reportagens, sites para crianças, abaixo-assinados etc.); e campo das práticas de estudo e pesquisa (enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas etc.), conforme indicados na BNCC para o ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Entretanto, neste texto, vamos nos ater a três experiências com um gênero textual para cada escola, a saber: receita culinária, histórias da literatura infantil e bilhetes. Temos como norte a seguinte questão problematizadora: Entre o que nos propusemos na elaboração do subprojeto e no planejamento partilhado com as escolas, preceptores e residentes,

6. As três escolas participantes do Núcleo de Pedagogia são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Bebê Tiúba; Escola Estadual Jacintho de Figueirêdo Martins; Escola Estadual São Cristóvão, todas localizadas no município de Aracaju-SE.

o que realizamos, levando em consideração o contexto histórico, social e econômico de uma pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto?

2. Entre receitas, histórias e bilhetes

Apresentamos, a seguir, algumas ações que foram realizadas pelo Núcleo de Pedagogia da UFS, com a contribuição efetiva e comprometida das três escolas já mencionadas, em relação às atividades e participação dos envolvidos em aulas teórico-práticas, enfatizando a importância da inserção dos residentes no cotidiano da escola, exercitando suas atividades de docência. Outro aspecto a destacar, sem dúvida, é a diversidade e riqueza das experiências, considerando o momento de excepcionalidade e os desafios que foram vivenciados.

2.1. Na EMEF Bebê Tiúba: trabalhando com receitas culinárias

Na referida escola, a experiência ocorreu no segundo semestre de 2021, em uma turma do 2º ano B. O trabalho foi realizado de forma conjunta pela preceptora e duas residentes do PRP, as aulas eram ministradas virtualmente por meio de vídeos e imagens. Escolhemos o gênero textual instrucional – receita culinária, do campo de atuação do cotidiano (BRASIL, 2017), porque seus comandos são simples, geralmente no imperativo, o que faz com que a criança compreenda sua função com mais clareza. Além disso, trata-se de um gênero que pode ser encontrado em qualquer lugar, e por isso, de fácil identificação.

Trabalhamos com a receita culinária em duas aulas. Na primeira, abordamos as características do gênero através de uma receita de brigadeiro. A princípio, introduzimos o assunto mostrando a lista de ingredientes, seguida do modo de preparo. Depois, fizemos provocações aos alunos com algumas perguntas geradoras. A pergunta principal foi qual era a finalidade do texto. Esse momento oral não foi tão participativo e apenas uma das crianças respondeu que a receita ensinava a fazer o brigadeiro.

Essa participação, um tanto tímida, levou-nos a crer que os alunos não haviam entendido a funcionalidade do gênero instrucional. Por isso,

resolvemos continuar trabalhando a receita culinária, dessa vez, utilizando outra estratégia. Na segunda aula, pedimos que os alunos copiassem a receita no caderno, a fim de que se familiarizassem com a estrutura do texto. Solicitamos que respondessem, oralmente, como se fazia a receita do brigadeiro. As devolutivas foram muito positivas e, a partir delas, fomos construindo a funcionalidade de um texto instrucional, que é nos orientar a desenvolver determinadas ações.

Figura 1 – Receita de brigadeiro para cópia

Copie no caderno 



EMEF Bébé Tuiuba
Professora: Cláudia
Residentes : Flávia e Gabriele
Data: 10/05/2021
Aluna :

Gênero textual instrucional

Receita de brigadeiro

Ingredientes:

- 1. Uma caixinha de leite condensado;*
- 2. Uma colher de manteiga;*
- 3. Cinco colheres de chocolate em pó ou achocolatado;*
- 4. Granulada .*





Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Figura 2 – Criança fazendo o brigadeiro



Fonte: Imagem cedida pela família (2021)

Alguns alunos, com a ajuda de seus familiares, conseguiram “seguir a receita” e fazer o brigadeiro (Figura 2). Essa experiência foi extremamente positiva para nós, pois proporcionou às crianças um entendimento efetivo do uso desse gênero textual em suas práticas sociais (BAKHTIN, 2003; ROJO, 2008). Além disso, gerou uma aprendizagem significativa, contextualizada e prazerosa.

