

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucineide Soares do Nascimento
Ana Paula Martins Alves Salgado
Organização

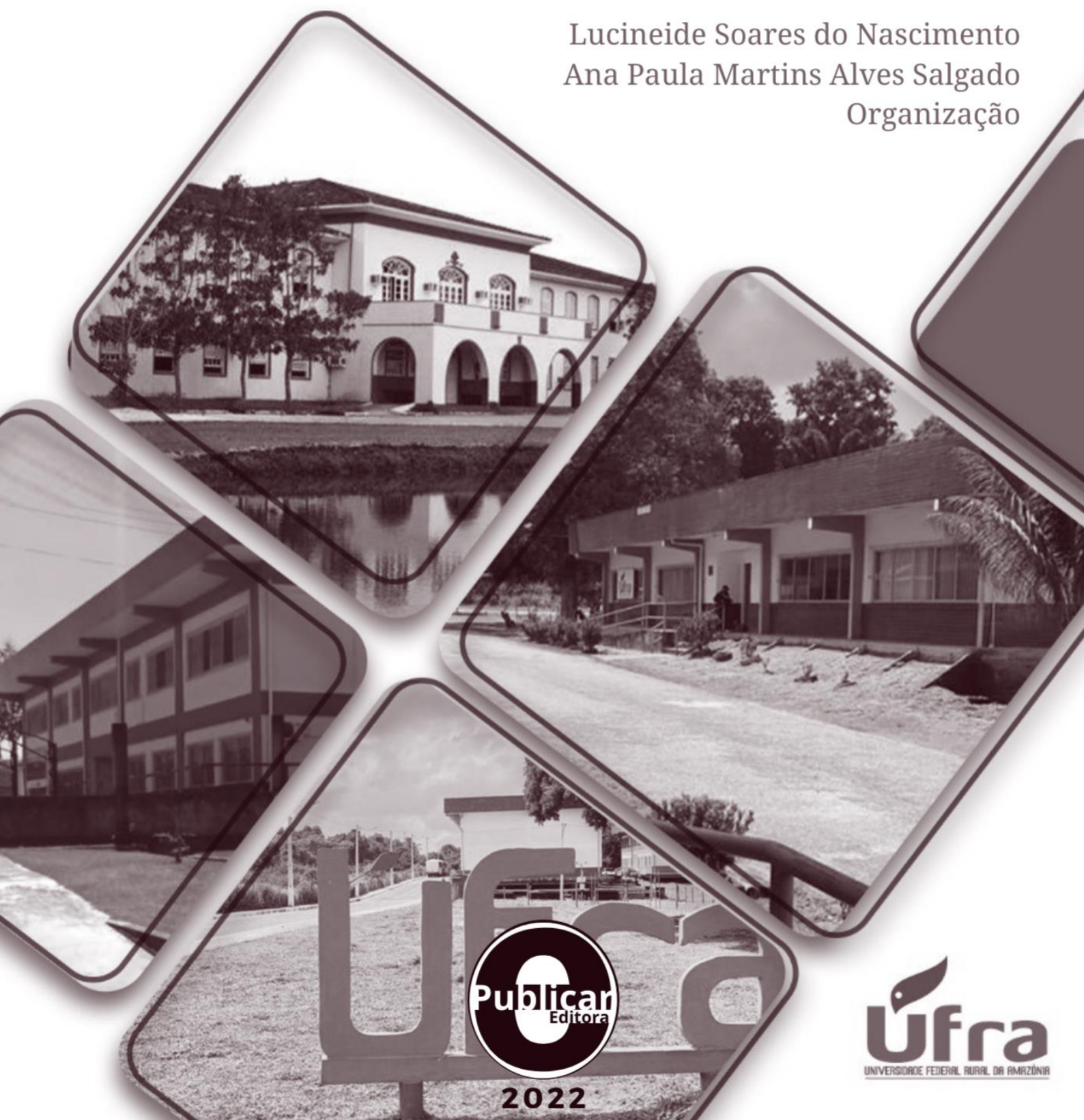


2022



PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucineide Soares do Nascimento
Ana Paula Martins Alves Salgado
Organização



2022



2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 As organizadoras
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos
à Editora e-Publicar pelas organizadoras

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Capa

Tais Luana Machado

Revisão

As organizadoras

**PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA: PESQUISA, ENSINO E
EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Todo o conteúdo dos capítulos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos organizadores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos organizadores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA



João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P964 Programa residência pedagógica na UFRA: Pesquisa, ensino e extensão na formação docente [livro eletrônico] / Organizadoras Lucineide Soares do Nascimento, Ana Paula Martins Alves Salgado. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-072-6

DOI 10.47402/ed.ep.b202216120726

1. Universidade Federal Rural da Amazônia. Programa de Residência Pedagógica. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Nascimento, Lucineide Soares do. II. Salgado, Ana Paula Martins Alves. III. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

Este livro surgiu da necessidade de compartilhar as ações realizadas a partir da implementação do Programa Residência Pedagógica - PRP na Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. O referido programa faz parte da competência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os trabalhos foram produzidos pelos alunos-residentes em parceria e/ou sob a orientação dos professores-orientadores e professores-preceptores. O PRP na UFRA existe desde a primeira edição no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020 (Edital CAPES nº 06/2018) e a segunda que iniciou em outubro de 2020 e tem sua previsão de término para março de 2022 (Edital CAPES nº 1/2020).

Nesta segunda edição os alunos-residentes atuam nos Subprojetos e respectivos Campus da UFRA: Letras - Língua Portuguesa (Tomé-Açu e Belém); Licenciatura em Biologia (Capanema e Tomé-Açu) e; Licenciatura em Computação (Capitão-Poço e Belém). Os cursos de Letras – Língua Portuguesa em Belém e Licenciatura em Biologia em Tomé-Açu não fizeram parte da primeira edição do Residência Pedagógica.

O livro é composto por vinte capítulos que discutem metodologias e outras temáticas ligadas ao processo ensino aprendizagem e relatos de experiência dos participantes do PRP. Dentre os capítulos temos cinco trabalhos que tratam de experiências vivenciadas na primeira edição e quinze são diretamente ligados a esta segunda edição do PRP na UFRA.

Os dois primeiros capítulos são de autoria da Coordenação Pedagógica sobre a primeira e a segunda edição do Programa Residência Pedagógica na UFRA. Do 3º ao 10º capítulo se encontram os trabalhos referentes ao Subprojeto de Licenciatura em Biologia. Todos esses trabalhos são do Subprojeto do Campus de Capanema, dos quais, quatro são referentes à primeira edição do PRP.

Os capítulos 11 e 12 são do Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa do Campus de Tomé-Açu. Os capítulos 13, 14 e 15 são do Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa do Campus de Belém.

Do 16º ao 19º capítulo estão os trabalhos do Subprojeto de Licenciatura em Computação do Campus de Capitão-Poço e o 20º capítulo é do Subprojeto de Licenciatura em Computação Campus Belém.

Os trabalhos representam o momento no qual os alunos-residentes se situam, ou seja, os trabalhos demonstram os avanços que conquistaram ao longo de sua formação inicial e,

também, durante a vivência no Programa Residência Pedagógica. Como sabemos, essa formação deve ser contínua pelas exigências da profissão do Magistério e pelo próprio inacabamento humano. Simultaneamente a esse processo, este livro é uma prova da dedicação de todos os professores que participaram do PRP, referimo-nos aos professores das escolas-campo e aos da UFRA.

Expressamos nossos sinceros agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela oportunidade de participarmos do Programa Residência Pedagógica que, nesta segunda edição, culminou com a criação desta obra coletiva.

Boa leitura!

As organizadoras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1.....	11
A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM VÁRIOS CAMPI DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA-UFRA.....	11
	Lucineide Soares do Nascimento
CAPÍTULO 2.....	25
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA.....	25
	Lucineide Soares do Nascimento
CAPÍTULO 3.....	42
O USO DO RECURSO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE REVISÃO DO ASSUNTO “SERES VIVOS: OS ORGANISMOS MAIS SIMPLES”: EXPERIÊNCIAS DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA NA PRIMEIRA EDIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFRA/CAPANEMA.....	42
	Raimunda Jaini Duarte Pinheiro Vanessa da Silva Farias Tainan Amorim Santana Leila Diana Pontes Melo
CAPÍTULO 4.....	53
APLICAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE ÁGUA EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFRA/CAPANEMA.....	53
	Elane Oliveira Cunha Liliane de Nazaré da Silva Pinheiro Thais Progenio Amorim Tainan Amorim Santana Leila Diana Pontes Melo
CAPÍTULO 5.....	63
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PRIMEIRA EDIÇÃO NA UFRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA EM CAPANEMA/PA.....	63
	Alana Letícia Souza Sousa Tainan Amorim Santana
CAPÍTULO 6.....	77
A RELAÇÃO RESIDENTE E PROFESSOR PRECEPTOR NA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA/CAPANEMA.....	77
	Elaine Noemi Farias Nogueira Glenda de Sousa Diniz Tainan Amorim Santana

CAPÍTULO 7.....	91
BIOENTRETENIMENTO: O USO DA EDIÇÃO DE VÍDEO CRIATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS REMOTAS MAIS LÚDICAS.....	91
	Alan Douglas Cardoso Conde Tainan Amorim Santana Mário Célio da Costa Oliveira Júnior
CAPÍTULO 8.....	101
O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO COM OS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA), CAMPUS CAPANEMA/PA.....	101
	Alessandra Borges de Lima Lucas Eduardo de Sousa Oliveira Tainan Amorim Santana
CAPÍTULO 9.....	122
AS CONTRIBUIÇÕES DO PRIMEIRO MÓDULO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM BIOLOGIA.....	122
	Ana Karolina Nunes da Silva Tainan Amorim Santana Mário Célio da Costa Oliveira Júnior
CAPÍTULO 10.....	131
O USO DO <i>QUIZ</i> COMO FERRAMENTA DIDÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIA E BIOLOGIA COM OS RESIDENTES DA ESCOLA MARIA AMÉLIA DURANTE A PANDEMIA.....	131
	Maria Valgêssica dos Santos Oliveira Tainan Amorim Santana
CAPÍTULO 11.....	142
O RELATO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA COM MITOS E LENDAS NO ENSINO REMOTO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ANTÔNIO BRASIL.....	142
	Joisirlene Lima Brandão Rafael do Carmo Santos Elizabeth da Silva Lira Geovane Silva Belo
CAPÍTULO 12.....	153
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS GÊNEROS MITO E LENDA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	153
	Marcia de Souza Dias Elizabeth da Silva Lira Geovane Silva Belo

CAPÍTULO 13.....	166
INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: LEITURA EM NÍVEL ANALÍTICO NO GÊNERO TIRA.....	166
	Adriane Valécia do Vale Lima Priscila Correa Pacheco Tayani Ariani Maia Novais Rosineide Brandão Pinto Ana Paula Martins Alves Salgado
CAPÍTULO 14.....	181
FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE REDAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	181
	Edenor das Mercês Gonzaga Castro Júnior Gleisidy Klery de Souza Almeida Valmir Lobato Leal Rosineide Brandão Pinto Ana Paula Martins Alves Salgado
CAPÍTULO 15.....	196
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	196
	Giovane Santos do Nascimento Izabela do Vale Neves Magalhães Rosineide Brandão Pinto Ana Paula Martins Alves Salgado
CAPÍTULO 16.....	211
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM COMPUTAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CAPITÃO POÇO - PARÁ.....	211
	Ana Maria Ramos de Araújo Célia Maria Lima Mendes da Rocha Francisca Francineuda Gomes Rossetti Carlos Jean Ferreira de Quadros
CAPÍTULO 17.....	222
RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO.....	222
	Helen Cristina Cunha dos Reis Adriana Ellen Farias Damasceno Carlos Jean Ferreira Quadros Francisca Francineuda Gomes Rossetti
CAPÍTULO 18.....	231
A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PANDÊMICO: TECNOLOGIA E SEUS DESAFIOS.....	231
	Esthella dos Santos Mota Emily Stefany dos Santos de Souza Ana Paula Tavares Souza Francisca Francineuda Gomes Rossetti Carlos Jean Ferreira de Quadros

CAPÍTULO 19	242
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO NA REGIÃO NORTE EM MEIO AO COVID-19.....	242
	Cleidiane Sousa de Siqueira Ellen Cristine Maciel da Silva Carlos Jean Ferreira de Quadros Francisca Francineuda Gomes Rosseti
CAPÍTULO 20	252
EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BELÉM.....	252
	Jan Roberto de Souza Ramos Mara do Destêro Cardoso Lima Aleksandra do Socorro da Silva
SOBRE AS AUTORAS.....	264

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM VÁRIOS CAMPI DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA-UFRA

Lucineide Soares do Nascimento (UFRA)
lu.soares@ufra.edu.br

RESUMO

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência. Como professora e coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica – PRP na Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, tive a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento desse programa, na primeira edição, nos Subprojetos de Letras - Língua Portuguesa (Tomé-Açu); Licenciatura em Biologia (Capanema) e Licenciatura em Computação (Capitão-Poço e Belém). Neste trabalho, abordo algumas atividades desenvolvidas nas escolas-campo desses quatro municípios a partir das matérias escritas por mim e pelos professores-orientadores e de fotos publicadas no site oficial da UFRA, com base nos relatórios que compus e apresentei à Pró-Reitoria de Ensino da UFRA – PROEN e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PRP na UFRA foi bem-sucedido e contou com o esforço e a dedicação de todos os sujeitos envolvidos contribuindo tanto para a formação inicial dos alunos-residentes quanto para a formação continuada dos professores-orientadores e professores-preceptores.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica; Formação inicial de professores; Formação continuada de professores.

Introdução

Neste trabalho, apresento o relato de algumas atividades desenvolvidas na primeira edição do Programa Residência Pedagógica - PRP na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. O dizer de mim e dos/as outros/as que compartilharam esse tempo/trabalho histórico é permeado de senso crítico e de reconhecimento da competência dos professores-orientadores da UFRA e dos professores-preceptores das escolas-campo.

O relato foi realizado a partir das matérias que os professores-orientadores e eu produzimos sobre minhas visitas aos municípios para acompanhar o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica nos Campi da UFRA que faziam parte daquela primeira edição do programa, a saber: Capitão-Poço, Capanema, Tomé-Açu e Belém. Essas matérias e as fotos foram publicadas no site da UFRA e é de domínio público.

Além dessas matérias, utilizei os relatórios que prestei à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Pró-Reitoria de Ensino da UFRA

– PROEN.

O trabalho foi dividido em duas partes: na primeira, trato de narrar como se deu o início do PRP na UFRA, o processo de distribuição das bolsas nos núcleos e Subprojetos em Letras Língua Portuguesa, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Computação (Informática). Abordo as definições legais de acordo com os Editais e Resoluções da CAPES.

Na segunda parte, apresento algumas atividades desenvolvidas nas escolas-campo nos quatro municípios supracitados. Os relatos são acompanhados de fotos extraídas do site da UFRA. Os depoimentos dos professores-orientadores contribuem para demonstrar a importância dos alunos-residentes para o processo ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas-campo. Finalizo enfatizando o salto qualitativo que os alunos-residentes apresentam em sua formação, pois, ao final do programa, notamos uma postura mais docente que discente nesses alunos.

Início do Programa: Definições Legais

O Residência Pedagógica foi criado para proporcionar um incentivo maior à formação inicial dos futuros profissionais da educação promovendo a articulação entre teoria e prática. Os alunos das universidades são selecionados a partir de editais, assim como os professores-orientadores das universidades e os professores-preceptores que atuam nas escolas-campo e são responsáveis por acompanhar os alunos-residentes nas atividades cotidianas da comunidade escolar.

Os alunos-residentes são acompanhados de perto pelos professores-orientadores (na universidade) e pelos professores-preceptores nas escolas de modo que desenvolvem um aprimoramento de suas discussões teórico-práticas aumentando a sua confiança e destreza no ato de educar/lecionar.

Esse programa de formação inicial destinado aos anos finais de curso realmente veio complementar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que se destina aos alunos dos dois primeiros anos de curso nas licenciaturas. De acordo com Edital CAPES nº 06/2018, o Programa Residência Pedagógica visava:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo

sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Hoje temos mais clareza sobre essa última finalidade que é a adaptação de toda a formação docente à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ampliada pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que 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 (BNCC-Formação). É certo que tal política desconsidera as especificidades históricas de vários cursos como, por exemplo, em relação ao desmantelamento do curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como a negligência em relação à população e à Educação do Campo. Essa é uma questão seríssima que merece toda a nossa atenção em nível local e nacional.

Apesar dessa questão, o programa Residência Pedagógica realmente contribuiu para a formação dos alunos de nossa universidade. As diferenças entre os alunos que fizeram parte do programa e aqueles que não tiveram essa oportunidade eram explícitas e observadas por todos os professores da UFRA em sala de aula. Os alunos-residentes se portavam já como docentes, com a sua *expertise* desenvolvida, e eram mais participativos nas aulas. É importante frisar que os Programas Residência Pedagógica e PIBID não visam substituir os Estágios Supervisionados Obrigatórios - ESOs e sim contribuir para um novo formato de ESO. De acordo com SARTI (2020):

É falsa, portanto, a sensação que tal programa concorre com o estágio no espaço da formação docente. Sua proposição, assim como ocorre com o Pibid, ratifica os princípios que já há algum tempo tem fomentado nossas discussões acerca da importância dos estágios supervisionados para a formação docente. Programas como o Pibid e o RP, fomentados pela Capes, trazem para a cena formativa dos professores brasileiros ideias e direcionamentos que há bastante tempo circulam no espaço internacional da formação docente, acerca da necessidade de envolvimento das equipes escolares na formação, sobretudo os professores, no acompanhamento dos licenciandos que podem, por meio da participação em atividades diversas que compõem o cotidiano escolar, desenvolver sentimentos de pertencimento ao grupo, importantes para sua socialização profissional. Tais pressupostos, no entanto, estão presentes nas discussões internacionalmente empreendidas sobre os estágios na formação docente. É cada vez mais consensual na área a percepção de que os estágios docentes devam fomentar a articulação entre os espaços formativos, de modo a possibilitar aos futuros professores a apropriação de saberes da formação profissional, como também a imersão em processos de socialização na cultura docente (...). (SARTI, 2020, p. 54-55)

Foi justamente o que nós professores observamos na postura dos discentes-residentes, a impregnação da cultura docente nos corpos e nas atitudes desses/as formandos/as de tal

modo que não conseguiam mais pensar o seu futuro longe do compromisso com a formação dos sujeitos das escolas. Com certeza, o alcance desse objetivo compensou todas as dificuldades que tivemos para implementar o Residência Pedagógica em nossa universidade.

O Residência Pedagógica da UFRA foi iniciado pela Profa. Dra. Hilda Freitas Rosário que apresentou o programa, as propostas de cronograma, orientações para a elaboração dos Subprojetos em todos os municípios, acompanhou a criação dos editais da UFRA e seleção dos bolsistas.

O início do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFRA ocorreu, oficialmente, no dia 09 de agosto de 2018, conforme Ofício nº 18/2018 – PROEN/UFRA enviado à Capes, considerando a data para conclusão do cadastro na Plataforma Freire, que hoje se chama Plataforma CAPES.