2.2 Na Escola Estadual Jacintho de Figueirêdo Martins: entre contos, fábulas e lendas

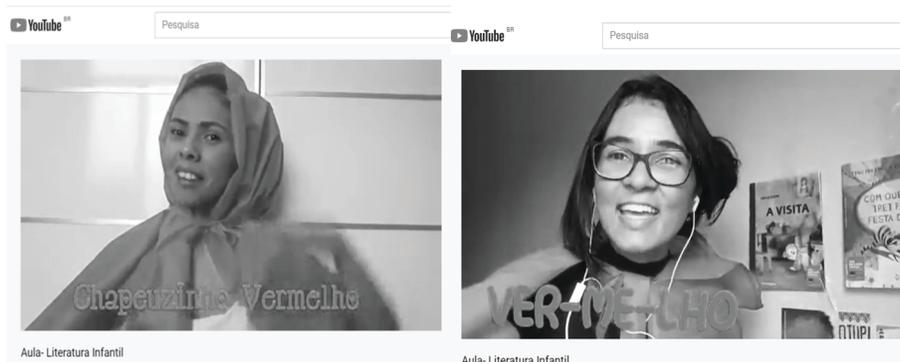
Diante da crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19, os planejamentos para a turma de 1º ano do Ensino Fundamental Menor, construídos em conjunto com os residentes (estudantes de Pedagogia da UFS), ganharam uma nova dimensão – o ensino remoto. Nesse contexto, o objetivo era planejar as aulas para atender de maneira eficaz

e coerente às orientações trazidas pelo Programa Residência Pedagógica, especialmente no que se refere a formação “prática” docente dos residentes, aliada à “teoria”, e aos parâmetros recomendados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), com ênfase na alfabetização.

Durante a elaboração, definimos a utilização de práticas pedagógicas que envolvessem textos diversos, proporcionando às crianças contato com a literatura infantil e, por sua vez, promovendo a reflexão em torno dos diferentes gêneros textuais, especialmente: os contos, as fábulas e as lendas. Essa definição partiu da importância de envolver a literatura no cotidiano escolar e das grandes contribuições de tal envolvimento no desenvolvimento do vocabulário, da leitura e da escrita.

Diante desta proposta de ensino, uma das práticas pedagógicas escolhidas para a abordagem dos gêneros textuais compreendeu a contação de histórias. Para tal, realizamos, semanalmente, a gravação de vídeos curtos enviados para o grupo de *WhatsApp*, formado por pais, residentes, professores e alunos. Além disso, disponibilizamos módulos de atividades impressas e criamos um canal no *Youtube* para a postagem e armazenamento dos vídeos, como registrado na imagem a seguir.

Figura 3 – Videoula sobre literatura infantil armazenada no canal do Youtube



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MFDojHqeMks>

Na preparação dos vídeos e na mediação dos textos, orientamos os residentes a realizar uma pesquisa prévia, observando: o conteúdo a ser trabalhado na aula, a faixa-etária dos alunos, a relação do conto com a temática abordada, a relevância para o processo de aprendizagem, a leitura atenta e prévia do texto, a importância do cenário e do figurino (dedoches, fantoches, máscaras), a entonação da voz e o ritmo da fala, os efeitos digitais para a animação da história, o tamanho do texto e a utilização da legenda, para o acompanhamento da leitura.

Ao final de cada história apresentada, os alunos eram convidados a responderem interpretações de textos, construírem escritas, relatos, desenhos, áudios ou vídeos posicionando-se sobre o conteúdo abordado. O objetivo era despertar nos alunos um processo de alfabetização prazeroso e criar um canal de comunicação, mediante a interação das crianças com os textos, com as aulas e com os residentes. Além disso, compreender as inúmeras interpretações, de acordo com as experiências de vida de cada aluno, e suas fases de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Assim, notamos que, o trabalho com os gêneros artísticos-literários – contos, lendas e fábulas (BRASIL, 2017) contribuiu com a interação entre professor, residentes e alunos, além de proporcionar momentos lúdicos e dialógicos, que resultaram no desenvolvimento do vocabulário e da linguagem das crianças. Nesse sentido, também colaborou com o processo de alfabetização/letramento, mediante o aperfeiçoamento das práticas cotidianas da leitura e escrita, atingindo outros objetivos, como: educar, socializar, aquisição de conhecimento e a sensibilidade dos alunos.

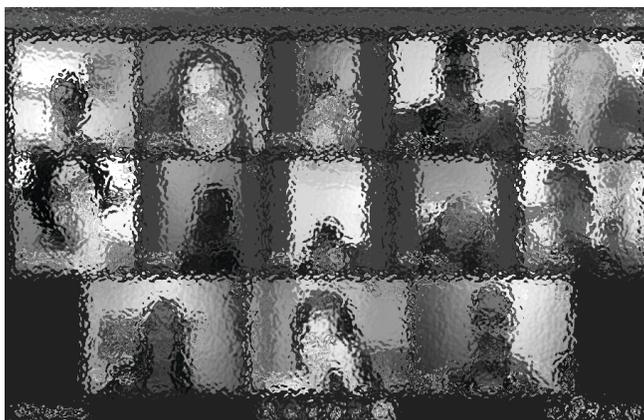
2.3. Na Escola Estadual São Cristóvão: escrevendo bilhetes para pessoas especiais

Considerando a necessidade de estabelecer situações de aprendizagem que conduzam os estudantes a se apropriarem da escrita, dentre as diversas atividades propostas no âmbito do PRP na Escola Estadual São Cristóvão, utilizamos o gênero textual “Bilhete” com o propósito de

estimular as práticas cotidianas de escrita, apreciando os conhecimentos prévios das crianças e visando uma escrita repleta de significado.

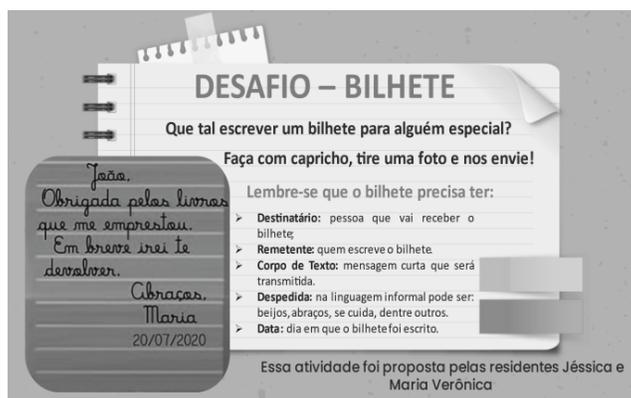
Nesse sentido, devido ao isolamento social e ao distanciamento dos alunos em decorrência da pandemia, realizamos uma aula síncrona com o aplicativo *Google Meet* e explanamos sobre a definição do que é um bilhete e dos elementos que o compõe (Figura 4).

Figura 4 – Aula síncrona pelo Google Meet



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Figura 5 – Instruções para produção textual



DESAFIO – BILHETE

Que tal escrever um bilhete para alguém especial?

Faça com capricho, tire uma foto e nos envie!

Lembre-se que o bilhete precisa ter:

- **Destinatário:** pessoa que vai receber o bilhete;
- **Remetente:** quem escreve o bilhete;
- **Corpo de Texto:** mensagem curta que será transmitida.
- **Despedida:** na linguagem informal pode ser: beijos, abraços, se cuida, dentre outros.
- **Data:** dia em que o bilhete foi escrito.

Essa atividade foi proposta pelas residentes Jéssica e Maria Verônica

Jéssica
Obrigada pelas livros
que me emprestou.
Em breve irei te
devolver.
Abraços.
Maria
20/07/2020

Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

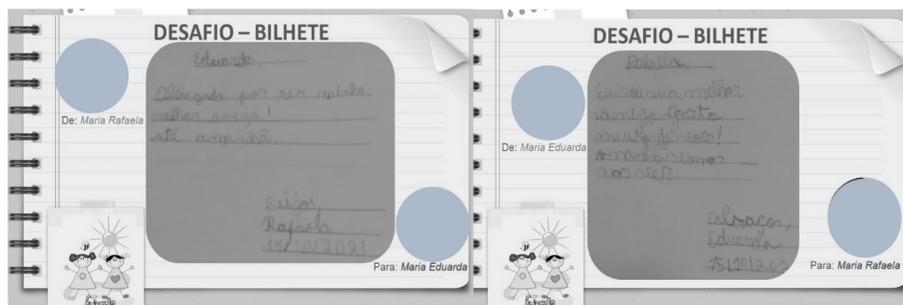
Após as explicações, os alunos fizeram a leitura compartilhada de alguns bilhetes, responderam às questões criadas pelas residentes e completaram oralmente um bilhete. Lançamos, então, um desafio - escrever um bilhete para uma pessoa que considerassem especial, conforme instruções apresentadas na Figura 5. Solicitamos que divulgassem a produções no grupo de Whatsapp da turma, como podemos observar nas figuras 6 e 7.

Figura 6 – Troca de bilhetes entre aluno e professora



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Figura 7 – Troca de bilhetes entre colegas de turma



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Vale ressaltar que, as devolutivas foram excelentes, pois, por meio delas, evidenciamos que as crianças compreenderam o gênero textual trabalhado, tanto no que diz respeito a sua estrutura interna como aos seus aspectos sociointerativos, conforme encontramos em Marcuschi (2008)

e Rojo (2008). Observamos que as crianças empenharam-se na produção textual, escrevendo bilhetes para os colegas de classe e a professora, gerando uma bela conexão e transmissão de sentimentos, com envios e recebimentos de bilhetes.