De acordo com projeto submetido e aprovado pela CAPES, os nossos principais objetivos específicos eram:

- Mobilizar os discentes residentes no processo ensino-aprendizagem para que eles desenvolvam habilidades didático-pedagógicas necessárias ao desempenho da docência;

- Promover a integração do conhecimento acadêmico com o conhecimento advindo do cotidiano escolar reconhecendo a importância de ambos para a formação de professores e para a qualidade dos processos formativos dentro da universidade e das escolas-campo;

- Implementar propostas inovadoras de Formação Docente no âmbito das atividades de estágio curricular supervisionado nas Licenciaturas em Biologia, Língua Portuguesa e Computação, com intuito de contribuir para a elevação dos indicadores educacionais desses cursos na UFRA e também das escolas-campo na Educação Básica;

- Reordenar projetos curriculares das Licenciaturas em Biologia, Língua Portuguesa e Computação, aproximando-os, efetivamente, da formação docente em serviço e das questões da escolarização básica, de modo a incluir as orientações da BNCC a partir da execução dos subprojetos, e;

- Fomentar a relação entre ensino, pesquisa e extensão na educação básica, em consonância com a formação inicial e continuada dos docentes atuantes nas escolas-campo deste Projeto.

Nessa primeira edição do Programa Residência Pedagógica na UFRA – de agosto de 2018 a janeiro de 2020 – tivemos três Subprojetos (Informática, Biologia e Língua

Portuguesa) distribuídos em seis Núcleos por quatro Campus da UFRA conforme Quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – Distribuição dos participantes da 1ª edição do programa residência pedagógica na UFRA

Subprojeto	Campus/núcleo	Orientadores	Preceptores	Residents			Escolas
				Bolsistas	Voluntários	Total	
<i>Informática</i>	Belém	01 (Alessandra)	03	23	01	24	03
<i>Informática</i>	Capitão Poço	09 voluntários (Carlos Jean)	03	24	03	27	03
<i>Biologia</i>	Capanema	01 (Tainan)	03	24	01	25	03
<i>Biologia</i>	Capanema	01 (Juliana)	04	24	02	26	03
<i>Língua Portuguesa</i>	Tomé-Açu	01 (Marilio)	03	24	01	25	03
<i>Língua Portuguesa</i>	Tomé-Açu	01 (Geovane)	03	25	04	29	03
Total: 3 subprojetos	6 Núcleos	--	--	144	12	156	18

Fonte própria.

Como podemos verificar, iniciamos o programa com 144 residentes-bolsistas, 12 residentes-voluntários, 18 escolas, 19 preceptores (1 voluntário) e 5 professores-orientadores bolsistas. O Campus de Capitão-Poço só tinha orientadores voluntários, pois a CAPES exigia uma formação específica no âmbito do Subprojeto, nesse caso, na Informática, e os nossos professores tinham formação em educação e/ou em áreas afins ao curso de Licenciatura em Computação como as Engenharias.

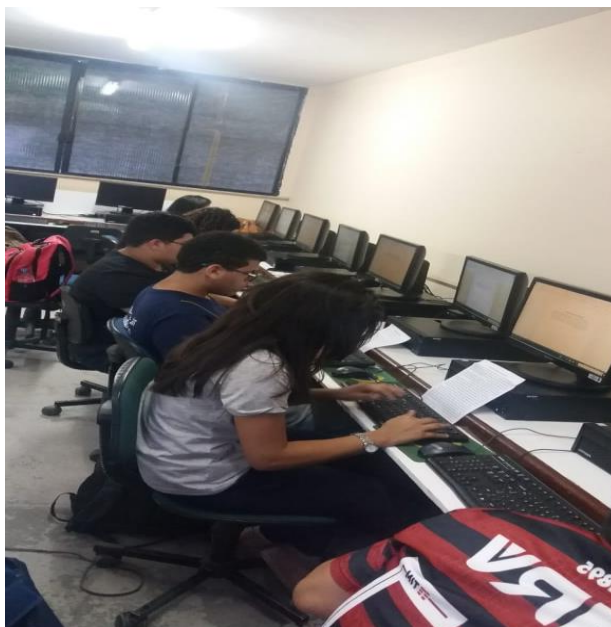
Todos/as os/as professores/as se esforçaram para propiciar o melhor aprendizado aos alunos/as-residentes. Pessoalmente acompanhei os projetos desenvolvidos nas escolas-campo. Tive a oportunidade de ver muitos trabalhos que realmente contribuíam para a formação tanto dos/as alunos/as-residentes quanto para os/as alunos/as e professores/as das escolas. Infelizmente, também vi o estado de abandono de algumas escolas dos municípios nos quais os projetos eram desenvolvidos.

Algumas Atividades Desenvolvidas nas Escolas-Campo

Em Belém, os alunos do programa de Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Computação da UFRA atuaram nas escolas EEEFM DEODORO DE MENDONÇA e EEEFM DR. FREITAS. Na escola EEEFM DEODORO DE MENDONÇA, os alunos ministram suas horas de regência de classe no curso de Operador de computador, com carga horária de 100 horas para os alunos dos cursos técnicos de administração, logística e

segurança do trabalho da referida escola. O objetivo era que vinte e cinco estudantes da escola participassem e recebessem certificação deste curso, a fim de manusearem as ferramentas básicas mais necessárias para usarem o computador no dia-a-dia.

FIGURA 1: EEEFM Deodoro de Mendonça – Curso de Operador de Computador.



Fonte: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2390:programa-residencia-pedagogica-da-ufra-da-continuidades-as-atividades-no-campus-belem&catid=17&Itemid=121>.

Na escola EEEFM DR. FREITAS, os alunos do Programa de Residência Pedagógica exerceram suas horas de regência de classe em turmas do 6º ano, com o assunto “Lógica de Programação”, para cerca de 20 alunos; participaram da Feira da Cultura, auxiliando os alunos do 1º ano do Ensino Médio com a produção dos slides que foram projetados na apresentação e na produção de materiais usados na ornamentação. Adicionalmente, ministraram palestra sobre Cyberbullying para alunos do último ano do Ensino Médio. (Matéria e fotos publicadas no site da UFRA, em: 20 nov. 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2390:programa-residencia-pedagogica-da-ufra-da-continuidades-as-atividades-no-campus-belem&catid=17&Itemid=121>. Acess

FIGURA 2: EEEFM Dr. Freitas – Palestra sobre Lógica de Programação.



Fonte: (Matéria e fotos publicadas no site da UFRA, em: 20 nov. 2019. Disponível em: <
https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2390:programa-residencia-pedagogica-da-ufra-da-continuidades-as-atividades-no-campus-belem&catid=17&Itemid=121>. Acesso: 30 out. 2021)

O programa Residência Pedagógica (primeira edição), no município de Capanema, ocorreu em dois núcleos. O primeiro Núcleo, orientado pela professora Tainan Amorim Santana, correspondeu à atuação em três escolas estaduais localizadas no município de Capanema/PA. A E.E.F.M. PADRE SALES foi uma das contempladas pelo programa. Nela atuaram 9 residentes com a supervisão do preceptor-professor Ednilson José Soares Leite. A E.E.E.F.M. MARIA AMÉLIA DE VASCONCELOS com a atuação de 8 residentes que desenvolveram seus trabalhos com a supervisão da preceptora professora Leila Diana Pontes Melo. Por fim, a terceira escola que contemplou o núcleo foi a E.E.F.M. DOM JOÃO VI, na qual atuaram 8 residentes com a orientação do preceptor-professor Erick José dos Santos Silva.

Em todas as escolas houve muito envolvimento de todos os sujeitos partícipes do programa. A atuação dos residentes foi marcada pela inovação metodológica, levou para o ambiente escolar diferentes atividades e recursos didáticos, a fim de desenvolver diversas atividades envolvendo o ensino de Ciências e Biologia. O programa se mostrou como um ambiente singular de formação, no qual todos os envolvidos dialogaram constantemente e se mostraram sempre preocupados com o ensino e a aprendizagem, trocando ideias e buscando sempre a melhoria do ensino de Ciências e Biologia.

Os trabalhos desenvolvidos no Campus de Capanema geraram vários artigos que

foram apresentados em eventos locais e nacionais. Os residentes também receberam convites para palestrar sobre suas experiências no programa. (Texto adaptado da publicação do site da UFRA em 27 mai. de 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2144>. Acesso: 30 out. 2021)

FIGURA 3: Residentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom João VI desenvolvendo uma atividade didática para ensinar o conteúdo de Genética.



Fonte: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2144>. Acesso: 30 out. 2021

FIGURA 4: Atuação do residente Mateus Brito na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Sales.



Fonte: https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2144>. Acesso: 30 out. 2021

Nos dias 08 e 09 de maio de 2019 visitei as escolas que faziam parte do Programa Residência Pedagógica em Capitão-Poço. Conforme matéria encaminhada e publicada no site da UFRA, as atividades eram realizadas, geralmente, a partir do uso da computação desplugada, que consiste em ensinar os fundamentos da computação sem o uso direto do computador. Alunos e professores também faziam uso de seus próprios notebooks e os laboratórios de informática do próprio *campus* da UFRA, devido à falta de estrutura de algumas escolas. (Matéria publicada em 14 mai. De 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2124>. Acesso:

FIGURA 5: Residência Pedagógica em Capitão-Poço.



Fonte: Matéria publicada em 14 mai. De 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2124>. Acesso: 30 out. 2021

Conforme matéria publicada no site da UFRA, em 13 de junho de 2019¹, estive no município de Tomé-Açu nos dias 06 e 07 de junho fazendo o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas-campo. Na E.M.E.F. RAIMUNDO SAMPAIO, o professor-orientador Marílio Salgado Nogueira e eu fomos recebidos pela professora-preceptora Valquíria Alves de Araújo, pela diretora da escola, profa. Jacksilene Andrade dos Santos Freitas, e pela coordenadora pedagógica Vânia Alves de Araújo Costa. A escola estava recém construída. Conforme avaliação diagnóstica dos professores, os alunos apresentavam déficit em sua aprendizagem em se tratando da leitura e da escrita e os alunos-residentes contribuíram para a superação dos entraves através de várias atividades de reforço e oficinas em Língua Portuguesa.

O Núcleo do Subprojeto em Letras Língua Portuguesa desenvolvido pelo professor-orientador Marílio Salgado Nogueira também foi executado em outras duas escolas. Na E.M.E.F. LUIZ GEOLAS DE MOURA CARVALHO, a equipe foi recebida pela diretora Denise Regina da Silva Andrade. Também houve o reconhecimento do trabalho dos alunos-residentes e tivemos a oportunidade de conhecer o espaço que foi criado na biblioteca para que os residentes pudessem atender aos alunos.

O professor-orientador Marílio Nogueira e eu fomos recebidos na E.E.E.M. FÁBIO LUZ pela professora-preceptora Cláudia Gizelle Teles Paiva da Silva e pela coordenadora

¹ (Disponível em <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2172:coordenacao-da-residencia-pedagogica-ufra-visita-escolas-em-tome-acu&catid=17&Itemid=121>. Acesso: 20 out. 2021).

pedagógica Nádia Cristina Siqueira Artner. De acordo com o professor-orientador, a partir da iniciativa dos residentes da UFRA, a escola conseguiu reduzir em 50% o índice de evasão dos alunos do ensino médio, que era muito alto. Em suas próprias palavras:

Além disso, conseguimos trazer os alunos da manhã para as aulas de reforço no período vespertino. Isso é uma grande conquista, visto que a maioria dos alunos reside na zona rural e têm dificuldades para chegar à escola. Agora conseguimos ocupar a escola durante todo o dia e estamos trabalhando intensivamente, de modo a ajudar esses alunos a chegarem até a universidade. (Prof. Marílio Nogueira).

Isso demonstra a importância e o impacto do Programa Residência Pedagógica na vida dos alunos da escola pública. Mas esse impacto é oriundo do esforço dos professores-orientadores, preceptores e, principalmente, do exercício teórico-prático dos alunos da universidade. Tive o prazer de conversar com alguns alunos-residentes e vi em seus olhos a satisfação em “se descobrirem” professores. Vi que esses alunos e alunas da universidade se esforçam ao máximo para ofertar o melhor para os alunos das escolas. Talvez seja o que Cortella (2016) explicou em se tratando da motivação:

Motivação é uma atitude interna. Quais são as minhas razões para fazer o que faço? A resposta revelará a fonte da minha motivação. Alguém externamente a mim também pode me estimular, fazer com que eu primeiro ganhe força no que estou fazendo, posso ser inspirado, animado, mas a motivação tem uma natureza na qual o ponto de partida é o próprio indivíduo. (CORTELLA, 2016, p. 26-27).

É nesse exercício que esses alunos e alunas vão se construindo, ou seja, vão se formando professores. Sinto-me honrada em fazer parte de um programa que contribuiu para esse processo. Meu desejo é que todos/as os/as alunos/as das licenciaturas tenham essa oportunidade.

O Núcleo do Subprojeto em Letras Língua Portuguesa desenvolvido pelo professor-orientador Geovane Silva Belo no Campus da UFRA de Tomé-Açu também apresentou grande contribuição aos alunos-residentes e aos alunos das escolas-campo. O professor Geovane Belo e eu fomos recebidos oficialmente na E.E.E.M. ANTÔNIO BRASIL pelas professoras-preceptoras Elizabeth da Silva Lira e Cleide Pereira da Cunha e pelos coordenadores Pedagógicos Márcia Valéria Marques Coelho e João Manoel do Nascimento Filho. Assistimos à apresentação sobre as atividades e projetos que os alunos-residentes programaram para todo o ano letivo. Foram atividades voltadas para o reforço de conteúdos do currículo oficial de Língua Portuguesa, com ações de trabalho com múltiplos gêneros discursivos em diálogo com a cultura amazônica.

Fomos recebidos na E.M.E.F. DESEMBARGADOR WILSON DE JESUS

MARQUES DA SILVA, pela professora-preceptora Luana Laira Pantoja Ferreira e pelos próprios alunos-residentes que também estavam em reunião. Essa escola recebeu muito bem o Programa Residência Pedagógica, pois tivemos remanejamento de residentes e substituição de professores-preceptores, por conta da realidade do município que não renovou o contrato de alguns professores que atuavam no programa. Essa foi uma das dificuldades que encontramos ao longo do programa, pois a CAPES exigia um planejamento para os dezoito meses, no entanto, alguns professores das escolas-campo eram dispensados pelas secretarias de educação. Nessas circunstâncias, tínhamos que abrir seleção pública para professores que atuavam com a disciplina do subprojeto, entrar em contato com a Secretaria de Educação do município para o aceite da escola e promover a formação dos novos professores sobre o exercício da preceptoría.

Com muito orgulho ouvi do professor Geovane Belo que alguns dos alunos-residentes do curso de Letras do *campus* Tomé-Açu recém-formados foram contratados pela Prefeitura de Tomé-Açu, trabalhando com carga-horária no município ou no Mais Educação.

Em todas as minhas visitas aos Campi e às escolas-campo fiz questão de agradecer e reconhecer o trabalho excelente dos professores-orientadores, dos professores-preceptores e dos alunos-residentes. Tive o grande prazer de presenciar a satisfação dos demais colegas professores, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores das escolas-campo, pois todos atestaram que a atuação dos alunos-residentes fez a diferença no processo ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas onde atuavam. Percebi que, mesmo nas escolas que apresentavam as condições físicas e materiais mais difíceis, os sujeitos envolvidos no programa atuavam com excelência. Mais uma vez, é Cortella (2016) que vem ressoar a minha voz:

Uma pessoa excelente é aquela que faz mais do que a obrigação! Curiosamente, essa expressão às vezes parece soar de maneira incorreta, sob o ponto de vista da lei, dizer que alguém faz mais do que a obrigação daria margem a pensar que trabalha sem receber ou fora das normas. Não é isso. Quem está motivado faz mais do que a obrigação, isto é, tem a obrigação como ponto de partida e não de chegada. (CORTELLA, 2016, p. 27).

Foi nesse sentido que os sujeitos que faziam parte do programa criaram e/ou renovaram laboratórios de informática, usaram a criatividade ao utilizar materiais recicláveis em suas atividades didáticas e muitos, com certeza, dispensaram um tempo maior às escolas, mais do que o programa exigia. Parte desses relatos foram publicados no site da UFRA com o objetivo de dar visibilidade a todos os profissionais e alunos envolvidos. Abaixo estão algumas fotos das visitas às escolas-campo de Tomé-Açu que também estão no referido site.

FIGURA 6: E.M.E.F. RAIMUNDO SAMPAIO



Fonte própria.

FIGURA 7: E.M.E.F. LUIZ GEOLAS DE MOURA CARVALHO



Fonte própria.

FIGURA 8: E.E.E.M. FÁBIO LUZ



Fonte própria.

FIGURA 9: E.E.E.M. ANTÔNIO BRASIL



Fonte própria.

FIGURA 10: E.M.E.F. DESEMBARGADOR WILSON DE JESUS MARQUES DA SILVA



Fonte própria.

Palavras “Finais” sobre a Primeira Edição do PRP na UFRA

Neste breve relato de experiência apresentei o início do Programa Residência Pedagógica na UFRA nos Campi de Tomé-Açu (Letras – Língua Portuguesa), Capanema (Licenciatura em Biologia), Capitão-Poço (Licenciatura em Computação) e Belém (Licenciatura em Computação).

A partir de relatórios enviados à CAPES e à Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, matérias e fotos publicadas no site oficial da UFRA fiz um resgate de algumas atividades desenvolvidas nas escolas-campo dos referidos municípios, demonstrando o empenho e os resultados significativos dos trabalhos de todos os sujeitos envolvidos no programa.

Os professores-orientadores são unânimes em enfatizar a importância do Programa Residência Pedagógica para as escolas, para a formação inicial dos professores e para a formação continuada dos professores-preceptores. Todos relataram os avanços na articulação da teoria e da prática na atuação dos residentes, assim como o seu amadurecimento e excelência na ministração de aulas e convivência com os sujeitos das escolas. A responsabilidade dos alunos-residentes no âmbito acadêmico também foi notada através de maior interesse pelas aulas e pela construção dos trabalhos, inclusive, vários alunos tiveram seus artigos e relatos de experiência aprovados e publicados em eventos científicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que 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). **Ministério da Educação** – Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso: 07 ago. 2021.

BRASIL. EDITAL CAPES nº 06/2018 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA -

Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>>. Acesso: 30 abr. 2021.

CORTELLA, M. S. **Por que fazemos o que fazemos?:** aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização - São Paulo: Planeta, 2016.

NASCIMENTO, L. S. do. **Relatório Sobre a Execução da Primeira Edição do Programa Residência Pedagógica na UFRA.** Belém-PA, 17 de março de 2020. Enviado à CAPES e arquivado na Pró-Reitoria de Ensino da UFRA. (21 p.).

SARTI, F. M. Estágio, PIBId e Residência Pedagógica: Entre Convergências e Disputas na Formação Inicial Docente . In: CRUZ, G. B. da. (et. al). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas:** tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Apresentação. - 1. ed. Livro 1, Volume 1 - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. [Recurso eletrônico]. (p. 49-60).

UFRA - **Programa Residência Pedagógica da UFRA dá continuidades às atividades no campus Belém.** 20 nov. 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2390:programa-residencia-pedagogica-da-ufra-da-continuidades-as-atividades-no-campus-belem&catid=17&Itemid=121>. Acesso: 30 out. 2021

UFRA. **Coordenação da Residência Pedagógica da UFRA Visita Campus Capanema.** Publicado em 27 mai. 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2144>. Acesso: 30 out. 2021.