4. Considerações finais

A linguagem transcende o ler, o escrever, o interpretar e o decifrar. Constitui-se na relação entre os sujeitos, nos discursos construídos nas ações cotidianas. Ou seja, seguir uma receita culinária, contar e/ou escutar uma história, escrever um bilhete para alguém, envolvem a relação de si e do outro. Esses gêneros textuais, pensados e trabalhados por preceptores e residentes do PRP, foram mobilizados pelas crianças das três escolas, em momentos de interação dialógica, mediada pelas tecnologias digitais. Apesar das condições adversas de uma pandemia de coronavírus e de um ensino remoto, que agudizaram as desigualdades sociais, podemos afirmar, de modo geral, que as crianças apropriaram-se da linguagem, por meio do trabalho com os gêneros textuais. Ressaltamos também que preceptores, residentes, coordenadores envolveram-se em um processo de formação docente inicial ou continuada, por meio de experiências como essas que ora relatamos, e das reflexões constantes sobre a prática educativa. Realizamos muito mais do que pensamos nas condições que nos sobressaltaram. Mas sabemos que ainda não é o bastante. Continuamos resistindo e lutando pela educação.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins F

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 20 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (invisível)**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

CAPÍTULO 19

UM ENSINO DE QUÍMICA MAIS HUMANIZADO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Aldirene Pinheiro Santos¹

Patrícia Fernanda Andrade²

Wesley Faria Gomes³

Edson José Wartha⁴

Resumo

Neste relato queremos apresentar nossas reflexões e as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, desenvolvido na disciplina curricular de química com a equipe de preceptores e residentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe na perspectiva de desenvolver um ensino de química mais humanizado.

Palavras-chave: Ensino de química; Relatos de Experiências; Programa Residência Pedagógica

1. Introdução

A proposta deste ensaio é refletir sobre diferentes possibilidades e caminhos de se construir um Ensino de Química mais humanizado. Dizemos humanizado, pois tanto no Brasil como em outros países, se cristalizou

1. Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento

2. Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha

3. Colégio de Aplicação da UFS.

4. Departamento de Química da UFS.

uma categorização de três grupos de ciências: exatas, biológicas e humanas. As ciências exatas denotam conhecimentos empírico-matemático-teóricos, pois trabalham com experiências que testam a veracidade de determinado enunciado traduzível quantitativamente (a linguagem da matemática está sempre presente em seus fundamentos). E a permanência da condição científica depende de sua resistência frente às tentativas de falsificação – e quem disse isso foi Popper (aquele mesmo filósofo que advertia de “não tolerarmos a intolerância”, infelizmente ignorado no Brasil).

Por outro lado, diferentemente das ciências exatas, a filosofia e as artes (Ciências Humanas) não têm nada a ver com tentativas de refutação. Quem poderá afirmar, por exemplo, que Shakespeare errou ao dizer que havia “algo de podre no Reino da Dinamarca?” Ou Heráclito, quando afirmou ser “a massa empanzinada como o gado”. Ou ainda no caso de Dante Alighieri – outro que deve ser refutado? – quando previu que os ingratos, delatores e traidores permanecerão imóveis no Poço dos Congelados, o lugar mais sombrio em seu Inferno? O fato de classificar as ciências em Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas (como se não fossem todas, frutos de construções humanas) acaba por criar limites e fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento. Esta divisão procura determinar um caráter mais racional e objetivo para as Ciências Exatas, entre elas a Química, de modo a afastá-la das reações e emoções humanas. Como nos coloca Coggiola (2020), no qual tem apontado a prioridade crescente, nas instituições de ensino superior e, sobretudo, nos órgãos financiadores da pesquisa, das ciências exatas e biológicas as grandes vedetes do investimento científico dos últimos anos, em detrimento das chamadas, alternativa e ambigualmente, “ciências humanas” ou “humanidades”, termos estes que não escondem a inclinação para destituí-las de caráter científico.

Para o ensino das Ciências Exatas, esta divisão tem nos colocado em uma condição de professores desumanos, que não se preocupam com a questão de desenvolvimento de valores, como se o desenvolvimento de

conteúdos escolares na área de ciências exatas não expressasse uma forma de “ver o mundo” caracterizada pelo público-alvo ao qual o material se destina. Nós, professores e futuros professores de Química – participantes deste ensaio –, somos capazes de reelaborar nossas práticas, pensar e intervir em políticas e construir visões de mundo pautadas na ética da razão cordial com base também, em conhecimentos científicos? As aulas de Química apresentam espaços e possibilidades para isso?

A filósofa espanhola, Adela Cortina, afirma que os especialistas das diversas áreas do conhecimento devem estar dispostos a buscar alternativas humanizadoras e viáveis, estando interessados em fazer com que elas funcionem, apresentando-as aos poderosos da terra e à opinião pública. Cortina (2007), em seu livro intitulado *Ética de la razón cordial*, recorre ao conceito de cordialidade como uma nova categoria moral que lhe permite a fundamentação da moralidade, ou seja, falar das razões cordiais como integradoras da moralidade humana. A cordialidade é, para Cortina (2007), o combustível do voo que a ética pretende realizar sobre a natureza e a convivência humana. Portanto, surge um questionamento: É possível pensar em conteúdos cordiais para Química? Conteúdos que tornem o ensino de química mais humanizado?