UFRA. **Coordenação da Residência Pedagógica da UFRA Visita Campus Capitão Poço** Matéria publicada em 14 mai. 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2124>. Acesso: 30 out. 2021.

UFRA. **Coordenação da Residência Pedagógica/Ufra visita escolas em Tomé-Açu.** Matéria publicada em 13 jun. 2019. Disponível em: <https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2172:coordenacao-da-residencia-pedagogica-ufra-visita-escolas-em-tome-acu&catid=17&Itemid=121>. Acesso: 30 out. 2021.

CAPÍTULO 2

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RESISTÊNCIA E RESILIÊNCIA

Lucineide Soares do Nascimento (UFRA)
lu.soares@ufra.edu.br

RESUMO

O trabalho tem como objetivo principal apresentar os posicionamentos dos alunos-residentes quanto as suas vivências na segunda edição do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos campi e Subprojetos da UFRA, a saber: Licenciatura em Computação (Belém e Capitão-Poço), Letras-Língua Portuguesa (Tomé-Açu e Belém) e Licenciatura em Biologia (Capanema e Tomé-Açu). A captação dos dados foi realizada a partir de um questionário pelo *Google Forms* e a análise foi orientada pela Análise de Conteúdo (AC), pela pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Há três tópicos que apresentam: a) uma descrição de como se configura o PRP nesta segunda edição após o corte de bolsas; b) as dificuldades e estratégias dos alunos-residentes para realizarem suas atividades relativas à academia e às escolas-campo; e c) a problematização acerca do atraso do pagamento das bolsas nos meses finais de 2021 em meio à pandemia. O compromisso de todos os sujeitos do PRP, sobretudo dos professores-orientadores que trabalham a metade do programa de forma voluntária e/ou dividem as suas bolsas; a relação triangular orientador-residente-preceptor e a resistência e resiliência de todos os sujeitos, principalmente os residentes, são os resultados do trabalho e os fatores que continuam nos inspirando e expandindo a nossa esperança na educação e na formação docente do nosso estado e do nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica; Formação Docente; Política Educacional.

Introdução e Norteamentos Metodológicos

Este artigo foi composto a partir de um questionário respondido pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Tal questionário foi aplicado via *Google Forms* na reunião do dia 17 de julho de 2021 e tinha por objetivo inicial identificar os modos como os trabalhos relacionados ao PRP estavam sendo desenvolvidos nas escolas e nos Campi da UFRA.

Em termos metodológicos, a análise foi realizada a partir de dados quantitativos através dos gráficos geridos pelo próprio *Google Forms* e dados qualitativos obtidos a partir das perguntas abertas que cada residente respondeu de acordo com sua realidade. Os residentes não foram identificados de nenhuma forma. As citações foram realizadas a partir do “resumo das respostas” do *Google Forms* e não pela aba “individual”.

Os objetivos específicos deste trabalho são apresentar e discutir as estratégias e

vivências dos residentes no PRP durante o período de pandemia causado pela Covid-19 e demonstrar a configuração do PRP nesta segunda edição. A análise foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo (AC), após várias leituras e tabulação das respostas algumas categorias foram tomando forma em cada questão abordada. Segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 682),

A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.

Essa técnica de análise de dados possibilitou tanto a criação de categorias que puderam ser sintetizadas em quadros quanto a citação das “falas” dos residentes que foram classificadas em determinada categoria. Isso contribuiu para o alcance do objetivo fundamental deste trabalho que é apresentar ou dar ênfase aos posicionamentos dos alunos-residentes.

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica também serviram de fios condutores, uma vez que para demonstrar a configuração do Programa Residência Pedagógica, nesta segunda edição, houve a imersão nos documentos oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC). A pesquisa bibliográfica norteou a fundamentação teórica do trabalho assim como a observação à atualização das informações obtidas.

Além desta introdução, da conclusão e dos referenciais, este trabalho apresenta três tópicos: no primeiro há uma descrição sobre as mudanças da CAPES nesta segunda edição, dentre elas, o corte nas bolsas o que fez com que todo o Projeto Institucional da UFRA, Subprojetos e Núcleos fossem remanejados e assumissem uma nova configuração. O segundo tópico apresenta e discute as estratégias que os residentes – sob a orientação de seus orientadores e preceptores – desenvolveram durante a pandemia para realizarem as suas atividades tanto relacionadas à universidade quanto às escolas-campo. Esse tópico também trata das relações entre os orientadores-residentes-preceptores, ou seja, uma relação triangular que beneficia a formação de todos os envolvidos no programa.

O terceiro tópico problematiza as dificuldades enfrentadas principalmente pelos alunos-residentes quando do atraso das bolsas dos meses de setembro, outubro e novembro de 2021 quando ainda nos encontrávamos em tempos de pandemia. As bolsas foram pagas após

tramitação de dois projetos de lei no Congresso Nacional.

Configuração da Segunda Edição do Programa Residência Pedagógica na UFRA

A segunda edição do PRP na UFRA iniciou no dia 01 de outubro de 2020 e tem data para finalizar no dia 31 de março de 2022. O programa deveria ser iniciado no primeiro semestre de 2020, todavia, por questões relacionadas ao governo federal e, posteriormente, por conta da pandemia que assolou o País decidimos iniciar os trabalhos na data supracitada porque havia uma estimativa de que as aulas retornariam no início de 2021 nas redes estadual e municipal da Educação Básica.

Nesse sentido, supomos que poderíamos iniciar o período de formação e planejamento das atividades no final de 2020 e adentrar às escolas no início de 2021 o que efetivamente não ocorreu de modo presencial, uma vez que a pandemia se arrasta até o momento em que estamos organizando os artigos que fazem parte deste livro.

O Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Portaria GAB N. 259, de 17 de dezembro de 2019.

Para esta segunda edição tínhamos solicitado um número maior de bolsas por conta do aumento de cursos de licenciaturas e de alunos em nossa universidade, todavia, tivemos um corte de 50% no número de bolsas em relação à primeira versão. De acordo com o Edital 01/2020 (CAPES, 2020b) ficamos com 48 (quarenta e oito) cotas prioritárias (e que deveriam ser divididas em dois núcleos prioritários) e 24 (vinte e quatro) cotas gerais (destinado a um núcleo geral). Desta feita, ficamos com apenas 72 (setenta e duas) bolsas para os alunos e 03 (três) núcleos o que significa que teríamos apenas três professores orientadores e nove professores preceptores.

Em se tratando da área prioritária e dos alunos que podem fazer parte do PRP temos Língua Portuguesa e Biologia. Os alunos que atendem às áreas gerais estão em Informática (Licenciatura em Computação).

Como o número de Núcleos era insuficiente para atender a todos os Campi da UFRA que ofertam cursos de licenciaturas decidimos, em reunião, subdividir as bolsas entre os cursos e Campi, de forma que não tivemos outra alternativa a não ser dividir as bolsas destinadas aos orientadores. Esse foi um momento tenso e difícil porque fizemos a seleção

anteriormente de acordo com os prazos da CAPES e todos os professores foram aprovados pela própria CAPES como orientadores conforme o número de núcleos e alunos-bolsistas que iriam cursar o 5º semestre, no entanto, com o não atendimento a nossa demanda, alguns professores tiveram que se retirar e, os que ficaram, decidiram dividir as bolsas.

A CAPES autorizou e orientou essa subdivisão dos núcleos e a troca dos orientadores a cada seis meses na Plataforma CAPES (que antes se chamava Plataforma Paulo Freire) e na plataforma de Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios (SCBA). De acordo com o Artigo 3º da Portaria N. 114, de 6 de agosto de 2020, “Para viabilizar o atendimento de um maior número de áreas, dentre aquelas já previstas no Projeto Institucional, os núcleos poderão ser fracionados em grupos com 8, 16 ou 24 licenciandos, conforme o quadro a seguir”:

QUADRO 1: Modelo de Fracionamento dos Núcleos Segundo a Capes.

Para cada grupo de 24 cotas aprovadas, atender até 3 áreas				
Situação	Quantidade de áreas contempladas	Residentes-discentes no núcleo	Preceptores-Supervisores	Docentes Orientadores-Coordenadores de área
A	1 área aprovada	24 bolsistas e até 6 Voluntários	3 bolsistas	1 bolsista da área
B	2 áreas aprovadas	16 bolsistas e até 4 voluntários	2 bolsistas	1 bolsista da área
		8 bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área
C	3 áreas aprovadas	8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 bolsista da área
		8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área
		8 Bolsistas e até 2 voluntários	1 bolsista	1 voluntário da área

Fonte: CAPES (2020c) - Portaria N. 114, de 6 de agosto de 2020.

Depois de nos reunirmos várias vezes e de adiarmos o início do programa por conta da pandemia resolvemos optar pela data de 01 de outubro de 2020 pela perspectiva positiva de retorno às aulas presenciais no estado do Pará, conforme afirmamos anteriormente. De acordo com as orientações da CAPES e atentando para o número de alunos matriculados subdividimos as bolsas e os núcleos da seguinte forma:

QUADRO 2: Divisão Dos Subprojetos do PRP – Segunda Edição na UFRA.

<i>Subprojeto (Subnúcleo)</i>	<i>Campus</i>	<i>Orientador</i>	<i>Preceptor</i>	<i>Alunos Bolsistas</i>	<i>Alunos Voluntários</i>	<i>Escolas</i>
<i>INFORMÁTICA</i>	Belém	01	02	16	02	01
<i>INFORMÁTICA</i>	Capitão-Poço	01	01	08	01	01
<i>BIOLOGIA</i>	Capanema	01	02	16	04	02
<i>BIOLOGIA</i>	Tomé-Açu	01	01	08	02	01
<i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	Tomé-Açu	01	02	16	01	02
<i>LÍNGUA PORTUGUESA</i>	Belém	01	01	08	02	01
<i>TOTAL</i>	04	06	09	72	12	08

Fonte própria.

Conforme quadro acima, apesar de termos seis professores orientadores, a CAPES nos forneceu bolsas para apenas três professores. Em termos práticos significa dizer que o programa tem a duração 18 (dezoito) meses, que os professores trabalham durante todo esse tempo, mas só recebem por 09 (nove) meses de trabalho.

O PRP é um projeto intenso e que exige muito de todos os sujeitos participantes. São dezoito meses de trabalho ininterrupto, ou seja, mesmo com as férias na Educação Básica e no Ensino Superior os professores (orientadores e preceptores) continuam orientando os alunos e estes continuam a elaborar seus relatórios, programar suas aulas, estudar seus textos e elaborar trabalhos para serem submetidos aos eventos e revistas.

Em julho quando apliquei o questionário e perguntei sobre como estavam desenvolvendo as suas atividades naquele momento, alguns alunos se manifestaram de forma parecida a seguinte resposta: “No momento os alunos estão de férias, mas estamos fazendo atividades de formação. Os canais de comunicação mais usados são *WhatsApp*, *google meet* e *google sala de aula*”.

O programa também contribui de forma significativa para a formação dos futuros profissionais da educação e para a formação continuada dos professores. Tal contribuição deveria ser reconhecida pela CAPES e pelo Ministério da Educação (MEC) e, nesse sentido, acreditamos que deve ser prevista uma forma de pagamento retroativo a esses professores que dedicam grande parte de seu tempo e de energia a este programa.

Remoto Controle: Esforços e Dificuldades em Tempos de Pandemia

Apesar de iniciarmos o programa com 72 (setenta e dois) alunos bolsistas e 12 (doze) alunos voluntários totalizando 84 (oitenta e quatro) discentes, nessa reunião do dia 17 de julho de 2021 apenas 50 (cinquenta) preencheram e enviaram o questionário². Houve momentos em que percebemos um número maior de participantes pelo Google Meet, todavia, talvez pela qualidade da conexão, não chegaram a responder ao formulário. Além disso, posteriormente, tivemos a justificativa de um professor que não avisou a tempo os seus orientandos quanto a essa reunião. Para esse professor, houve posteriormente o repasse da pauta e dos informes tratados na reunião.

Essa simples reunião demonstra as dificuldades que enfrentamos no início da execução do programa. O maior problema foi a falta de computadores, de telefones e de

² Nem todos os 50 alunos responderam integralmente ao questionário. Na análise, o/a leitor/a observará o número de alunos que respondeu à questão em foco.

conexão de qualidade, sobretudo dos alunos das escolas públicas. A pandemia causada pelo Covid-19 também exacerbou a desigualdade social de nosso País. Novamente, a população de baixa renda foi a mais afetada em todos os sentidos e, na educação, a maior parte dos alunos dessa população foi alijada do processo de ensino remoto. Essa situação foi percebida em todo o território nacional, porém, de forma mais intensa nas regiões Norte e Nordeste. Segundo Carvalho, Brito e Barbosa (2021), ao descreverem a situação do estado do Tocantins:

Percebe-se que os mais afetados são professores e estudantes de menor poder aquisitivo que residem em áreas rurais, indígenas e quilombolas, onde o acesso à internet é limitado ou não existe, prejudicando o acesso às aulas híbridas, remotas. Em relação aos professores, nem todos têm computador ou formação mínima para uso das TIC. (CARVALHO; BRITO; BARBOSA, 2021, p. 04).

A situação do Pará é semelhante à Tocantins e isso foi amplamente relatado pelos residentes. Vejamos os posicionamentos mais protuberantes quando perguntamos sobre as principais dificuldades enfrentadas durante a pandemia:

“Dificuldades no acesso à internet”.

“A principal está muito atrelada na questão do saber se os alunos estão vendo as aulas ou não”.

“A internet dos alunos é bastante rudimentar, além de que eles não possuem um ambiente adequado para os estudos e muitas vezes nem ao menos possuem um aparelho de celular. Isso dificulta muito, é como se estivesse atirando no escuro. Além disso, também possuo dificuldades com internet e falta de ambiente adequado para trabalhar”.

“A dificuldade de encontrar alunos com tecnologia adequada para realizar as atividades”.

“Os imprevistos com o acesso a internet e a relação superficial com os alunos devido a distância, e o pouco feedback dos alunos devido a falta de acesso deles a uma internet de qualidade e a aparelhos como celular ou computador. Porém, trabalhamos como podemos e obtemos retorno das atividades conforme o possível”.

“Certamente é a falta de contato e o retorno tanto dos professores das escolas quanto dos alunos”.

“A interação com os alunos, que infelizmente são pouquíssimas, muitos deles são da zona rural e não tem acesso a internet”.

“A maior dificuldade é o acesso a internet tanto o meu quanto dos alunos, por eles não terem uma conexão relativamente boa, os mesmos têm dificuldade em resolver as atividades propostas o que dificulta um pouco o lado dos residentes em ter que planejar as vezes duas atividades. E no meu caso que uso dados móveis as vezes perco a conexão o que torna o desenvolvimento das atividades demoradas”.

“Dificuldades no acesso à internet”.

“A principal está muito atrelada na questão do saber se os alunos estão vendo as aulas ou não”.

“A internet dos alunos é bastante rudimentar, além de que eles não possuem um ambiente adequado para os estudos e muitas vezes nem ao menos possuem um aparelho de celular. Isso dificulta muito, é como se estivesse atirando no escuro. Além disso, também possuo dificuldades com internet e falta de ambiente adequado para trabalhar”.

“A dificuldade de encontrar alunos com tecnologia adequada para realizar as atividades”.

“Os imprevistos com o acesso a internet e a relação superficial com os alunos devido a distância, e o pouco feedback dos alunos devido a falta de acesso deles a uma internet de qualidade e a aparelhos como celular ou computador. Porém,

trabalhamos como podemos e obtemos retorno das atividades conforme o possível”.
“Certamente é a falta de contato e o retorno tanto dos professores das escolas quanto dos alunos”.

“A interação com os alunos, que infelizmente são pouquíssimas, muitos deles são da zona rural e não tem acesso a internet”.

“A maior dificuldade é o acesso a internet tanto o meu quanto dos alunos, por eles não terem uma conexão relativamente boa, os mesmos têm dificuldade em resolver as atividades propostas o que dificulta um pouco o lado dos residentes em ter que planejar as vezes duas atividades. E no meu caso que uso dados móveis as vezes perco a conexão o que torna o desenvolvimento das atividades demoradas”.

Teve um aluno que elencou vários aspectos que parecem sintetizar as maiores dificuldades:

“- Falta de internet; - Falta de computador; - Falta de celular bom; - Dificuldade de marcar encontro online; - Dificuldade de ter um acesso mais próximo aluno; - Dificuldade de medir ou perceber a atenção ou dificuldade dos alunos com relação ao assunto tratado”.

Vimos, portanto, que as dificuldades se referem a todos, ou seja, aos alunos da universidade (residentes), aos alunos da Educação Básica, aos professores das escolas-campo (preceptores) e aos professores da universidade (orientadores). Todos dependem de uma boa conexão à internet para realizarem as suas atividades e a maioria dos participantes do PRP estão em áreas de difícil acesso.

Além dessas questões ligadas ao acesso à internet, tanto dos alunos quanto dos professores, os residentes também tiveram a coragem de relatar as suas próprias dificuldades. Esse momento é realmente diferente de tudo o que já vivemos, por isso, é compreensível a nossa falta de habilidade em lidar com as exigências da academia e do programa. Em um primeiro momento foi necessária uma certa resiliência para adaptar os nossos corpos e mentes para esta realidade tantas vezes angustiante. Alguns alunos se manifestaram das formas destacadas abaixo:

“A maior dificuldade hoje é o tempo, pois o semestre em que eu me encontro está muito pesado e muitas atividades a serem feitas, e o contato com todos está um pouco mais difícil, no entanto sem deixar de se adaptar e fazer as atividades do residência”.

“O ensino remoto em si é difícil pra mim, não tenho organização e concentração como antes, infelizmente, apesar de já ter tentando contornar essa situação, mas acredito que não me imponha muitas dificuldades”.

“Ter que fazer tudo “sozinha” sem ter orientação presencial. Com sites e atividades q eu nunca fiz, tenho muita dificuldade nisso. E também tô fazendo muitas matérias esse semestre e tem muuuuitas atividades e aulas da faculdade. Ainda tem o estágio”.

“As maiores dificuldades são: dependência de internet e a dificuldade de encontrar um local apropriado para realizar minhas atividades acadêmicas e as da residência pedagógica”.

Quem teve acesso à internet teve que se adaptar a uma certa invasão de sua agenda, pois muitas atividades eram marcadas com pouco tempo de intervalo. Nós, os professores da

UFRA, também passamos por esse excesso de atividades remotas. Além das aulas, temos as reuniões, os eventos e as orientações. Com relação a essa última manifestação do aluno, realmente alguns discentes não percebem que as atividades síncronas requerem uma postura semelhante às das aulas presenciais para manter a atenção e o respeito a quem está apresentando algum conteúdo. Isso acontece em nossas salas virtuais na academia e na Educação Básica porque não fomos educados e não educamos para essa postura.

Apesar de sermos invadidos por todo tipo de informação, imagens, conteúdos, reuniões virtuais a sensação de solidão foi inevitável. A produção de conhecimento assumiu sua face mais dolorosa que é o recolhimento. Foi compreensível, também que, inicialmente os alunos ficassem apreensivos e achassem que estavam sem nenhuma supervisão, todavia, com o decorrer do tempo, e, como demonstram os relatos em vários dos artigos que fazem parte deste livro, as atividades começaram a “dar frutos” tanto no processo ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas-campo com os alunos da Educação Básica quanto com os nossos alunos que serão professores em breve.

Um dos aspectos que mais refletem a grande contribuição do PRP para a formação do futuro profissional da educação é a sua relação com os professores – tanto os orientadores quanto os preceptores – por isso, quis saber como estavam se dando essas relações e a maioria dos residentes respondeu positivamente. A pergunta foi: “Como você descreve as contribuições/relações com o/a seu/sua orientador/a?”. As respostas foram analisadas e geraram 5 (cinco) categorias, a saber: a) Ruins; b) Precisam melhorar; c) Boas; d) Excelentes e, e) Desconexo. As respostas nas quais aparecem termos como “muito boa” foram classificadas como “Excelente” e a categoria “Desconexa” foi utilizada para referir uma resposta que não respondia à pergunta aplicada. Vejamos, no quadro abaixo, como os 49 (quarenta e nove) residentes que responderam a essa questão foram alocados de acordo com as categorias supracitadas:

QUADRO 3: Relação/Contribuição Entre Orientadores E Residentes.

<i>Ruins</i>	<i>Precisam melhorar</i>	<i>Boas</i>	<i>Excelentes</i>	<i>Desconexo</i>	<i>Total</i>
03	03	04	38	01	49

Fonte própria.

Vejamos algumas respostas dos alunos-residentes classificadas como “Ruins”, ou seja, que acreditam que as relações ou as contribuições de seu/sua orientador/a ainda são insuficientes:

“Ótima pessoa, sempre tenta nos ajudar da melhor maneira, mas está sendo um

pouco ausente em relação a orientação”.

“Ao meu ver o nosso orientador tem deixado a desejar, porque ele não realiza reuniões, não desenvolve um acompanhamento periódico conosco”.

Apenas três alunos fizeram essa avaliação, assim como somente três assinalaram que as relações e/ou as contribuições do/a orientador/a precisavam melhorar naquele momento, conforme duas respostas expostas abaixo:

“Estamos tentando trabalhar da melhor forma, acredito que poderia ser melhor, mas entendo o momento que estamos vivendo”

“O orientador buscar nos orientar naquilo que é possível, porém acredito que ainda está faltando mais contato”

Como relatei mais acima, realmente o começo foi muito mais difícil e tanto os alunos como os professores precisaram de um tempo para se reorganizar e criar uma rotina de trabalho, encontros e orientações. Quatro pessoas classificaram as relações e contribuições como “Boas” e a imensa maioria expressou que as contribuições dos/as orientadores/as são excelentes, assim como as suas relações com eles/as. Abaixo temos algumas respostas que representam essa categoria:

“Muito bom”

“muito gratificante, a mesma é prestativa e orienta super bem”

“Contribuições construtivas e enriquecedoras”.

“Sempre disposta a ajudar, tirar dúvidas e dar os informes”.

“Muito boa! Minha orientadora é muito presente e dedicada”.

“Descrevo como uma boa relação de fácil acesso e de grande importância para nos incentivar, nos dar apoio e orientação”.

“Excelente, ela sempre me ajuda e me orienta quando solicito”

“Ótima. Sempre ela está tirando nossas dúvidas no grupo do whatsapp e assim que podemos estamos em reunião. Sempre muito atenciosa a nossa orientadora”.

“A orientadora sem dúvida tem contribuído positivamente para a atuação dos residentes com orientações a respeito das atividades das escolas e também a respeito da construção do relato de experiência e dos artigos que precisamos fazer”.

“A minha orientadora está sempre disposta a tirar nossas dúvidas, esclarecer questionamentos e sempre nos ajuda no que pode”.

“A orientadora estava com problemas de saúde, contudo conseguimos realizar algumas reuniões que foram bastante satisfatórias para as atividades da residência, principalmente para o desenvolvimento do artigo”.

Essas avaliações positivas demonstram a seriedade dos nossos profissionais da educação e a dedicação dos nossos alunos. Mesmo diante das adversidades, todos – alguns de forma mais intensa – deram continuidade às atividades do programa e contribuíram para o processo ensino aprendizagem nas escolas e para o desempenho acadêmico dos alunos da universidade.

A mesma pergunta foi realizada visando o/a professor/a-preceptor/a e, dessa vez, 48 (quarenta e oito) alunos responderam. Apenas um classificou como “regular”; um relatou uma certa ausência de um preceptor, um problema que foi sanado com a intervenção da preceptora e da coordenadora institucional do programa e 46 (quarenta e seis) residentes disseram que as

contribuições e relações com os/as preceptores/as são boas ou excelentes. Vejamos algumas dessas respostas:

“muito gratificante, a mesma é prestativa e orienta super bem”
“ótima relação de trabalho e orientações claras e contributivas”
“trabalha em conjunto com a orientadora”.
“Muito satisfatório, utilizamos os grupos de whatsapp para nos comunicarmos sempre”.
“Muito boa, assim como a orientadora, meu preceptor é muito presente e dedicado”.
“Professor é muito flexível e ajuda muito no processo de produção de vídeo aulas”
“Uma ótima relação. Uma pessoa muito acessível”.
“Sempre presente e procurando sempre melhorar as nossas atividades”
“É uma relação muito boa, sempre aberta a novas experiências em relação às atividades que preparamos. Sempre nos orienta se é bom para escola, para turma em questão”.
“Excelente, cooperação e resiliência”
“Estamos procurando fazer o melhor contato possível, de acordo com o cenário atual”.
“Também é muito boa, nunca deixou de nos apoiar e orientar em assuntos que remetem a escola e os alunos, retirando as dúvidas e orientando na melhor forma de trabalhar”.
“ótima, temos uma boa relação, com reuniões semanais e toda orientação sobre como praticar o ensino na escola”
“Excelente, sempre disposta a orientar e ajudar”
“Maravilhosas, preceptora sempre presente e ativa, nos colocando em contato com os alunos de forma espetacular”.
“O nosso professor preceptor é bem atencioso, sempre pergunta como está indo a residência e sempre está disposto a nos ajudar”.
“O professor preceptor tem contribuído com orientações e dicas para construção das videoaulas, sempre muito disposto e acessível para dar orientações. Tem contribuído de maneira positiva para minimizar as dificuldades que os residentes encontram”.
“Nossa preceptora sempre nos ajuda, está sempre à disposição e participando conjuntamente com todos”.
“Muito presente e solidária também, preocupada e pontual, de fato uma boa profissional, tem contribuído com suas experiências e ajudado os alunos”.

Os alunos demonstram uma proximidade com seus preceptores, são acompanhados e sabem que podem contar com esse profissional experiente que está sempre em campo. Juntamente com o professor-orientador, o professor-preceptor pode desenvolver atividades com os residentes e acompanhá-los durante esse amadurecimento profissional.

Essa é uma relação triangular entre orientador-residente-preceptor que deveria ocorrer normalmente nos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESOs) entre orientador-estagiário-supervisor. Tal relação favorece o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à docência. Conforme afirmei em outro lugar:

Para desenvolver tais habilidades e competências mesmo em nível propedêutico, o licenciando necessita de um acompanhamento efetivo tanto do professor-supervisor que atua nas escolas e/ou nas instituições não-escolares quanto do professor-orientador que atua na formação de professores do ensino superior. A forma mais eficaz de trabalhar todos esses saberes é através de um planejamento integrado e complexo que envolva os esforços individuais dos alunos nas atividades de observação, planejamento de ensino, regência de classe, elaboração de relatórios, mas, também, discussão e problematização de teorias e temáticas suscitadas pela

própria prática de estágio e socializadas no âmbito acadêmico. (NASCIMENTO, 2020, p. 3219-3220).

Nessa relação triangular ocorre uma densidade ou união dos esforços e todos vão, processualmente, investindo em sua formação docente. Professores-orientadores e professores-preceptores (ou supervisores, em se tratando dos Estágios Supervisionados Obrigatórios) praticam a revisão e aprimoramento de suas ações laborais e isso nada mais é do que comumente se chama de “formação continuada” ou “formação em serviço”. O aluno estagiário, neste caso, o residente do Programa Residência Pedagógica, tem a oportunidade de ser acompanhado por dois profissionais competentes que o ajudarão a ir, aos poucos, compondo a sua subjetividade docente com respeito a todos os sujeitos da escola e a si mesmo, ou seja, tem todo o apoio necessário para a sua formação docente inicial.

A relação entre os próprios residentes também é importante para a troca de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, foi aplicada uma questão e, dos 48 (quarenta e oito) respondentes, apenas dois relataram “afastamento” ou comprometimento da relação por conta da pandemia. Isso me leva a presumir que ambos os alunos estavam se referindo à proximidade física ou presencial. Um desses alunos afirmou que “A relação é boa, mas no momento estamos afastados por conta da Pandemia.”.

Os demais alunos que responderam a essa questão, 46 (quarenta e seis), disseram que as relações são muito boas porque compartilham informações, materiais e se ajudam durante as dificuldades. Estabelecem relação durante os encontros virtuais com os orientadores e/ou com os preceptores e entre si através de grupos de WhatsApp, conforme algumas respostas destacadas abaixo:

“Muito boa, estamos sempre interagindo e trocando experiências que deram certo ou errado”.

“Temos uma ótima comunicação e trocamos muitas experiências.”

“É ótima, nos damos muito bem apesar de apenas contato online.”

“ótima relação, a maioria dos residentes do programa faz parte da minha turma de graduação.”

“Todos amigos. Sempre me ajudam tbm. Minha dupla é uma pessoa super esforçada. Mesmo não sendo bolsista”

“Minha relação com os demais residentes é boa interagimos com as ideias que temos e sempre oferecemos apoio uns aos outros quando necessário.”

“Muito boa, estamos sempre nos ajudando, repassando as informações quando alguém não pode participar”

“Boa, sem a ajuda dos mesmos não seria possível enfrentar diversas dificuldades encontradas pelo caminho”

“Nossa relação é ótima, sempre que podemos estamos ajudando uns aos outros, como forma de minimizar os problemas, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet e edição dos nossos vídeos para os alunos.”

“Sempre trocamos ideias e conversamos a respeito de como podemos inovar para ficar mais acessível o contato com os alunos.”

“A relação com os residentes é boa. Sempre buscamos nos ajudar e compartilhar

experiências, além de compartilharmos materiais que podem ser utilizados nas aulas, sem contar que no grupo de whatsapp compartilhamos eventos, palestras, mesa redonda para que todos possam participar.”

Essas relações estabelecem vínculos duradouros de amizade mesmo em meio ao turbilhão de novas informações e procedimentos que devem ser apreendidos e executados com os alunos da Educação Básica. Isso foi o que surgiu com a pandemia: estabelecimento de vínculos virtuais que poderão prosseguir após o fim desse período de reclusão.

Ao mesmo tempo, essas relações entre os residentes foram necessárias para a produção de vídeos, slides, elaboração e gravação de aula, edição de vídeos, criação de apostilas para os alunos que não tem acesso à internet, dentre outros recursos que possibilitaram a atuação dos residentes com os alunos da Educação Básica. Nesse Momento de pandemia os orientadores e preceptores tiveram que se reinventar para contribuírem com a formação desses futuros profissionais da educação.

Todas essas relações entre os residentes, entre estes e seus orientadores e preceptores e os trabalhos desenvolvidos de acordo com o planejamento do PRP contribuem de forma extraordinária para uma formação docente amparada nos conhecimentos e práticas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, ou seja, no tripé sobre o qual toda universidade baseia a sua atuação.

A formação do profissional da educação apresenta especificidades que são cumpridas pelo Programa Residência Pedagógica. Além de uma formação teórica sólida, o futuro profissional da educação precisa de apoio e acompanhamento de outros profissionais mais experientes em suas primeiras aproximações com o campo e com os sujeitos que estão à espera de uma educação de qualidade.

Essa formação é específica e exige sempre fundamentação teórica. O futuro profissional da educação, no âmbito do PRP, exercita a prática refletindo, problematizando e criando teorias sobre ela, por isso, as atividades do programa envolvem produção de artigos que são submetidos a periódicos, eventos e, desta vez, foram criados pensando na composição deste livro. Em julho de 2021, 71,4% responderam que já estavam produzindo artigos, enquanto 28,6% ainda não tinham iniciado essa produção.

Dificuldades de Sobrevivência na Pandemia

De acordo com Edital Nº 1/2020 (a), no Programa Residência Pedagógica os alunos e professores podem receber bolsas de acordo com suas atividades e funções. Os valores são os

seguintes:

7.2. A IES que tiver Projeto Institucional selecionado será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

I - Residente, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais);

II - Preceptor, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

III - Docente Orientador, no valor de R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

IV - Coordenador institucional, no valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais); (CAPES, 2020a)

Como afirmei acima, no caso do Projeto Institucional da UFRA, tivemos bolsas para apenas três docentes orientadores. Além dos setenta e dois alunos bolsistas, tivemos inicialmente, doze alunos voluntários. Geralmente, após a seleção, esses alunos integram os Núcleos (neste caso os Subnúcleos) até que vague uma bolsa por algum motivo como conclusão de curso, desistência do programa, dentre outros. Os alunos voluntários passam pela mesma formação e cumprem todas as atividades do processo.

Os alunos podem ter outras atividades laborais contanto que não interfiram nos horários do PRP. Conforme o Artigo 25 da Portaria GAB N. 259, de 17 de dezembro de 2019, “o estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista dos programas de formação docente, desde que desenvolva as atividades do subprojeto em outra IES ou escola”. Apesar disso, a maioria dos residentes não possui vínculo empregatício e outros estágios remunerados.

Foi, portanto, com muito desgaste e preocupações que os residentes e demais bolsistas foram notificados no dia 07 de outubro de 2021 pela CAPES que “os pagamentos relativos aos programas serão adiados para os próximos dias”. Fomos notificados por e-mail e, a princípio, não tivemos maiores informações.

Posteriormente, soubemos que a CAPES não tinha autorização para efetuar o pagamento e que estavam em tramitação no Congresso Nacional, dois projetos de lei relacionados aos programas: O PLN N°17 e o PLN N° 31. Em nota publicada no dia 09 de novembro de 2021, no site do Ministério da Educação (MEC), é possível acompanhar o posicionamento da presidente da CAPES, Cláudia Queda de Toledo e a tramitação dos referidos projetos de lei até aquela data:

Cláudia Queda de Toledo, presidente da Fundação, mencionou que os direitos dos bolsistas da educação básica são “direitos de carne e osso”. A CAPES não tem dificuldade em executar o pagamento, “mas precisa de autorização”, afirmou. Enquanto os dois projetos não forem aprovados, a CAPES está impedida de pagar as bolsas, pois não há mais permissão legal para a suplementação orçamentária por ato do Executivo. O PLN 17 já foi aprovado na Comissão Mista de Planos, Orçamento Público e Fiscalização (CMO), mas ainda precisa passar pelo plenário do Congresso Nacional. O PLN 31 está na CMO. (BRASIL/MEC, 2021, S/P).

Todos foram pegos de surpresa, pois, de acordo com a Seção III da Portaria GAB N. 259, de 17 de dezembro de 2019, que trata “Do Período de Concessão das Bolsas”, esse período tinha datas determinadas para o início e o fim do recebimento das bolsas conforme os Artigos 30 e 31 citados abaixo:

Art. 30 O início do pagamento das bolsas dar-se-á somente após o recebimento, pela Capes, de ofício da IES, assinado pelo coordenador institucional, comunicando a data de início das atividades.

Art. 31 A duração das cotas de bolsas, dentro de cada modalidade, será de até 18 meses e deverá coincidir com o fim de vigência do instrumento de concessão firmado entre a IES e a Capes, não sendo admitida nenhuma hipótese de pagamento após o encerramento do prazo. (CAPES, 2019)

Mas, com essa “não autorização” e o atrelamento do pagamento à aprovação dos projetos de lei, todos os bolsistas foram penalizados, especialmente os alunos-residentes que, como dito anteriormente, em sua maioria possuem apenas essa fonte de renda. Várias Instituições de Ensino Superior (IES) se manifestaram contra essas decisões do governo federal e pediram celeridade na tramitação dos projetos de lei, como foi o caso do Instituto Federal Catarinense (IFC) em nota de repúdio do dia 28 de outubro de 2021:

O atraso no pagamento das bolsas do PIBID e RP tem gerado problemas irreparáveis nas vidas dos estudantes que dependem desse custeio para suprir suas necessidades básicas, (alimentação, aluguel, transportes, taxas de água e luz entre outras). Além disso, as bolsas permitem o desenvolvimento das atividades dos programas. É importante destacar que para alguns estudantes, o custeio da bolsa é a única ou a principal fonte de renda para a permanência nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, o IFC, solicita a aprovação da PLN 17/2021 para a execução imediata dos pagamentos atrasados (mês de setembro) das bolsas do PIBID e RP e a regularização orçamentária para o desenvolvimento das futuras ações educacionais e formativas previstas nos editais dos referidos programas. (IFC, 2021, S/P, grifos no texto).

Um turbilhão de acontecimentos inesperados e inseguranças atropelaram os nossos trabalhos nesta segunda edição do Programa Residência Pedagógica: pandemia, perdas de familiares e amigos, adoecimento de muitos professores e alunos e seus/nossos familiares e amigos, necessidade de continuar estudando/trabalhando, necessidade de inventar e/ou se adaptar a novas formas de assistir e ministrar aulas, conviver com o desemprego, sobreviver mesmo com o atraso de três meses no pagamento das bolsas, dentre outras consequências tanto da pandemia quanto do momento político que atravessamos.

Muitos sobreviveram e, apesar das dores, tristezas e sequelas conseguiram produzir o necessário para contribuir com sua própria formação e com a formação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Superior. Nossa universidade e nosso país deveriam reconhecer os esforços desses professores e alunos espalhados por todo o Brasil que tiveram resistência e

resiliência para passar por tudo isso e ainda exercitam a esperança em uma educação pública de qualidade e em uma formação também de qualidade e atendendo às especificidades da docência.

Finalização do Texto e Esperança de Um Recomeço

O trabalho foi realizado a partir da análise das “vozes” dos alunos-residentes da segunda edição do Programa Residência Pedagógica desenvolvido na UFRA. A obtenção dos dados foi feita a partir de um questionário do *Google Forms* e sob as orientações metodológicas da Análise de Conteúdo (AC), da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica.

O primeiro tópico do trabalho apresenta uma “moldura”, ou seja, demonstra como a segunda edição do PRP se configurou nos Campi da UFRA e seus respectivos subprojetos e subnúcleos: Licenciatura em Computação (Capitão-Poço e Belém), Letras – Língua Portuguesa (Tomé-Açu e Belém) e Licenciatura em Biologia (Capanema e Tomé-Açu).

Nesse novo cenário tivemos que dividir o número de bolsas entre os campi, conseguimos apenas três bolsas para os professores-orientadores, no entanto, temos seis professores trabalhando, de modo que os valores das bolsas foram divididos entre esses seis professores. Ao mesmo tempo em que isso demonstra o compromisso dos nossos professores impõe uma política cruel do governo federal.

No segundo tópico as “vozes” dos alunos-residentes apareceram enfaticamente para problematizar e demonstrar as suas dificuldades e estratégias utilizadas para realizar as atividades do PRP com os alunos da Educação Básica. Muitas contribuições para a formação de todos os sujeitos que fazem parte do programa vieram à tona a partir da relação triangular orientador-residente-preceptor.

No último tópico temos uma breve discussão sobre o período de suspensão de pagamento das bolsas nos meses de outubro, novembro (e vários até dezembro). As bolsas somente foram pagas a partir da aprovação de dois projetos de lei (PLN Nº17 e o PLN Nº 31) que estavam tramitando no Congresso Nacional. Tal fato também repercutiu diretamente na vida dos alunos bolsistas aumentando ainda mais as angústias e desequilíbrios causados pelo momento pandêmico.