Diremos que a autora delineia em sua ética um novo sujeito moral à luz de suas reflexões e uma poderosa sociedade civil não só do ponto de vista econômico ou instrumental, mas, sobretudo, político. É, em suma, reivindicar a obrigação para com o outro e a responsabilidade social e pessoal que é derivado. Cortina (2007) vê que a autonomia do ser humano, a capacidade de dar regras em si, tem duas ferramentas principais: razão e cordialidade, razão cordial, porque a ética, como filosofia que é, pode ser concebida em palavras de Santayana como uma disciplina da mente e do coração, uma religião secular. Sobre essa questão, Juan Morales Ordóñez (2008), em seu livro *Ética y Sociedad*, afirma que a ética tem a ver com a análise e prática de comportamentos adequados e benéficos para os outros e para nós. Não se pode ter benefício pessoal ou de um grupo em detrimento de outros. A abordagem ética deve ser realizada

em um nível geral, considerando pontos de vistas individuais e sociais para que a ética seja praticada e não apenas definida e compreendida.

Ao abordar o tema da Coerência entre o discurso ético e o desenvolvimento, aplicação da ciência e tecnologia, o autor nos chama a atenção para o fato de que o motivo que permitiu o desenvolvimento científico e a implementação deste conhecimento na vida prática, através da tecnologia, adquire uma espécie de autonomia em relação aos valores e, assim se constitui, afastada da ética, no objetivo maior. O que a razão analisa e o que ele cria com seu método tem uma marca para desenvolver e evoluir. A cientificidade é a justificativa e a humanidade deve buscar e estar necessariamente em progresso científico. A própria vida e sua essência estão condicionadas a este desenvolvimento; é o ideal e a justificativa teórica da sociedade atual. A civilização atual está avançando pela unidimensionalidade racionalista, tecnológica e científica. Por outro lado, devemos nos questionar sobre quem ganha e quem perde, quem se beneficia e quem é prejudicado com o desenvolvimento científico e tecnológico. A quem serve este desenvolvimento científico e tecnológico?

Portanto, acreditamos ser fundamental desenvolver com os estudantes uma capacidade de estima que nos permita apreciar valores como a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a justiça e, desse modo, pensar alternativas para um ensino de química mais humanizado, considerando que no material disponibilizado para os estudantes do Ensino Médio pelo PNLD-2022, em seus Projetos Integradores há o tema “Mediação de Conflitos”, que se apresenta como possibilidade de andar nesta direção. Mas para tanto, é necessário, primeiro, não instrumentalizar as pessoas, é um princípio de não colocar as pessoas a serviço de finalidades que elas não tenham escolhido, ou seja, não manipular as pessoas para seus próprios interesses. Respeito pela autonomia. A intervenção não pode se converter em manipulação, não é justo utilizar seres humanos para metas distantes de seu próprio bem – sejam econômicas, científicas ou políticas.

Em segundo lugar, empoderar as pessoas, trata-se de atuar positivamente para potencializar as capacidades das pessoas, de forma que possam levar adiante planos de vida, e que elejam sempre que com eles não se prejudiquem a outros. Para o terceiro princípio, a distribuição dos prejuízos e benefícios (justiça distributiva), é trazido o modelo de justiça do interlocutor válido. Ele consiste em empoderar as pessoas para que possam ser interlocutoras válidas, como um primeiro mínimo decente, a partir do qual poderiam dizer o que consideram como básico mediante seu envolvimento e engajamento nas questões nas quais estão envolvidas.

Assim como não podemos nos iludir com a ideia de que os benefícios da Ciência e Tecnologia chegaram para todos, também não podemos nos iludir com a ideia de que o contato entre diferentes culturas vai beneficiar a todos. Nesse sentido, Cortella (2005, p. 146) explica como sendo fundamental o processo de entendimento do multiculturalismo, e que, “para respeitar uma posição não é preciso estar de acordo com ela, e sim, compreender que ela reflete um ponto de vista moral com o qual não compartilho, mas respeito em outro. Cortella (2005) conclui em sua obra que o sentir-se presente, atuante e construtor de um espaço é a pedra fundamental de todo processo que visa à efetiva autovalorização social e, conseqüentemente, de respeito ao outro. E, neste sentido, é que queremos caminhar ao propor os conteúdos cordiais para o ensino de Ciências da Natureza.

2. Relatos de Experiências

Ao propor os conteúdos cordiais, queremos defender a ideia de que é na escola que devemos ensinar conteúdos que desenvolvam valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos, bem como desenvolver ações com o objetivo de desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. Assim, por exemplo, ao exemplificar a pimenta em uma aula de Química Orgânica, não basta apresentar suas propriedades e a estrutura química das moléculas que a

compõem. Antes de tudo, é necessário compreender a pimenta em seu contexto sociocultural, compreender que ela não é apenas vermelha é compreender a química da pimenta imersa no Candomblé! É compreender a pimenta em um contexto de uma religião de matriz africana.