Este trabalho é apenas uma síntese do momento histórico em que vivemos. Uma amostra de toda a resistência e resiliência dos sobreviventes que atuam na educação do estado

do Pará e no Brasil. Um facho de luz da ciência e da esperança em prol de uma sociedade e de uma Terra mais humanas e tranquilas para vivermos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. CAPES pede celeridade para pagamento de bolsas. 10 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-pede-celeridade-para-pagamento-de-bolsas>>. Acesso: 07 jan. 2022.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria GAB N. 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>>. Acesso: 10 set. 2020

CAPES, Edital N. 01/2020 (a), Processo Nº 23038.018770/2019-03, que torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (RP), - 03 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf/view>>. Acesso: 10 set. 2020.

CAPES, Edital N. 01/ 2020 (b), Processo nº 23038.018770/2019-03, que trata da distribuição de cotas e núcleos do Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/22052020-rp-distribuicao-de-cotas-e-nucleos-por-ies-pdf/view>>. Acesso 10 set. 2020.

CAPES, Portaria N. 114, de 6 de agosto de 2020 (c), que estabelece cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União. Seção 1, ISSN 1677-7042, n. 153. 11 ago. 2020.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: **Revista Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Out-Dez; 15(4): p. 679-84. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 07 jan. 2022.

CARVALHO, R. F de; BRITO, K. C. C. F.; BARBOSA, L. L. C. Educação Tocantinense no Contexto Pandêmico da Covid-19: Aproximações e Distanciamentos da Gestão Democrático-Participativa. In: **3ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd-Norte** (2021). GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior. ISSN: 2595-7945. 2021. p. 1-8. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/21/8700-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso: 27 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC. **Nota de Repúdio ao atraso no pagamento das bolsas do PIBID e RP**. 28 out. 2021. Disponível em: <<https://noticias.ifc.edu.br/2021/10/28/nota-de-repudio-ao-atraso-no-pagamento-das-bolsas-do-pibid-e-rp/>>. Acesso: 07 jan. 2022.

NASCIMENTO, L. S. do. O Estágio Supervisionado Obrigatório nas Licenciaturas:

Diferenças e Implicações de Dois Desenhos Curriculares. In: NASCIMENTO, M. das G. de A. (et Al.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. Livro 1, Volume 2. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020. E-book. (p. 3214-3221). Disponível em: <https://d350c47f-62f0-48ac-aab8-3dd9194a4610.filesusr.com/ugd/fd8b07_7e31016d7f1741ddbe559fba4cbbc4fa.pdf>. Acesso: 14 jan. 2022.

CAPÍTULO 3

O USO DO RECURSO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA DE REVISÃO DO ASSUNTO “SERES VIVOS: OS ORGANISMOS MAIS SIMPLES”: EXPERIÊNCIAS DE UMA PRÁTICA VIVENCIADA NA PRIMEIRA EDIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA UFRA/CAPANEMA

Raimunda Jaini Duarte Pinheiro (UFRA)
r.jainiduarte@gmail.com

Vanessa da Silva Farias (UFRA)
vanessa.bio.ufra@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
tainan_biologia@hotmail.com

Leila Diana Pontes Melo (UFRA)
leiladpmelo@yahoo.com.br

RESUMO

Nos últimos anos, tem-se buscado novas ferramentas para contribuir com desenvolvimento do conhecimento. Os recursos didáticos são estratégias de fundamental importância para auxiliar nesse processo. O objetivo desse trabalho foi verificar a contribuição do recurso didático “mini mural” no processo de ensino e aprendizagem, no tocante a revisão do conteúdo “seres vivos: os organismos mais simples”. A pesquisa foi realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental Regular na Escola Prof.^a Maria Amélia de Vasconcelos localizada no Município de Capanema/PA, durante a primeira edição do programa Residência Pedagógica. A aplicação foi dividida em duas etapas: no primeiro momento, os alunos tiveram que confeccionar seus minis murais com os materiais distribuídos, destacando as características relacionadas aos assuntos estudados, na segunda etapa os grupos apresentaram os artefatos. Analisando a participação dos alunos durante a atividade, foi possível obter uma resposta positiva, tanto em relação ao trabalho coletivo quanto ao conhecimento individual, sendo a comunicação entre eles um dos pontos mais evidente e de grande valia durante as observações.

PALAVRAS-CHAVE: seres vivos; revisão; residência pedagógica.

Introdução

O trabalho docente é fundamental no desenvolvimento educativo de uma sociedade, pois é por intermédio dele que o indivíduo consegue a preparação para a participação no meio social, ou seja, é a partir dos conhecimentos adquiridos que se pode lutar por seus direitos de cidadão e também conscientizar-se dos seus deveres.

Como afirmou Libâneo (1990, p. 17):

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social, e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

De acordo com os autores Nicola e Paniz (2016, p. 356), a educação está na maioria das vezes vinculada a um único método educacional, o ensino tradicional, em que o professor é visto como o único proprietário do saber, enquanto o aluno é considerado personagem apático no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores citados acima, é perceptível a falta de interesse dos discentes pelas aulas em que são tratados apenas como sujeitos passivos, pois, poucos mecanismos são criados para instigar a construção do seu próprio conhecimento, as aulas passam a ser desestimulantes e pouco atrativas. Consequentemente, o professor se torna desmotivado a ministrar suas disciplinas.

Por esse motivo, nos últimos anos, tem-se buscado novas ferramentas para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. “[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa” (CASTOLDI; POLINARSKI, 2009, p. 685).

Souza (2007, p. 110) ressalta que “[...] é possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, isso faz com que facilite a relação professor – aluno – conhecimento”. Dessa forma, os recursos didáticos se tornaram ferramentas importantes que podem auxiliar nesse processo, devido ao seu caráter motivador, na participação significativa do aluno na construção do seu aprendizado, interferindo diretamente na monotonia da sala de aula.

Para Policarpo e Steinle (2008, p. 3):

É preciso que tenhamos consciência de que as aulas necessariamente precisam ser mais atrativas, e o professor pode e deve inserir em suas atividades docentes diferentes recursos com o propósito de transformar e melhorar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem oportunizando ao aluno possibilidades de participação efetiva no processo.

O emprego de diferentes recursos didáticos é essencial, já que colaboram para aquisição de conhecimentos e estimulam os discentes (GRAELLS, 2000). “O ensino deve ser dinâmico, variado. Num dia a aula pode ser iniciada pela explicação da matéria, em outro com tarefas como discussão, conversação, relato dos alunos, etc.” (LIBÂNEO, 1990, pag. 107). O

professor pode buscar diversos recursos para utilizar durante suas aulas, e para que assim possa promover um ensino mais eficaz para seus alunos.

De acordo com Souza (2007, p. 112-113):

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

Os recursos didáticos podem ser usados para abordar qualquer assunto, desde os mais simples até os mais complexos e pode ser utilizado em qualquer série de ensino, desde a escola básica até a do ensino superior, pois, segundo Tessaro e Jordão (2007, p. 5), “as atividades lúdicas possuem objetivos pedagógicos específicos, para o desenvolvimento do raciocínio e aprendizado do aluno, em qualquer fase”, assim, o professor pode estar sempre inovando em suas aulas.

Os instrumentos pedagógicos que são utilizados com as turmas acabam trazendo também resultados significantes para as escolas, uma vez que, quanto mais o discente consegue aprender durante essas atividades, melhor será o seu rendimento escolar aumentará, possibilitando boas notas e raras reprovações. Desse modo, os gestores educacionais devem estimular os professores a fazer uso dessas ferramentas de auxílios, para a melhoria do aprendizado e da socialização do aluno. Sendo assim, o objetivo desse trabalho foi verificar a contribuição do recurso didático “mini mural” no processo de ensino e aprendizagem, no tocante a revisão, do conteúdo “seres vivos: os organismos mais simples”.

Metodologia

O trabalho realizado é um relato de experiência sobre um recurso didático desenvolvido durante a primeira edição do programa Residência Pedagógica, aplicado em 31 de maio de 2019, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Maria Amélia de Vasconcelos, localizada no município de Capanema - PA. A pesquisa contou com a participação de dezoito alunos.

A abordagem presente na pesquisa é do tipo qualitativa, pois é o método de investigação que foca nas experiências individuais de acordo com suas particularidades, não levando em consideração dados numéricos.

Como afirma Triviños 1928, p. 128):

A pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva. E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva,

rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada através de um diário de campo, escrito pelos residentes e a preceptora. O diário de campo é construído por meio de anotações de campos que, segundo Triviños (1987), envolvem o processo de coleta e reflexão sobre a circunstância estudada, descrevendo as ações dos sujeitos, fazendo comentários críticos sobre elas.

Construção do material

Para a construção do mini mural, foram utilizadas duas folhas de isopor, tinta guache, tesoura sem ponta, régua, pincel, estilete, quatro folhas de papel cartão, barbante, caneta, espetinhos de bambu e quatro caixas de papel.

As duas folhas de isopor foram divididas ao meio com o auxílio de um estilete, gerando quatro pedaços menores, cada parte foi pintada com tinta guache de cores diferentes (azul, laranja, verde e amarelo). Um pote de tinta guache preta foi usado para pintar as caixas de papel.

As folhas de papel cartão foram medidas com uma régua e divididas em vários quadrados, cortados com uma tesoura sem ponta, nos recortes de papel foram escritas e desenhadas, com caneta, características dos grupos estudados durante o bimestre, furados e amarrados com pedaços de barbantes, formando plaquinhas. Com ajuda de um estilete os espetinhos de bambu foram cortados em quatro pedaços.

Aplicação do recurso didático

A aplicação do recurso didático foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, a turma foi separada em quatro grupos e sorteado um tema para cada um deles, os temas remetiam aos assuntos estudados nas aulas anteriores (Vírus, Bactérias, Protistas e Fungos).

Em seguida, foram distribuídas a cada equipe os pedaços de espetinhos para que assim pudesse fixar as plaquinhas no isopor, as plaquinhas estavam dentro das respectivas caixas, contendo as informações de todos os organismos estudados, os alunos foram informados que deveriam colocar no isopor somente as plaquinhas que continham informações sobre o seu tema (figuras 1, 2, 3 e 4) e posteriormente apresentar para as outras equipes.

Figura 1: Construção do mini mural, Equipe Azul - Vírus.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 2: Construção do mini mural, Equipe Laranja - Protistas.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 3: Construção do mini mural, Equipe Verde - Bactérias.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 4: Construção do mini mural, Equipe Amarela - Fungos.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Na segunda fase, ocorreu a socialização entre os grupos, por meio das apresentações dos minis murais (figuras 5, 6, 7 e 8). Os alunos explicavam as informações contidas ali e os

integrantes de outras equipes poderiam concordar ou não com o que estava sendo exposto, em caso de erros, as placas eram removidas dos murais e explicado a qual tema pertenciam.

Figura 5: Apresentação do mini mural, Equipe Amarela - Fungos.



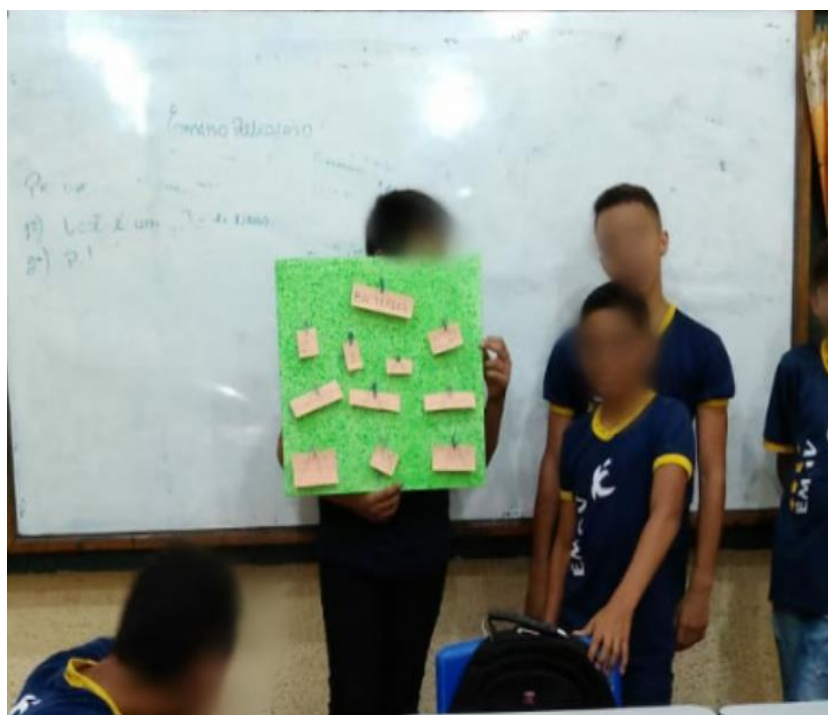
Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 6: Apresentação do mini mural, Equipe Laranja - Protistas.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 7: Apresentação do mini mural, Equipe verde - Bactérias.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Figura 8: Apresentação do mini mural, Equipe Azul - Vírus.



Fonte: Registro da preceptora, 2019.

Resultados e discussão

Impressões das residentes acerca da aplicação do recurso didático

Analisando a participação dos alunos durante a aplicação do material foi possível obter uma resposta positiva, tanto em relação ao trabalho em equipe, quanto ao conhecimento individual. Nicola e Paniz (2016, p. 357) acreditam que “quando o recurso utilizado demonstra resultados positivos, o aluno torna-se mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos” (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 357).

O primeiro momento da atividade possibilitou uma discussão construtiva entre os membros dos mesmos grupos. Para construir os murais os alunos compartilhavam entre eles os seus conhecimentos, discutiam e tomavam decisões, levando em consideração a opinião da maioria dos participantes, cenário diferente do que costumamos encontrar em aulas tradicionais. “Quando os alunos trabalham cooperativamente podem ajudar os outros a perceber os conceitos mais básicos e isto muitas vezes acontece num contexto bastante diferente do habitual” (FERNANDES, 1997, p. 564).

A interação entre os alunos, durante a aplicação do recurso, ampliou-se para além dos integrantes de uma equipe, alguns discentes contribuíram para essa socialização corrigindo os erros cometidos por outros grupos, compartilhando com toda sala o seu conhecimento sobre o assunto, esse momento foi de suma importância, pois, colaborou para análise da experiência individual e coletava dos discentes. A interação “promove um alongamento a capacidade cognitiva individual, na medida em que propiciou a realização em conjunto daquilo que sozinho não seria realizado” (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 52).

A comunicação entre os alunos foi o ponto mais evidente durante as observações, a maioria dos participantes demonstrou bastante conhecimento dos conteúdos, o que é essencial para o trabalho em equipe, pois, segundo Libâneo (1990, p. 170), “Para que cada membro do grupo possa contribuir na aprendizagem comum, é necessário que todos estejam familiarizados com o tema estudado”.

Corroboramos com a ideia de Tulio (2016) quando ele discute que o uso de recurso didático oferece resultados significantes no processo de ensino aprendizagem, pois, engloba atividade de grupo, confecção de material e apresentação dos mesmos. Ações que despertam o entusiasmo dos alunos. Além disso, contribuem para uma construção do conhecimento de

uma forma compartilhada, por meio da utilização de artifícios que exigem a cooperação de todos os envolvidos.

Impressão da preceptora acerca da aplicação do recurso didático

O uso de materiais que possibilitam o aprendizado de forma dinâmica e no ato de “aprender fazendo”, estimula a construção de seres autônomos e capazes de assimilar o assunto tratado em sala de aula de forma leve, articulando teoria e prática, de forma a interagir com o objeto a ser aprendido.

A aplicação do recurso utilizado na turma permitiu compreender a vida e sua diversidade, a inter-relação entre os seres vivos e ao meio ao qual pertencem, utilizando palavras chaves que permitiram a formação de um sujeito ativo através da construção mental do conhecimento.

A abordagem utilizada pelas residentes garantiu, de forma organizada, a condução da atividade, dentro do prazo da aula em si, garantindo o cumprimento das etapas da atividade proposta, de forma positiva ao entendimento dos temas abordados.

Considerações finais

Concentrar a atenção dos alunos nos conteúdos ministrados e facilitar o processo de ensino e aprendizagem não é uma tarefa fácil para a maioria dos professores, fazendo-se assim cada vez mais necessário a busca por novas estratégias. Dessa forma, os recursos didáticos são cruciais nesse processo, muitas vezes seu uso facilita o aprendizado de conteúdos complexos e até mesmo vistos como enfadonhos pelos alunos. A função educacional dos materiais didáticos é facilitar a compreensão dos discentes estimulando o raciocínio e a socialização.

Contudo, para que haja resultados significativos para educação é essencial que essa ferramenta seja elaborada levando em consideração as particularidades da turma em que será aplicada quando o professor escolher esse recurso é importante analisar quais as contribuições o mesmo poderá oferecer, os recursos didáticos não devem ser encarados apenas com um meio de divertir os alunos, mas principalmente como um mediador para a aquisição de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, I, 2009, Ponta Grossa. Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2009. p. 684-692.

Disponível em:

http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 49- 54, 1989.

FERNANDES, E. O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. **Análise psicológica**. 1997, v.15, n.4, p. 563-572.

GRAELLS, P. M. **Los médios didáticos**. 2000. Disponível em:
<http://www.peremarques.net/medios.htm>. Acesso em: 26 out. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

NICOLA, J.; PANIZ, C. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor. Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

POLICARPO, I.; STEINLE, M. C. B. **Contribuições dos recursos alternativos para a prática pedagógica**. 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2345-8.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana De Pedagogia da UEM: “Infância e Praticas Educativas”* 2006, Maringá. **Anais...** Maringá: Arq Mudi., 2007. Disponível em:
http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df. Acesso em: 22 out. 2019.

TESSARO, J. P.; JORDÃO, A. P. M. **Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula**. Psicologia.pt. 2007. Disponível em:
https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0356. Acessado em: 26 out. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULIO, M. Recursos didáticos e sua importância para as aulas de Geociências no 6º ano do ensino fundamental (colégio Estadual Antônio e marcos Cavanis/Castro-PR). *In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE 2013*. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_geo_artigo_mariliz_tulio.pdf. Acesso em: 26 out.2019.

CAPÍTULO 4

APLICAÇÃO DE UM JOGO DIDÁTICO COMO UMA PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE ÁGUA EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFRA/CAPANEMA

Elane Oliveira Cunha (UFRA)
elane2016oliveira@gmail.com

Liliane de Nazaré da Silva Pinheiro (UFRA)
lilibio16@yahoo.com.br

Thais Progenio Amorim (UFRA)
thaisbioa@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

Leila Diana Pontes Melo (UFRA)
leiladpmelo@yahoo.com.br

RESUMO

O processo de compreensão dos conteúdos referentes à área do ensino de Ciências e Biologia para alunos do ensino fundamental e ensino médio é de difícil assimilação, o que acaba dificultando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Muitos professores ainda utilizam apenas a abordagem tradicional em suas regências, ficando assim somente na teoria, deixando um pouco de lado a parte prática que é essencial para a ampliação do saber. A utilização de recursos didáticos é uma alternativa que busca promover para os alunos um processo de aprendizagem mais construtivo e divertido, sendo assim, o objetivo do trabalho foi analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre o assunto: Água, através da aplicação de um jogo didático, o *Quiz*. O jogo utilizado foi um *Quiz* que apresentava vinte perguntas compostas por verdadeiro ou falso, perguntas com alternativas de A, B, C e D e perguntas discursivas. Para a aplicação do *Quiz* a turma foi distribuída em quatro grupos e foram feitas quatro rodadas de perguntas. O *Quiz* resultou em uma aula mais descontraída, provocando aos alunos uma construção de ensino mais dinâmica e leve, confirmando que é muito mais fácil absorver conteúdos mais complexos e ao mesmo tempo se divertir e interagir positivamente uns com outros. Através do uso do diário de campo pode-se notar que o recurso didático foi aprovado positivamente pelos alunos e sua contribuição para o rendimento de aprendizagem deles foi significativa. Portanto, pode-se afirmar que os jogos didáticos podem ser uma significativa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Água.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo didático; *Quiz*, Ensino e Aprendizagem; Água.

Introdução

O programa Residência Pedagógica foi implantado na Universidade Federal Rural da

Amazônia (UFRA), Campus Capanema/ PA, em 2018, o programa é oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e disponibilizado especificamente para os cursos de Licenciatura, no campus foi disponibilizado para o curso de Licenciatura em Biologia, o programa tem o objetivo de inserir o discente em horas de imersão no ambiente escolar e com isso ajudá-lo a desenvolver novas práticas pedagógicas.

Atualmente, quando é analisado o processo de compreensão dos conteúdos referentes à área do ensino de Ciências e Biologia para alunos do ensino fundamental e ensino médio, nota-se que é de difícil assimilação, o que acaba dificultando o desenvolvimento de aprendizagem desses dos alunos. Com isso faz-se necessário à utilização de estratégias mais atrativas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como afirmam Nicola e Paniz (2016, p. 359):

As utilizações desses recursos no processo de ensino podem possibilitar a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos.

Muitos professores ainda utilizam com grande frequência apenas a abordagem tradicional em suas regências, pois, segundo Nicola e Paniz (2016, p.356) “a educação ainda apresenta inúmeras características de um ensino tradicional, onde o professor é visto como detentor do saber”, não buscando alternativas mais lúdicas para expandir e estimular o conhecimento dos alunos que possuem dificuldades durante a aprendizagem dos conteúdos, ficando assim somente na teoria, deixando um pouco de lado a parte prática que é essencial para a ampliação do saber, e isso se dá devido os professores não se apropriarem das vantagens que essas alternativas proporcionam aos alunos, pois, segundo Pedroso (2009, p. 3183) “os alunos têm dificuldades nas aulas teóricas que são cansativas e desgastantes, mas gostam das aulas práticas”.

A utilização de recursos didáticos é uma alternativa que busca promover para os alunos um processo de aprendizagem mais significativo e dinâmico, além de despertar o interesse, curiosidade e inspiração para aprenderem conteúdos que são indispensáveis, e que irão contribuir para a construção do conhecimento. Existem vários recursos que podem ser usados em sala de aula que não somente facilitam o desenvolvimento da aula, como também aumenta a socialização entre os alunos e a interação entre professor e alunos, que é de suma importância para o crescimento dos alunos e também do professor, conforme Portes e Santos (2015, p. 2) destacam que, “trabalhar com Jogos Didáticos no ensino de Ciências e Biologia

propicia desenvolver o lúdico e a interação entre alunos e alunos e professor, assim, como pode estabelecer uma nova forma de ensinar e aprender”.

Um recurso que é muito utilizado é o jogo didático, segundo Rocha, Lima e Lopes (2012, p. 2) “a utilização de jogos didáticos tem si do uma das estratégias mais utilizadas no processo ensino-aprendizagem”, e esses jogos didáticos podem ser de vários tipos/modelos, jogos mais difíceis, simples, engraçados, os que requerem mais concentração e outros que são mais para descontrair. Existem os jogos que são inéditos, feitos especialmente para uma determinada turma, uns que são readaptados, e outros reutilizados, pois, nos dias atuais é fácil encontrar e ter acesso a jogos didáticos disponíveis na *internet* para dar uma aula mais dinâmica. “No entanto, o jogo nem sempre foi visto como didático, pois como a ideia do jogo encontra-se associada ao prazer, ele era tido como pouco importante para formação da criança” (CAMPOS;BORTOLOTO; FELÍCIO, 2003, p. 48).

Mas, sabe-se que é mais fácil aprender algo quando é mais prazeroso, ou seja, quanto mais o aluno se sentir bem com aquela situação, mais interesse ele terá por buscar conhecimento. Assim como afirmam Zuanon, Diniz e Nascimento (2010, p. 51) “o ensino por meio de jogos possibilita a criação de um ambiente motivador que é necessário para a maximização de potencias, o que facilita a dinâmica do processo cognitivo de informação”.

Entretanto, é importante não permitir que aquele momento de aprendizado vire bagunça, então é necessário que professor esteja bem preparado e tenha capacidade de tomar o controle da turma durante a aplicação do recurso para que possa ter resultados positivos para o ensino e aprendizagem dos alunos, e que não haja uma desconformidade dentro do ambiente escolar para isso não interferir no processo de aquisição de conhecimento do aluno. Portanto, o papel do professor é de extrema importância na aplicabilidade do jogo, pois, além da criatividade o mesmo tem que saber nortear a turma para que desta maneira seja alcançado seu objetivo.

A escola também apresenta um papel importante na vida dos alunos, porque é nesse ambiente que eles irão desenvolver suas habilidades, aprender a ser críticos e adquirir conhecimentos, tendo o professor como o principal mediador que vai auxiliar na construção desses conhecimentos, por conta disso é de grande relevância que ele aplique práticas pedagógicas para aprimorar e contribuir no conhecimento de seus alunos. Monteiro e Baptista (2009, p. 18) destacam que “para uma proposta de ensino se tornar um referencial e se materializar em uma prática, ela deverá ser validada reconstruída a partir do conhecimento

que se tem das crianças”, com isso, é necessário que o professor conheça bem a sua turma para realizar determinadas práticas.

Diante disso, o objetivo do presente trabalho foi analisar os conhecimentos adquiridos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o assunto de “Água” através da utilização de um jogo didático, o *Quiz*.

Metodologia

Este trabalho é um relato de experiência vivenciado no Programa Residência Pedagógica desenvolvido na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Maria Amélia de Vasconcelos, localizada no município de Capanema - PA. A turma na qual foi realizada a pesquisa contém trinta e um alunos, porém, nem todos participaram da atividade pelo motivo de não estarem presente no devido dia.

A abordagem que se apresenta na pesquisa é qualitativa, e os sujeitos foram os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi realizada através de um diário de campo, no qual tanto os residentes quanto a preceptora (professora responsável pela turma e por acompanhar os residentes) iam escrevendo, individualmente, suas impressões a cerca da aplicação do jogo.

Com o intuito de realizar uma aula lúdica e que promova o processo de ensino e aprendizagem significativo do conteúdo “Água”, foi construído um jogo didático, um *Quiz*, que foi aplicado no dia 27 de setembro de 2019.

Construção do Recurso Didático

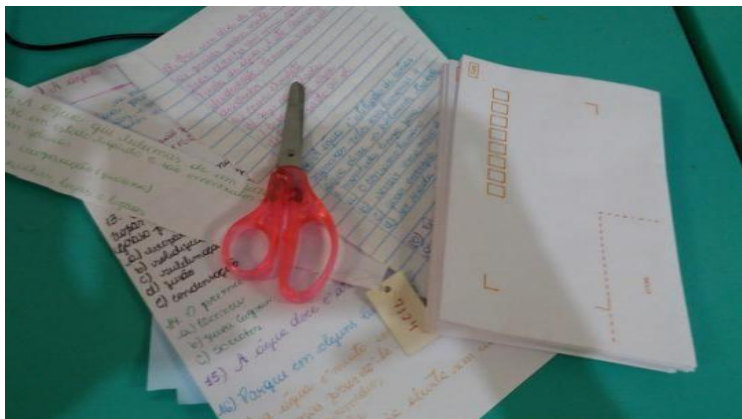
O jogo didático utilizado foi um *Quiz*, constituído por vinte perguntas referentes ao conteúdo “Água”, sendo compostas por perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas com alternativas de A, B, C e D, e perguntas abertas (sem alternativas para respostas), abordando os principais conceitos de Água, as características gerais e também os estados físicos da Água.

Para a confecção do *Quiz* foram necessárias folhas de papel A4, tesoura sem ponta, cola branca, canetas de cores variadas e envelopes de carta de tamanho pequeno. Também foi necessário que as residentes tivessem domínio do conteúdo para a confecção do jogo. Antes da aplicação do recurso foram enviados termos de autorização para os pais dos alunos para que pudessemos fotografá-los durante o desenvolvimento da atividade.

As perguntas foram elaboradas pelas residentes e escritas nas folhas de *papel A4*, em

seguida foram recortadas com uma tesoura sem ponta, em seguida cada pergunta foi colocada dentro de um envelope, para que no momento do jogo os alunos pudessem escolher as perguntas de forma aleatória. Após isso os envelopes foram todos colados com cola branca, como sinalizam as imagens abaixo.

Figura 1: Confeção das perguntas do *Quiz*



Fonte: Registro dos autores

Figura 2: Envelopes contendo as perguntas



Fonte: Registro dos autores

Aplicação do Recurso Didático

Para dar início ao jogo à turma foi dividida em quatro grupos, contendo seis alunos em cada, e após essa divisão foram feitas quatro rodadas de perguntas. Nas duas primeiras rodadas era selecionado de cada grupo um representante para responder à pergunta que estava dentro de um envelope que era escolhido aleatoriamente pelo aluno. Para responder as perguntas, os outros integrantes não poderiam ajudar, e caso o representante do grupo não soubesse a resposta ou respondesse de forma incorreta, a pergunta era repassada para o grupo posterior, até ser respondida corretamente. E nas duas últimas rodadas, para serem respondidas as perguntas era selecionado novamente apenas um representante, mas, o grupo

todo poderia ajudar com a resposta correta, caso a resposta estivesse errada aconteceria o mesmo que nas duas primeiras rodadas, a pergunta passava para o próximo grupo.

Durante a primeira rodada de perguntas os alunos estavam tímidos, e assim, nenhum dos integrantes queria ser o representante do grupo para responder as perguntas. Mas, após acabar a primeira rodada, quando cada representante respondeu corretamente, os alunos já se soltaram mais e todos queriam responder. Estavam mais empolgados e se divertindo, querendo mostrar que estudaram e sabiam o conteúdo que estava sendo utilizado para o desenvolvimento do jogo, e foi assim até o final da atividade.

Para obter os resultados do *Quiz*, foi levado em consideração a quantidade de acertos das perguntas que foram respondidas pelos alunos, o grupo que tivesse um número maior de perguntas respondidas corretamente seria o grupo vencedor.

Segue alguns registros feitos durante a aplicação do recurso didático:

Registro 1: Organização dos grupos



Fonte: autores da pesquisa

Registro 2: Explicação de como funciona o *Quiz*



Fonte: autores da pesquisa

Registro 3: Realização das perguntas – Grupo 01



Fonte: autores da pesquisa

Registro 4: Realização das perguntas - Grupo 2



Fonte: autores da pesquisa

Registro 5: Realização das perguntas – Grupo 3



Fonte: autores da pesquisa

Registro 6: Realização das perguntas – Grupo 4



Fonte: autores da pesquisa

Resultados e Discussões

Impressão das residentes acerca da aplicação do *Quiz*

Através da utilização do jogo didático foi possível analisar que os alunos obtiveram resultados significativos durante a aula, essa análise foi feita diante das observações que as residentes realizaram durante o jogo, e com essas observações foi possível constatar também que os alunos estavam bastante comunicativos e participativos no decorrer da atividade. Nesse contexto, a atividade lúdica aprimorou a socialização deles possibilitando a troca de conhecimentos adquiridos com o jogo.

O *Quiz* resultou em uma aula mais descontraída e menos tensa, pois através da observação foi possível identificar o interesse e entusiasmo dos alunos na hora da aplicação do *Quiz*, provocando uma construção de ensino mais dinâmico e leve, confirmando que é possível sim, e muito mais fácil compreender conteúdos complexos e ao mesmo tempo se divertir e interagir positivamente uns com outros.

O jogo didático promoveu uma interação positiva entre aluno-aluno, pois, durante a ocorrência do jogo foi evidente a comunicação que eles tinham entre si para compartilhar os diferentes pensamentos sobre o assunto, provocando assim uma boa socialização entre os mesmos. Foi perceptível que eles realmente estavam prestando atenção na aula e conseguiram adquirir conhecimento suficiente para responder as perguntas que estavam presentes no jogo.

Os resultados obtidos no final do *Quiz* foram que duas equipes se destacaram melhor, onde todas as perguntas que foram realizadas para eles foram respondidas de forma correta, gerando assim um empate, isso implica que os alunos que estavam nessas duas equipes que se

destacaram com mais respostas corretas conseguiriam desenvolver uma melhor compreensão do conteúdo durante as aulas, se preparando mais para essa atividade e podendo também ter relacionado às perguntas com os acontecimentos presentes no dia-a-dia deles.

Diante disso, ficou evidente que esse recurso didático foi aprovado positivamente pelos alunos, que sua contribuição para o rendimento de aprendizagem deles foi significativa, destacando a maior participação de todos, além de confirmar que é válido fazer uma atividade atrativa para ter um rendimento maior, do que se deixar levar pelo comodismo. Pois, por mais simples que seja o recurso didático, se for aplicado de forma correta e o professor conseguir passar o entusiasmo e a curiosidade para os alunos terá resultados bons e satisfatório. Assim, como Knechtel e Brancalhão (2009, p. 2) destacam “todo ser humano pode se beneficiar de atividades lúdicas, tanto pelo aspecto de diversão e prazer, quanto pelo aspecto de aprendizagem”.

O jogo despertou um grande interesse para os alunos, uma vez que, mesmo com a finalização do jogo os alunos queriam continuar, onde os mesmos ressaltaram a aplicabilidade do jogo didático novamente, dessa forma o jogo didático é de grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem na vida dos alunos, assim com Damasceno e Marin (2017, p. 2) afirmam que “aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno”.

Através desse trabalho, pôde-se perceber a importância do jogo didático como ferramenta de ensino. Essa metodologia ainda não é vista com bons olhos pelos mais tradicionais que ainda preferem se manter na sua zona de conforto, porém, segundo Kishimoto (1996, p. 16) “o jogo não é o fim, mas é o condutor de conteúdos didáticos específicos, resultando em um empréstimo da ação lúdica para compreensão de informações”.

Foi notório que durante a aplicação de jogos os alunos demonstram mais interesse no assunto que está sendo ministrado e conseguem assimilar de maneira mais fácil, pois, segundo Fortuna (2003) “quando o aluno joga desenvolve iniciativa, atenção e raciocínio e isso ajuda muito durante o aprendizado”. Durante a aplicação do jogo foi possível perceber isso, pois, até mesmo aqueles alunos que não prestam a atenção durante a aula demonstraram grande interesse no assunto através do desenvolvimento do jogo.

Impressão da preceptora acerca da aplicação do *Quiz*

A palavra é motivação, foi a impressão destaque do momento. Alunos demonstraram

interesse e dedicação durante as respostas, o que “prende a atenção” de todas as equipes, mantendo-os focados e envolvidos na atividade, alcançando o objetivo que era a compreensão do tema abordado, de forma divertida e compensadora.

Podemos observar também o nível de interação social, uma vez que, as equipes tornam-se mais próximas, proporcionando um engajamento melhor dos alunos na hora de responder as questões, promovendo uma competitividade positiva, onde a recompensa foi um aprendizado pautado na confiança estabelecida entre os residentes e aluno.

As dificuldades enfrentadas para a diversificação do trabalhado a ser desenvolvido pelo professor na sala de aula, vai além do interesse em adotar metodologias que dinamizam as aulas e sim, muitas vezes, o tempo de planejamento, recursos indisponíveis e vários outros aspectos. A utilização de jogos didáticos torna-se interessantes tanto para o aluno que aprende quanto ao professor que consegue ver o resultado inovador de sua prática de ensino.

Considerações Finais

Percebe-se que quando ocorrem mudanças nas metodologias utilizadas em sala de aula e tiram os alunos da monotonia, mostrando uma nova maneira de aprender é perceptível que o seu interesse e curiosidade se tornam maiores, e o jogo didático é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e significativo, trazendo para aquele momento algo novo que desperta atração e interesse dos alunos para a construção de uma aula menos tradicional e mais descontraída.

Assim, o uso de recursos lúdicos, como jogos, em aula que abordam conteúdos que são considerados mais complexos pelo os alunos é importante para aprimorar tanto o aprendizado, quanto para melhorar a socialização dentro da sala de aula e a interação entre aluno - professor, visto que, uma boa interação entre aluno e professor é necessária, pois, ela também apresenta uma contribuição significativa durante o processo de ensino e aprendizagem de muitos alunos.

Portanto, diante da aplicação do *Quiz* na turma do 6º ano do Ensino Fundamental foi evidenciado uma boa receptividade dos alunos com a utilização de jogos didáticos, uma vez que, tornou o conteúdo mais interessante e menos complicado de compreender. Nesse contexto, inovar aulas tornando-as mais lúdica possibilita que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos e se divertir ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, 2003, p. 35-48.
- DAMASCENO, M. T. S.; MARIN, Y. A. O. O jogo como ferramenta para o ensino e motivador da aprendizagem de conceitos associados ao tema citologia no Ensino Fundamental. In: XI Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação em ciências, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017. P. 01-09.
- FERRI, K.C.F.; SOARES, L.M.A. O jogo de tabuleiro como recurso didático no ensino médio: uma contextualização do ensino de química. In: XII SEMANA DE LICENCIATURA, 12., 2015, Goiás. **Anais...** Goiás: IFPA, 2015, p. 316- 324.
- FORTUNA, T. R. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, 2003 v.19,p.15- 19.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. Cortez, São Paulo, 1996, p.13-43.
- KNECHTEL, C. M; BRANCALHÃO, R. M. C. **Estratégias lúdicas no ensino de Ciências**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. 31p.
- LOZZA, Rodrigo.; RINALDI, P. G. **O uso dos jogos para a aprendizagem no ensino superior**. Paraná: FAE/ NPA, 2017, p. 575 – 584.
- MELO, A. C. A; ÁVILA, T. M; SANTOS, D. M. C. Utilização de jogos no ensino de ciências: Um relato de caso. **Revista científica multidisciplinar das Faculdades São José**, Rio de Janeiro, 2017, v. 9, n. 1, p. 02 – 14.
- MONTEIRO, S. M; BAPTISTA, M.C. Alfabetização e letramento: **Salto para o futuro**. 2009, n.12, p.17-35.
- NICOLA, J, A; PANIZ, C, M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Rev. NEaD - Unesp**, São Paulo, 2016 v. 2, n. 1, p.355- 381.
- PEDROSO, C. V. Jogos Didáticos No Ensino De Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009, p. 3182-3190.
- ROCHA, L.N.; LIMA, G. J. N. P.; LOPES, G.S. A aplicação de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de genética aos alunos do 3º ano do ensino médio do centro de ensino de tempo integral – Franklin Dória do município de Bom Jesus – PI. In: IV Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, 4., 2012, Campina Grande, **Anais...** p. 01- 10.
- TEXEIRA, R. R. P; APRESENTAÇÃO, K.R.S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, 2014, v.15, n. 28,p. 302-323.
- ZUANON, A. C; DINIZ, R. H; NASCIMENTO, L.H. Construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: um recurso para a integração dos alunos à prática docente. **R.B.E.C.T**. 2010, v.3, n.3, p. 49-59.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PRIMEIRA EDIÇÃO NA UFRA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA EM CAPANEMA/PA

Alana Letícia Souza Sousa (UFRA)
alanasousacast1@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

RESUMO

A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), em 2018, foi contemplada com o Programa Residência Pedagógica (PRP) criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como intuito auxiliar na formação inicial de estudantes de licenciatura inserindo-os no ambiente escolar da educação básica para torná-los profissionais bem qualificados obtendo experiências de sala de aula. Um dos cursos da UFRA que recebeu o Programa foi Licenciatura em Biologia no Campus de Capanema. Dessa forma, o nosso objetivo foi verificar como o PRP atuou na formação inicial dos residentes em Biologia Licenciatura de Capanema/PA da UFRA. Para a obtenção dos dados foi utilizado o questionário *online* enviado para o *e-mail* dos residentes e a abordagem de pesquisa foi qualitativa. Os dados foram analisados a partir de 4 categorias, a saber: i) Contribuições do Programa na formação inicial, ii) Respostas acerca das mudanças discentes da educação básica durante o programa, iii) Continuação do Programa, iv) Momentos positivos e negativos acerca do Programa. Diante disso, buscamos evidenciar como a Residência Pedagógica demonstrou ser eficiente e importante para a formação inicial dos licenciandos em Biologia do 6º e 8º semestre da UFRA do Campus de Capanema/PA, fazendo ser efetiva e preparando-os bem para o universo escolar. Em relação aos resultados obtidos, foi perceptível que o programa foi indispensável para a formação destes graduandos, pois, fez com que eles desenvolvessem habilidades e destrezas para enfrentar as situações do dia a dia no ambiente escolar, instruindo-os a como serem bons profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica, Formação de Professores, Biologia.