Deste modo, foi necessário organizar e planejar atividades com a perspectiva de uma formação cultural mais ampla e que atendesse a uma cultura da paz, da solidariedade e da coletividade. No Módulo I⁵, além das atividades desenvolvidas junto aos estudantes nas escolas da Educação Básica, residentes e preceptores realizavam discussões e reflexões a partir de diferentes leituras e sessões de cinema. Por exemplo, a leitura das obras “Metamorfose” (Franz Kafka), “Homo Deus e Homo Sapiens” (Yuval Harari) e dos filmes “Como estrelas na terra”, “Sementes podres” e “Menino 23: infâncias perdidas” permitiram grandes debates, reflexões e discussões entre os residentes e preceptores. Mais importante, estas reflexões e apropriações serviram de fundamento para a construção das atividades dos Módulos II e III. Ressaltamos que as atividades do Módulo I foram desenvolvidas de modo coletivo e colaborativo entre os três colégios participantes do Residência Pedagógica⁶.

No Módulo II, com base nas reflexões, foi realizada uma leitura e análise dos materiais do Objeto 01 do PNL D 2021, que tratam dos projetos integradores. Assim, foi possível realizar uma leitura crítica dos materiais produzidos por diferentes editoras com foco nos temas e abordagens para um ensino de ciências/química mais humanizada. Também foram produzidas Oficinas Temáticas, que permitiram reflexões sobre diferentes temas sociais com base em conteúdo de ciência/química do livro de Oliveira e Queiroz (2017) “Conteúdos Cordiais: química humanizada para uma escola sem mordidas”. Assim, foi possível construir, por

5. As atividades do Programa Residência Pedagógica foram divididas em 3 módulos.

6. Os três colégios participantes do Programa Residência Pedagógica foram: Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR) e Colégio de Aplicação (CODAP)

exemplo, as oficinas: Química das pimentas: religião, cultura e sabor; O racismo dos meus cabelos; Garimpo: desmatamento da Amazônia; O movimento feminista em cena: A contribuição da série *Anne with an 'E'*; Química forense: Quem matou María Marta? Impactos causados pelas sacolas plásticas no meio ambiente e na nossa saúde; Garimpo: Desmatamento da Amazônia e Petróleo e o desastre natural.

As oficinas foram ofertadas na forma remota para os estudantes do Ensino Médio em diferentes etapas: na primeira etapa, foram realizadas com os estudantes do Colégio em que foram construídas; na segunda etapa, aos demais estudantes dos colégios participantes do Residência Pedagógica; e na terceira etapa, aos Colégios que manifestassem interesse e que não eram participantes do projeto. Na escola campo, Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR), as oficinas elaboradas foram: Cabelos: são mais que fios? Nesta oficina foi abordado o tema Diversidade capilar e química, com o propósito de trabalhar o conceito de ligações químicas a um aspecto social, fazendo com que os estudantes aprendessem de maneira significativa, e entendessem o conceito das interações entre as moléculas e, ao mesmo tempo, proporcionar uma reflexão dos estudantes por meio do símbolo que o cabelo crespo e cacheado representa, tanto em movimentos sociais, como também na evolução de produtos para todos os tipos de cabelos. Outra oficina temática foi sobre Poluição atmosférica e o estudo das funções inorgânicas, cujo propósito foi promover o pensamento consciente sobre os impactos da exploração dos recursos naturais e das emissões de gases poluentes que contribuem negativamente para o aquecimento global e suas consequências, temática relacionada ao conteúdo de funções inorgânicas.

As atividades do Módulo I e Módulo II foram realizadas de forma remota. Para nós, foi um grande desafio pensar e discutir diferentes possibilidades de realizar e executar o Programa Residência Pedagógica de modo que permitisse aprofundar o conhecimento sobre o contexto escolar, com um enfoque sistemático nas atividades rotineiras da prática docente. Desse modo, uma série de questionamentos fizeram parte de

nossos encontros. Questões como: como enfrentar as dificuldades de acesso aos materiais e aulas desenvolvidas durante a pandemia; como elaborar planos de aula, oficinas e materiais didáticos para serem implementados e executados durante a pandemia; como organizar e produzir videoaulas para postar em canais digitais gratuitos como Youtube, Facebook, Cava e WhatsApp; como organizar os materiais digitais de modo que tornem as aulas mais dinâmicas e interativas; como engajar os estudantes da educação nas atividades da área durante a pandemia?

Foram questões para as quais, coletivamente e colaborativamente, buscamos respostas e soluções possíveis. Assim, podemos apresentar as diferentes propostas de videoaulas e materiais que foram produzidos. Por exemplo, no Colégio de Aplicação (CODAP) foram elaboradas videoaulas com temas abordados em anos anteriores para que os alunos pudessem revisar tais assuntos, já que em tempos remotos, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais complicado. Além disso, um *Podcast* foi criado para tratar de um tema bem comum entre os adolescentes: a depressão. Intitulado como “RP Amarelo – Mustang 68”, o *Podcast* fez menção ao setembro amarelo dando ênfase à prevenção ao suicídio. O trabalho foi divulgado nas redes sociais da escola e está disponível através do link: <https://open.spotify.com/show/6CEzCIekxn93jKB9E86em2>.