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou um edital em 2018 no qual apresentava o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma forma para preparar futuros docentes, ele veio com o intuito de auxiliar estudantes de licenciatura para a vida profissional inserindo-os no universo escolar e, assim, obtendo experiências diretamente na sala de aula. Em 2018, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi contemplada com o PRP contribuindo para a formação inicial de futuros professores.

Dessa forma, os licenciandos estão adquirindo a experiência da atuação de ser educador e colocando em prática tudo aquilo que aprenderam durante sua vivência na universidade. De acordo com Poladian (2014, p.23):

É importante formar professores que conheçam a natureza dos desafios que os aguardam no exercício da profissão (embora não se possa tratar as situações problemáticas de maneira genérica) e que saibam buscar soluções e novos caminhos a seguir. Para isso, precisam adquirir conhecimentos, habilidades específicas à profissão, ou seja, desenvolver sua profissionalidade.

O PRP procura exigir do licenciando práticas que busquem o aperfeiçoamento como futuro professor e, assim, proporcionar melhor aprendizagem dos alunos da educação básica, bem como uma formação inicial bem qualificada para os residentes.

A UFRA do campus de Capanema/PA recebeu, no ano de 2018, um total de 48 bolsas remuneradas financiadas pela CAPES e 3 vagas para bolsistas voluntários (não remunerados). Os alunos graduandos da universidade que foram beneficiados com a imersão no programa são chamados de residentes.

Ao todo, foram 51 graduandos participantes do programa. Os discentes foram divididos entre seis escolas estaduais do município de Capanema, em cada escola havia um preceptor, que é um professor efetivo da educação básica que participa do PRP. As escolas que participaram do Programa foram separadas em dois núcleos, sendo cada núcleo composto por 3 escolas. Cada núcleo era orientado por um professor da universidade.

O licenciando precisava cumprir 440 horas, sendo elas de: planejamento, observação em sala de aula, construção do relatório final e ter, no mínimo, 100 horas de regência.

Dessa maneira, o PRP ajuda os graduandos a vencer as dificuldades da educação básica com alternativas adaptadas para a realidade escolar pública do interior. Apesar da estrutura desfavorecer, pois muitas vezes ela é precária, o programa vem com o intuito de preparar o discente da universidade para que ele saiba se adequar aos ambientes e situações que possam vir ocorrer durante a sua vivência e isso contribui para a construção da formação crítica em uma aprendizagem mútua.

O professor precisa estar em constante preparação para melhorar cada vez mais a sua conduta em sala de aula, desenvolvendo metodologias que melhorem o aprendizado de seus alunos e buscando práticas que demonstrem a aceitação dos discentes, além disso, em conjunto com a gestão escolar e com a família, o docente constrói sua identidade profissional sendo um processo coletivo e não somente individual (FRANÇA, 2015).

Dessa forma, é necessário que programas como o Residência Pedagógica, que contribuem para a formação docente, sejam, cada vez mais, implementados nas universidades para que mesmo com o déficit existente na educação, os profissionais que estão sendo formados no ensino superior sejam preparados não somente para o mercado de trabalho, mas também para uma formação humana e profunda.

Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição formadora (CAPES, 2018)

A CAPES em 2018 lançou um edital, no qual universidades nacionais poderiam ser selecionadas para participar do PRP, mediante a um projeto institucional que foi criado chamado de residência pedagógica. Como o programa foi seguido com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as instituições de nível superior criaram seus projetos institucionais de acordo com o regimento pedagógico das redes que receberam o programa.

A formação inicial de qualidade se faz importante no que se refere à preparação do discente para atuar no ambiente escolar com toda experiência possível buscando relacionar a teoria e a prática. Em vista disso, o programa inicia juntamente com o período de estágio da universidade em que a Residência Pedagógica foi implantada. Assim, o residente se familiariza com a docência no período correto, no tocante a já ter vivenciado a teoria e dessa forma, aplicar a prática.

Segundo a CAPES (2018), em seus artigos considerando a Portaria gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 no art. 2º, o PRP visa reformular o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura que teria a Residência Pedagógica como base; o programa também busca consolidar uma relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a escola de educação básica, incentivando as redes de ensino na importância da formação de futuros professores; e procura que currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica se adequem às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É possível inferir juntamente com Fernandes et al. que:

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi formado para o aperfeiçoamento na formação docente enquanto futuro professor, uma experiência aprofundada em

relação ao que se aprende na universidade, considerando que o mais importante na formação de um professor é proporcionar ao aluno experiências para que o docente tenha a capacidade de relacionar teoria e prática docente (FERNANDES et al., p. 4).

Diante disso, os graduandos precisam aprender a colocar em prática toda a teoria que aprenderam durante a universidade. Assim, a Residência Pedagógica se torna um incentivo na formação inicial dos residentes, pois coloca os licenciandos na realidade escolar contribuindo para a proximidade entre ensino superior e educação básica.

Formação inicial de professores

A formação inicial é muito importante para quem está adentrando o campo profissional. O discente que não se prepara para a futura profissão pode gerar grandes problemas para si e para quem for lecionar, como por exemplo, não conseguir enfrentar situações que possam ocorrer em sala de aula, como acidentes, confusões entre os alunos, pode não saber se portar em sala e com os companheiros de trabalho.

Aliado a isso, Costa, Oliver e Gonçalves (2004) ressaltam que há um despreparo de futuros professores, muitas vezes, por nunca ter vivenciado a rotina de uma sala de aula, alguns graduandos de licenciatura acabam por ter que enfrentar muitos obstáculos, causando muita aflição e dificuldade durante a sua formação dentro da sala de aula, não sabendo, por exemplo, como conduzir uma classe. Isso evidencia a falta de informação, orientação e a vivência durante o andamento do curso de licenciatura dentro da educação básica. Nesse viés, Zanella (2011, p. 6) afirma que:

As deficiências da formação inicial de professores são destacadas após os primeiros anos de trabalho docente, quando, ao entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, eles se descobrem em um mundo ao qual não estão preparados. Em vista disso, acabam sofrendo com o domínio de sala e com os métodos necessários para levar os alunos à construção do conhecimento, e acabam optando pela prática de transmissão de conteúdo, mais fácil e cômoda. Sem uma preparação pedagógica real, os professores das diversas licenciaturas acabam mantendo a pedagogia tradicional de repasse de conhecimento.

Assim, há a necessidade de criar e aplicar metodologias de aulas dinâmicas para que haja uma melhor compreensão dos assuntos que têm um nível de dificuldade maior, fazendo com que os futuros docentes tenham uma forma de contornar os desafios em sala de aula.

Além de criar a sua própria identidade como ser professor, o docente precisa estabelecer sua autonomia e conquistar o respeito dos alunos, pois, quando se trata da obtenção de conhecimentos, a experiência dos alunos também deve ser levada em conta e o professor o facilitador do saber, logo, o educador proporciona a ligação entre conhecimento específico e o comum, tornando o aprendizado mais fácil e atrativo. De acordo com Freire

(1997, p.49):

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos.

Logo, a construção do profissional é um constante crescimento e ele se desenvolve de acordo com as suas vivências, por isso, o futuro professor deve criar suas práticas educativas sempre procurando a melhor forma da compreensão de seus alunos. “A formação inicial de professores configura-se como uma etapa importante da formação docente, pois é nesse momento que os conhecimentos sobre a docência se apresentam de forma sistematizada” (MASSENA; SIQUEIRA, 2016, p. 21)

Relacionando o conhecimento científico obtido na universidade durante a formação docente com domínio educacional há a elaboração de um educador e não apenas um profissional que vai instruir os alunos. Segundo Libâneo (2006), o profissional que se dedica à docência passa por uma realidade em relação a educação cheia de complexidades. Com isso, ele precisa se dedicar sempre a se reinventar, pois a responsabilidade de ser professor é enorme, no tocante à relação direta na formação de seus alunos.

Por isso, o conhecimento pedagógico durante a formação do futuro professor é indispensável. Assim, o licenciando precisa ir em busca de formas de se especializar e complementar a sua formação inicial.

Sendo assim, o professor possui um papel fundamental na sociedade, na formação crítica de seus discentes, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, então sua formação precisa ser de qualidade para que ele desenvolva sua identidade docente e trabalhe sempre metodologias de ensino diferentes. É difícil diante do cenário atual haver uma doação de todo sistema educacional para que haja uma formação totalmente qualificada.

Dessa maneira a busca por programas que contribuam para a qualificação profissional de futuros professores se faz importante e sobretudo necessária.

Partindo do pressuposto que o PRO contribuiu para construção de futuros professores, o foco do trabalho é o estudo desse processo. Observar como o programa contribuiu não somente para a formação inicial, bem como, para os estudantes das escolas que foram

contemplados pelo PRP pela ótica dos residentes e assim ter dimensão da importância de programas como este para qualificação de bons profissionais.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva verificar como o PRP atuou na formação inicial dos licenciandos em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) do campus de Capanema/PA

Metodologia

A abordagem de pesquisa usada é qualitativa para alcançar os objetivos já citados, pois, de acordo com Godoy (1995, p. 58)

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram 17 estudantes de licenciatura em Biologia da UFRA do Campus de Capanema que participaram da primeira edição do PRP, que estavam no 6º e 8º semestre.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, pois, de acordo com Barbosa (1998) o questionário é mais acessível e mais rentável, é possível observar o ponto de vista de diversas pessoas e dessa forma ter uma ampla opinião acerca do que está sendo estudado, além de possuir uma aplicação mais flexível, e ele foi aplicado para todos os residentes participantes que concluíram o programa. A aplicação do questionário se deu por meio do *Google* Formulários, em que foi enviado para o *e-mail* de todos os residentes.

Os dados foram analisados por meio de categorias, já que de acordo com Moraes (1999, p. 6):

“A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios”.

Resultados e Discussões

Contribuições do Programa na formação inicial

Nesta categoria, o nosso objetivo é verificar como o PRP contribuiu para a formação inicial. De acordo com as falas dos residentes, é possível observar que as contribuições foram presentes:

Contribuiu de uma maneira imensurável. Eu não tinha vontade nenhuma de ir para a sala de aula, com a residência eu mudei de pensamento e quis muito exercer a profissão de ser professora de Ciências e Biologia, eu perdi o medo de falar para crianças, não que eu seja a melhor do mundo, mas acredito que com o programa e a orientadora, eu posso dizer que sou professora (Residente 15).

Para Almeida e Biajone (2007), é necessário que o discente que está adentrando na profissão de educador, deve agir juntamente com professores experientes, para construir práticas pedagógicas, para que não haja somente estágios que são obrigatórios na universidade, e que não se limite a somente uma abordagem e, dessa forma, o futuro profissional tenha uma boa formação inicial por conta de sua experiência durante a sua graduação.

“A residência serviu para corrigir meus erros e me treinar melhor para a vida profissional” (Residente 14)

“O programa contribuiu de maneira muito positiva, pois fez com que pudesse realmente vivenciar a rotina de uma escola e passar por todas as dificuldades e fazer enxergar que sempre temos que ter um plano B em mãos” (Residente 12)

Segundo Pimenta (1996), a formação inicial é importante, pois é nela que se cria a identidade do futuro professor, começando a sua atuação profissional refletindo sobre suas práticas durante sua vivência no ambiente escolar.

A dinâmica da sala de aula é imprescindível para a obtenção de uma autonomia docente para o futuro profissional. O autor Medeiros Campos (2013) descreveu que o ato de ensinar é uma dádiva, e que ser professor é possuir um talento admirável. Partindo desse pressuposto, o docente cria sua metodologia de acordo com sua vivência em sala de aula e dessa maneira molda suas aulas com a sua perspectiva que melhor contribua para o ensino e aprendizagem.

É importante evidenciar a relação do ensino superior com a educação básica. A universidade deve desempenhar seu papel no tocante a formar professores preparados e bem qualificados permitindo a implantação de programas como a Residência Pedagógica que fomenta essa interação da escola com a universidade fazendo com que os futuros professores

tenham uma ótima formação inicial. Barcelos e Villani (2016, p.94) relatam que:

“Parece essencial e necessária a utilização da escola como lugar da formação inicial para a construção de saberes por parte dos futuros professores, porque ela oferece situações reais contextualizadas. Compartilhamos do pressuposto de que ser professor/a implica construção de um repertório de saberes docentes, a partir de ações educativas refletidas com ajuda teórica, porém no contexto das relações sociais que caracterizam a organização escolar”.

Sendo assim, a atuação na educação básica como docente é muito necessária na formação inicial do licenciando, ele adquire experiência acerca da realidade escolar e como precisa se portar como futuro profissional.

Respostas acerca das mudanças discentes da educação básica durante o programa

Nesta categoria será descrito como os residentes observaram os alunos da educação básica depois da implementação do programa nas escolas.

Com o início do período de observação juntamente com a imersão do residente na docência foi possível verificar se o programa ocasionou mudanças positivas ou negativas acerca do interesse dos alunos em participar das aulas devido a proposta do programa de ministrar aulas diferentes.

“Sim. Eu vejo que todos os envolvidos e atingidos pelo programa tiveram algum tipo de ganho, e em especial os discentes que tiveram a oportunidade de terem aulas diferenciadas com residentes professores que se preocupava em estar ali dando o seu melhor” (Residente 13)

Desse modo, a experiência que o programa promove é de incentivar o futuro professor para sempre se reinventar em suas aulas procurando práticas pedagógicas diferentes, didáticas e lúdicas, é muitas vezes um choque para os discentes que não estão familiarizados com esse tipo de metodologia. Mas, isso não quer dizer que haverá uma aprendizagem significativa, então, o professor deve refletir em suas aulas se houve entendimento por parte dos educandos e procurar sempre maneiras de melhorar a aprendizagem. De acordo com Rodrigues e Cerdeira (2017, p.7):

“É indispensável que os professores reflitam a sua prática pedagógica e elaborem novos mecanismos para que haja interesse por parte do aluno para aprender, o professor deve levar o aluno a pensar certo, pois é através dos pensamentos que despertará a curiosidade de querer(sic) conhecimento e de se adquirirem”.

Ter a experiência de ministrar aulas durante a universidade para iniciar a vida docente, é um desafio. No que diz respeito à classe, somente vai ser possível verificar o rendimento dos alunos propondo a participação deles em aulas diferentes que façam os discentes se inserirem em atividades e dessa forma observar a aceitação e rejeição dos educandos com a abordagem (TAPIA, 1999).

“Com toda certeza, notou-se a grande recepção positiva dos alunos com as atividades lúdicas realizadas” (Residente 14)

A dinâmica lúdica na sala de aula é imprescindível para que o conhecimento não seja uma “rotina”, sendo assim, o professor deve buscar maneiras de como tornar o ensino interessante para seus discentes para que haja um bom rendimento. Consoante De Melo (2008, p.3):

“Evidencia-se que a ludicidade é uma ferramenta eficaz no combate ao baixo desempenho escolar e a falta de interesse pelos jovens no processo educativo. A utilização de jogos e outras maneiras descontraídas de ensino proporciona um aprendizado eficiente, com interação maior do aluno a (sic) escola, e interesse natural do jovem aos conteúdos trabalhados”.

De acordo com os residentes o programa mudou a rotina dos discentes da educação básica promovendo aulas interativas e dinâmicas provocando assim um interesse nas aulas e promovendo a aprendizagem.

“Sim, porque até hoje, mesmo desligada da RP, ainda recebo mensagens de ex-alunas pedindo para eu voltar, pois com suas próprias palavras entendiam melhor o assunto. Elas aprenderam comigo, e eu aprendi com elas a como ser professora” (Residente 15)

Fialho (2008) postula que o desenvolvimento e aplicação de aulas dinâmicas é cansativo para um professor, entretanto o esforço vale a pena, porque o retorno que ocorre quando o docente facilita o ensino tirando o aluno da monotonia e apresentando aulas divertidas, faz com que as abordagens sejam sempre usadas para o empenho dos alunos mostrando uma melhor aprendizagem.

Um profissional que proporciona aos seus alunos uma proposta de aprendizado diferente é sinal de que a educação está indo pelo caminho que deve ir. Logo, isso demonstra que o Programa se faz eficaz para uma formação de qualidade e que deve ser implementado sempre nas universidades para que os futuros docentes tenham sempre uma boa preparação para a carreira.

Continuação do Programa

Nesta categoria veremos pela ótica dos residentes se o programa deveria continuar para ajudar na formação inicial.

As respostas dos discentes acerca da continuidade do programa foram unânimes, o que demonstra que o PRP foi uma experiência muito significativa para os residentes que participaram da pesquisa.

“Sim. O programa é muito importante para preparar os discentes para a profissão docente, e através dele muitos se encontram na profissão ou descobrem que não é isso que realmente querem” (Residente 1)

“Sim, o programa dá oportunidades a alunos que queiram seguir na área de docência a criar projetos e aperfeiçoar sua desenvoltura em sala de aula” (Residente 17)

Assim, é possível verificar como o programa é importante para que os licenciandos despertem seu interesse na carreira docente ou não, é nele que muitos residentes decidiram se iriam dar continuidade ou não na vida profissional. Segundo Teodoro et. al (2011), os programas de formação contribuem para quem participa. O estudante que está se formando adentra no universo escolar e aprende como segue toda a rotina de seu possível ambiente de trabalho, logo, isso permite que os futuros profissionais estejam bem mais preparados para a exercer a função.