No CEPHAR, os residentes elaboraram revisões e discutiram questões do ENEM com temas abordados em anos anteriores. Esta atividade tinha o propósito de amenizar o impacto no processo de ensino, devido ao período pandêmico decorrente da Covid-19. As revisões ocorriam, inicialmente, por meio de uma questão problematizadora, fazendo uso de vídeos tutoriais e aulas remotas no *Google Meet*, bem como foram disponibilizadas ferramentas para realização de atividades experimentais simuladas ([PhET: Simulações em física, química, biologia, ciências da terra e matemática online e grátis \(colorado.edu\)](#)). As temáticas abordadas foram: Transformações da matéria e suas propriedades químicas - consumo ou consumismos; Materiais e substâncias e o processo de separação de misturas, relacionado ao tratamento de água e esgoto; Modelos

atômicos: as mentes brilhantes por trás da teoria atômica e Tabela periódica e sua relação com o corpo humano e meio ambiente.

No Módulo III, foi o momento do retorno gradual às atividades presenciais. Foi um momento de muita angústia e preocupações com a saúde, a educação e com o bem-estar dos estudantes. No CODAP, todo o Módulo III foi desenvolvido na forma remota. Os residentes construíram suas respectivas sequências didáticas, abordando temas como: consumismo, povos indígenas, problemas ambientais e o garimpo. Ademais, os residentes elaboraram planos de aula e tiveram a oportunidade de regência. Também tiveram a oportunidade de participar de eventos internos do referido colégio, como seminários, encontros, jornadas culturais, além de congressos de âmbito nacional e regional. Além disso, estão acontecendo reuniões para discussão sobre materiais de leitura e confecção do relatório final.

No Centro de Excelência Professora Maria Ivanda de Carvalho Nascimento (CEPMICN) e no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (CEPHAR), as atividades foram realizadas, no primeiro momento, de forma remota e, nos últimos três meses do ano de 2021, de forma presencial, por todos os residentes com o esquema vacinal completo. Neste módulo, os residentes, junto aos preceptores, construíram diferentes sequências de ensino e aprendizagem (SEA) que permitissem a abordagem de temas sociais relacionados com os conceitos químicos. Primeiramente, foram elaboradas sete sequências didáticas e apenas cinco foram trabalhadas em sala de aula com as seguintes temáticas: Descartes de pilhas e baterias e seus problemas socioambientais; O efeito das bebidas industriais no ser humano e meio ambiente; Propriedades Coligativas - por meio da produção de sorvete; a situação da fome no Brasil e seus respectivos impactos sociais; Poluição termal e suas consequências. As sequências didáticas foram elaboradas por meio de uma abordagem Ciências, Tecnologia, Social e Ambiental - CTSA, em que, inicialmente, foi construído a espinha de peixe ou diagrama de Ishikawa (Figura 1) referente a temática estudada e depois o diagrama de Aikenhead (Figura 2).

Figura 1. Diagrama de Ishikawa (ISHIKAWA, 1995)

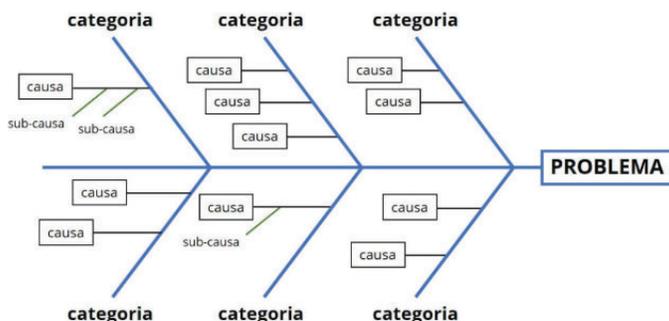
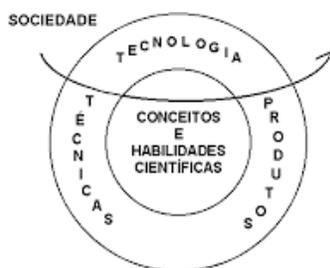


Figura 2. Diagrama de Aikenhead (AIKENHEAD, 1988)



Levando em consideração a proposta metodológica para o Ensino de Ciências, descrita como “Os três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento” (DELEIZOICOV; ANGOTI; PERNAMBUCO, 2002), foram estabelecidos parâmetros para organizar situações de aprendizagem em Química, de modo a permitir que os estudantes vivenciassem momentos de vinculação entre conhecimentos científicos com suas necessidades no cotidiano. Nesse sentido, um dos grandes desafios dos residentes no período pandêmico, no cotidiano das salas de aulas, foi propor estratégias metodológicas que tivessem como foco principal a centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino baseado na resolução de problemas, o ensino com abordagem de temas sociais próximos ao seu

contexto, atendeu a essa perspectiva. Do ponto de vista epistemológico de Laudan (1987), permitiu compreender a ciência como empreendimento humano, focado na resolução de problemas empíricos e conceituais, que promovem o desenvolvimento teórico e conceitual da ciência, sem perder de vista que toda ciência é fruto de construções humanas.

Além da construção e do desenvolvimento das Sequências de Ensino e Aprendizagem (SEA) juntos aos estudantes das escolas participantes do Programa Residência Pedagógica, algumas dessas sequências também foram desenvolvidas em outros colégios da educação básica, visto que licenciandos em química, que realizaram estágios e que não faziam parte diretamente do Residência Pedagógica, também estavam envolvidos nas atividades do Módulo III. E, por fim, reafirmar que várias atividades foram realizadas de forma compartilhada e colaborativa entre os três preceptores e os trinta residentes Programa Residência Pedagógica-Química, permitindo que Oficinas e SEA, construídas por um grupo, fossem desenvolvidas por outros grupos em outras escolas.

3. Considerações Finais

A proposta de pensarmos um ensino de química mais humanizado só foi possível com o engajamento dos residentes e preceptores em todas as etapas do projeto. Muitas foram as dúvidas, muitas também foram as dificuldades encontradas, mas por outro lado, foi também recompensador ver que é possível pensar e organizar um ensino de química mais humanizado, que é possível trabalhar de forma colaborativa, abordando temas que fazem parte do contexto dos estudantes ou de temas de outros contextos, mas que permitem discutir e relacionar com questões sociais, permitindo caminhar para um ensino de ciências mais humanizado e próximo ao contexto de vida dos estudantes.

Sabemos que integrar a questão dos direitos humanos de forma a humanizar o ensino de química articulado aos temas dessa área, é defendido por lei, podendo acarretar um grande leque de possibilidades para novas descobertas e práticas. No quesito de aprendizagem, pode ser

relatado que a troca de experiências vivenciadas na sala de aula integrada com o ensino de Química trouxe um significado para o conteúdo trabalhado em sala de aula. O que tornou o ensino atrativo e significativo, tanto para quem ensina, quanto para os discentes, servindo de conhecimento para ambos.

Diante dos desafios enfrentados pelos preceptores e residentes no período pandêmico, foi possível construir materiais que contribuíram no processo de ensino e aprendizagem de química. O uso das ferramentas digitais tornou as aulas mais dinâmicas e atrativas, despertando nos estudantes o interesse nas aulas remotas. Além disso, o ensino contextualizado por meio de temas químicos e sociais no ensino de química tornou-se uma ferramenta potente, pois tais temas foram extraídos das relações do sujeito com seu contexto e desenvolvimento e, dessa forma, desempenham papel de fundamental importância no ensino de química para formar cidadãos. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, as competências e habilidades básicas de Ciências da natureza presentes na BNCC relativas à cidadania foram trabalhadas, como a participação e a capacidade de tomada de decisão, pois trazem para sala de aula discussões de aspectos sociais relevantes, que exigem dos estudantes um posicionamento crítico quanto a sua solução.

Referências

- AIKENHEAD, G.S. An analysis of four ways of assessing student beliefs about STS topics. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 8, n. 25, p. 607-629, 1988.
- COGGOLA, O. Ciências Humanas: O que são, para que servem. **Intelligere**, v. 9, p. 14-38, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9020.intelligere.2020.173539>.
- CORTELLA, M.S. **Não espere o epitáfio-provoações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CORTINA, A. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Trad. de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.
- CORTINA, A. **Ética de la Razón Cordial: Educar en la cidadania en el siglo XXI**. Ediciones Nobel, S.A, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

HARARI, Y.N. **Sapiens. Uma breve História da Humanidade**. São Paulo: L&PM Editores, 2015.

HARARI, Y. N. **Homo Deus – Uma breve História do Amanhã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ISHIKAWA, K. **Controle de qualidade total: à maneira japonesa**. Trad. Iliana Torres. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Tradução de J. A. Teixeira Aguiilar. Santiago: Europa America, 1988.

LAUDAN, L. **El progreso y sus problemas**. Hacia una teoría del crecimiento científico. Madrid: Ediciones Encuentro, 1987.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. (Org.) **Conteúdos Cordiais – Química humanizada para uma escola sem mordças**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

ORDÓNEZ, J. M. **Ética y Sociedad**. Cuenca, Ecuador: Ed. Universidad del Azuay, 2008.

Este livro foi composto em
Spectral pela UFS.