“Sim, o programa da RP deve continuar, pois assim como eu tivesse essa oportunidade de me encontrar dentro da profissão que escolhi como discente, creio eu que muitos outros alunos devam ter esta mesma experiência, pois irá contribuir demais no desenvolvimento profissional de novos residentes” (Residente 13)

“Sim, o programa é de suma importância para a formação docente, pois coloca o licenciando em contato direto com o dia a dia do trabalho na escola, buscando alternativas metodológicas de ensino para melhorar o compartilhamento de conhecimento” (Residente 3)

Ambrosetti (2013) relata que um programa que auxilia na formação inicial é importante, pois, promove a relação entre a universidade e a escola e, diante disso, os cursos que possuem um programa para ajudar na formação faz com que incentivem ambas as instituições.

Então, pode-se dizer que o PRP contribuiu diretamente para a formação inicial dos graduandos que participaram da pesquisa e assim deveria haver a perpetuação do programa.

Momentos positivos e negativos acerca do Programa

Esta categoria descreve as situações que os residentes passaram durante o programa, sejam elas positivas ou negativas. O programa agiu positivamente nos residentes de muitas maneiras, em sua maioria em como ele ajudou os licenciandos a despertar o interesse na carreira docente e como houve uma relação entre eles e os alunos.

“Ouvir de alunos um feedback positivo em relação as minhas aulas e o carinho que eles demonstravam me marcou de forma muito positivo” (Residente 17).

“Sem somas de dúvidas o melhor momento da residência pedagógica, que me marcou, foi quando alguns alunos me falaram que gostavam muito da minha aula”. (Residente 13)

“Positivamente foi o momento em que fui substituir uma colega na turma do 7º ano que ela era responsável e todos os alunos gritaram eufóricos, falando que eu era a melhor professora e pedindo para eu continuar com eles”. (Residente 1)

“Positivamente: É quando um aluno vem em sua direção, te agradece e diz que

agora sim ele tinha conseguido entender o assunto, isso é maravilhoso”. (Residente 7)

“Um momento positivo foi poder contribuir para a formação dos alunos”. (Residente 6)

A disciplina de Biologia pode ser para alguns alunos bem difícil de ser compreendida, o papel do professor é facilitar os conteúdos através de meios dinâmicos, lúdicos e diferentes para haver a melhor aprendizagem dos discentes. Dessa forma, há a necessidade de melhorar o currículo do curso de Biologia para que os futuros professores saibam como transformar os assuntos complexos para serem ministrados de maneiras que despertem interesse nos educandos.

No que tange às mudanças no currículo, nota-se que elas são bem importantes para a formação docente, segundo Mello (2000, p. 105):

A competência docente não pode prescindir do domínio em extensão e profundidade de um ou mais conteúdos curriculares previstos para os ensinos fundamental e médio. Deve compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática do mesmo para situações de ensino e de aprendizagem da educação básica, o que inclui, além de competências de gerência do ensino e da aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento.

Logo, a boa formação inicial dos futuros docentes implica no bom currículo do curso de licenciatura para prepará-los para a vida profissional e ensiná-los a moldar e adaptar os conteúdos para os discentes da educação básica.

A regência foi para muitos residentes o maior ponto positivo, como ela era obrigatória, os graduandos precisavam sempre se preparar para o início da vida docente buscando sempre atividades diferentes e abordagens que facilitavam a aprendizagem criando uma boa relação entre os seus alunos.

O PRP contribuiu para a experiência dos futuros professores na vivência profissional, sendo assim, a formação inicial se fez bem qualificada para os residentes do curso de Licenciatura em Biologia da UFRA que estavam no 6º e 8º semestre.

Tiveram diversos pontos negativos segundo a visão dos ex-residentes acerca do PRP:

“ um ponto negativo foi a falta de infraestrutura para ministrar as aulas”. (Residente 6)

“(…) o desinteresse de alguns alunos, principalmente os de séries com alunos na adolescência, principalmente quando uma quis discutir com uma colega da residência pedagógica”. (Residente 2)

Por ser um programa recente, ele apresentou alguns pontos negativos para os residentes no início. Tendo ocorrido nas escolas do interior do estado, os discentes enfrentaram algumas dificuldades de adaptação, mas logo souberam contorná-las e enfrentá-las.

“(…) O negativo foi quando tive que dar aula de química uma matéria que não domino de modo algum e quase desisti de dar a aula”. (Residente 5)

“(…)as vezes o diálogo com o preceptor era difícil e desmotivador, mas no final deu tudo certo”. (Residente 3)

“Já uma experiência negativa que tive pela RP, foi em algumas aulas ministradas em uma determinada turma, onde era óbvio o desinteresse dos alunos em estarem ali na escola para construir algum conhecimento. Isto me deixava super triste”. (Residente 13)

A forma como o PRP influenciou na formação inicial é indiscutível, seja ela positiva ou negativamente. Observando os pontos negativos nas falas dos residentes, no início, podemos verificar que o domínio não somente do conteúdo foi um desafio, como também o de classe, fazendo com que ao decorrer do programa a autonomia fosse sendo criada e os futuros professores tivessem mais segurança na docência.

Considerações Finais

O PRP demonstrou ser de grande importância para a formação inicial dos licenciandos e essa vivência contribuiu significativamente no processo de capacitação dos licenciandos para a vida profissional, pois permitiu uma intensa familiarização com a rotina que envolve a docência.

O uso de recursos didáticos foi bem presente nas aulas dos residentes, o que evidencia que eles conquistaram resultados positivos e conseguiram despertar interesse nos discentes e isso se deu através do programa que proporcionou e deu estrutura para que isso ocorresse.

Isso faz com que um programa como esse deva ser perpetuado e sempre renovado para que sempre formem profissionais que saibam que para ser educador precisa mais do que conhecer o conteúdo a ser ministrado, mas sim, enxergar toda a dinâmica que envolve a docência, que vai desde a preparação da aula, avaliação, construção do processo de ensino e aprendizagem, relação com o aluno, gestão entre outros.

A formação inicial, expressa curricularmente, por si só não é suficiente para preparar um licenciando, uma vez que sabemos que o universo da docência é mutável e exige constante estudos e atualizações, e que a prática é um ponto crucial nesse processo de

formação.

Com isso, deve-se sempre haver seguimento das pesquisas em relação ao Programa, pois isso faz com que a sociedade saiba como ele é significativo e indispensável na formação de futuros professores, além de contribuir para o seu aperfeiçoamento por meio da reflexão dos dados apresentados.

O PRP veio com o intuito de formar professores que instiguem seus alunos e façam eles pensarem, refletirem, buscarem conhecimento, logo, é essencial que ele seja disseminado.

Assim, precisamos lutar pela permanência e amplitude de programas que incentivem os estudantes de licenciatura a conhecer mais a fundo o universo da docência e, assim, se enxergarem enquanto professores, percebendo a importância do seu papel na sociedade, como também na vida dos seus alunos, vindo a auxiliar por meio de suas aulas, com a formação crítica de seus alunos, proporcionando um novo olhar sobre o ato de aprender e ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, p. 281-295, 2007.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BARBOSA, Eduardo F. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa**, out, 1998.

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciênc. educ.**(Bauru), p. 73-97, 2006.

CAPES. Residência Pedagógica. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

COSTA, Roseli Araújo B.; OLIVER, T.; GONÇALVES, T. O. Prática de ensino: encontros, desencontros e reencontros de uma experiência. **VIII Encontro Nacional de Educação Matemática**, p. 1-16, 2004.

DE MELO, Alexandre Vastella Ferreira. **Jogo pedagógico, Brasil e sua dinâmica territorial**: educação lúdica em geografia. p. 1-11, 2008.

FERNANDES, Lorena Sousa et al. A importância da Residência Pedagógica na educação básica do Brasil e na formação inicial de professores de ciências. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS**. p. 1-5.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: **Congresso nacional de educação**. 2008. p. 12298-12306.

FRANÇA, Márcia do Socorro dos Santos. Professoras iniciantes e seu processo de inserção na carreira docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais**, 7, 2015, Paraná. p. 16290-16303.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843- 876, 2006.

MASSENA, Elisa Prestes; SIQUEIRA, Maxwell Roger da Purificação. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de ciências na perspectiva dos licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 17-34, 2016.

MEDEIROS CAMPOS, Casemiro. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Editora Vozes Limitada, 2013.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa et al. Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014.

RODRIGUES, Patrícia Leite; CERDEIRA, Valda Aparecida Antunes. **A autonomia do professor em sala**. São Paulo, 2017.

TAPIA, Jesus Alonso. **Motivação em sala de aula (A)**. Edições Loyola, 1999.

TEODORO, Daniel Lino; et al.. Formação docente no ensino superior de química: contribuições dos programas de aperfeiçoamento de ensino. **Química Nova**, v. 34, n. 4, p. 714-719, 2011.

ZANELLA, Camila. As dificuldades didáticas dos professores iniciantes e os programas de formação inicial e continuada para docentes. **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, v. 26, p. 1-15, 2011.

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO RESIDENTE E PROFESSOR PRECEPTOR NA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA/CAPANEMA

Elaine Noemi Farias Nogueira (UFRA)
nelaine616@gmail.com

Glenda de Sousa Diniz (UFRA)
gsdiniz11@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

RESUMO

Dentre muitos Programas voltados à formação docente e direcionados a troca de experiências profissionais, surge o Programa Residência Pedagógica (PRP), articulando a Formação inicial e Formação Continuada, este Programa é integrado pela participação de professores-orientadores, professores preceptores e residentes, cada qual apresentando seu papel no Programa e trabalhando de maneira colaborativa. Visto que as personalidades dos envolvidos no PRP, se diferem e enfrentam situações distintas, torna-se fundamental entender os desafios que cada professor preceptor enfrentou junto aos residentes. Com isso, o objetivo deste trabalho está voltado a entender como se deu o relacionamento de cada professor preceptor com os residentes que estavam sob sua supervisão. A metodologia deste trabalho é do tipo qualitativa e apresenta caráter exploratório, os sujeitos são formados por cinco professores preceptores participantes do subprojeto Biologia do PRP, no município de Capanema/Pará. Como instrumento de coleta de dados adotou-se a utilização da entrevista semiestruturada, composta por quatro perguntas, as entrevistas foram registradas por gravação de áudio, transcritas e analisadas por meio de categorias. Como resultados, no geral, os professores preceptores destacaram como obstáculos o temor da sala de aula que os residentes apresentaram, a timidez e a utilização de metodologias tradicionais. Além disso, outros pontos também foram levantados como a adaptação e aceitação dos residentes por parte dos alunos das escolas que receberam o Programa. Em relação ao questionamento voltado para a ocorrência semanal das reuniões e frequência da participação dos residentes na mesma, percebeu-se que, de modo geral, esses dois aspectos foram executados e que, na ausência do comparecimento dos residentes, havia justificativa. Quanto ao questionamento voltado à falta de comunicação entre preceptores e residentes, aqueles apresentaram dois posicionamentos distintos, em que alguns disseram que houve falta de comunicação, e o outro, no qual professores preceptores disseram que em nenhum momento houve ausência de comunicação. Quanto ao questionamento se a relação entre professores preceptores e os residentes poderia ter sido melhor a maioria seu destaque a ela como sendo boa, profissional e de respeito, não apontando a necessidade de melhorias. A partir disso, é possível dizer que os residentes enfrentaram obstáculos e receios típicos do contato inicial com a sala de aula, que predominantemente houve comprometimento de residentes e professores preceptores nas reuniões marcadas por estes e que a comunicação, assim como a relação entre ambos também ocorreu de maneira satisfatória e positiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Formação Inicial, Formação Continuada; Residentes, Subprojeto Biologia.

Introdução

Muitos programas de formação de professores surgiram ao longo do tempo visando auxiliar a formação docente. Pannuti (2015) reforça a importância dos mesmos, afirmando que estes precisam contemplar a criação de um espaço diferenciado, onde haja a troca de experiências entre profissionais. Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica (PRP), surge semelhante ao estágio supervisionado obrigatório, mas articulando a formação inicial, no caso os alunos da universidade, e a formação continuada daqueles professores que atuam na escola contemplada pelo programa (FARIA; PEREIRA, 2019), que chamamos de professor preceptor.

A constituição do Programa Residência Pedagógica, por meio dos professores-orientadores, dos professores preceptores e dos residentes proporciona um trabalho em conjunto bem planejado e estruturado, visto que cada um apresenta um papel bem definido e todos trabalham de modo colaborativo. Sabendo que as circunstâncias, as personalidades dos envolvidos no PRP, entre outros, se difere em cada caso, gerando situações diferentes, é fundamental entender os desafios que cada professor preceptor enfrentou junto aos residentes.

Desta forma este trabalho teve como objetivo: entender como se deu o relacionamento de cada professor preceptor com os residentes que estavam sob sua supervisão.

Referencial teórico

Nesta seção são apresentadas informações relacionadas à temática desta pesquisa, as quais são fundamentadas com a utilização de referencial teórico. Inicialmente estão expostas informações sobre a Residência Pedagógica, e posteriormente, sobre os constituintes do Programa, residente e professor preceptor, assim como as respectivas funções que ambos desempenham nele.

Residência pedagógica

Para a implementação do Programa, a CAPES lançou o Edital nº 06/2018, o qual teve como objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior (IES), sendo a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) uma das contempladas por ele. A escolha dos professores orientadores foi realizada conforme as orientações do Edital nº10/2018. Para se candidatar à vaga de professor orientador o docente precisava atender a alguns critérios, como, por exemplo, ter formação na área do subprojeto, que no campus de Capanema se tratava da Biologia. Após ocorrer a análise de todas as inscrições, dois docentes foram selecionados.

O PRP possui um cronograma de carga horária a ser cumprida, ao todo são 440 horas, desse total, 60 horas devem ser realizadas no período de ambientação, o aluno apenas observa a prática do professor preceptor e, baseado nela, prepara seu plano de atividade. São 320 horas de imersão em que o residente deverá realizar no mínimo 100 horas de regência, 20 horas para a elaboração do relatório final e, por fim, 40 horas de avaliação e socialização (BRASIL, 2018).

As figuras do residente e professor preceptor no PRP

O Edital nº09/2018 referente à 1ª edição do programa teve como objetivo fazer a seleção dos residentes, entre as exigências do mesmo podemos mencionar que o residente precisava estar cursando a partir do 5º período, ter disponibilidade de tempo e firmar um termo de compromisso. As atribuições a serem realizadas pelo residente incluíam elaborar e colocar em prática o plano de atividade, entregar relatórios e cumprir a carga horária destinada ao programa.

Por sua vez, o PRP exige uma dedicação maior por parte do professor preceptor, dentre suas atribuições podemos citar a participação na elaboração do plano de atividade do residente, bem como a sua aplicação, avaliação do desempenho do residente periodicamente e realização de reuniões semanais. Sobre as reuniões, Pannutti (2015) complementa afirmando que esse espaço não é um momento apenas para relatar acontecimentos, mas para reviver as experiências obtidas no estágio em outro âmbito, refletindo sobre a prática.

Metodologia

Nesta seção é disponibilizada a caracterização da pesquisa e são apresentadas informações referentes aos procedimentos metodológicos adotados. Além disso, são apresentados os sujeitos, participantes que forneceram os dados para a construção deste trabalho.

Neste trabalho, optou-se por utilizar a metodologia do tipo qualitativa, sendo a mais adequada, uma vez que a mesma busca compreender os fenômenos através da perspectiva dos sujeitos (GODOY, 1995).

A presente pesquisa é de caráter exploratório, esse tipo de pesquisa é realizado com temas pouco estudados, sobre os quais pouco se conhece. A pesquisa exploratória tem como principais características: um planejamento mais flexível, a escassez da utilização de métodos de amostragens e técnicas quantitativas, além disso, geralmente são adotados para sua

realização o levantamento bibliográfico, estudo de caso e o emprego de entrevistas semiestruturadas (GIL, 2008).

Os sujeitos são formados pelos professores preceptores responsáveis pelas disciplinas de Ciências e Biologia, participantes do subprojeto Biologia do PRP (1ª edição) no município de Capanema/Pará, atuantes na rede de ensino estadual. No total, fizeram parte do subprojeto sete professores preceptores, contudo, apenas cinco professores preceptores participaram desta pesquisa.

Para executar a coleta de dados, no primeiro momento foi elaborado o roteiro das entrevistas e formuladas perguntas (Quadro 1) claras e com linguagem acessível. A fim de saber se havia o interesse e aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa, estes foram contatados via *e-mail* e informados sobre o objetivo, bem como a importância dela e de sua participação (dos professores preceptores) para sua realização.

No período de 19 de fevereiro a 18 de março de 2020 foram realizadas as entrevistas, feitas individualmente e em dias e horários definidos, de acordo com a disponibilidade de cada um dos entrevistados, sendo registradas por gravação de áudio, utilizando-se de um aparelho celular como ferramenta. Para a análise do conteúdo extraído, após a realização de todas as entrevistas, elas foram transcritas e analisadas por meio da criação da seguinte categoria: “Relação residente e professor preceptor”.

Quadro 1- Apresentação das perguntas feitas aos Professores preceptores

Questão 1:	Quais os principais desafios que você enfrentou durante o programa?
Questão 2:	Os residentes frequentavam as reuniões marcadas por você?
Questão 3:	Você acha que em algum momento houve a falta de comunicação entre os residentes e você?
Questão 4:	Como se deu a relação entre os residentes da sua escola e você? Você acredita que ela poderia ter sido melhor?

Fonte: elaborado pelas autoras

Resultados e discussão

Relação residente e professor preceptor

Como resultados, no geral, pode-se destacar que os obstáculos relatados pelos professores preceptores se concentram nos residentes, apresentando o temor da sala de aula, a

timidez e a utilização de metodologias tradicionais como as questões mais abordadas por eles. Entretanto, outros pontos também foram levantados, como o processo de organização, o trabalho em conjunto com tantas pessoas ao mesmo tempo e a adaptação e aceitação dos residentes por parte dos alunos das escolas que receberam o Programa. De acordo com Monteiro (2020), quando o professor inicia sua atuação encontra uma realidade que muitas vezes leva à sua inibição. Dessa forma, são compreensíveis os temores, anseios e dificuldades por parte dos residentes com relação ao princípio do PRP.

Adentrando sobre a problemática mais manifestada, pode-se dizer que alguns residentes apresentaram dificuldades no início do período de regência, visto que muitos eram tímidos ou tinham uma visão diferente da realidade escolar. Desse modo, quando se viram como responsáveis por uma turma ficaram temerosos e confusos em relação a que metodologia empregar. Esses apontamentos ficam bem claros nas falas dos três professores preceptores apresentados abaixo.

“Alguns residentes tinham um certo receio da sala de aula, eles perderam esse medo no decorrer do curso, quando foram ministrando aula. Eles também tinham uma ideia um pouco fantasiosa do que seria estar na sala de aula. Eu sei que a gente fica na teoria, na teoria... não que a prática seja totalmente diferente, mas uma complementa a outra. Acabou que uns ficaram com medo e outros já estavam bem à vontade” (Professor preceptor A).

“Assim, tinham alguns dos estagiários que talvez não estivessem tão preparados para a regência. Eles tinham muitas ideias, ideias bem inovadoras mesmo, de trabalhar a parte didática, bem diferenciada, mas às vezes não tinham uma dinâmica boa de como passar para os alunos, alguns, mas muitos eram bem extrovertidos nesse sentido” (Professor preceptor B).

“Primeiro essa realidade dos alunos, dos residentes, em se deparar com a escola real, a escola da vida real. Alguns já vieram com essa cabeça preparada, mas alguns faziam uma ideia completamente diferente” (Professor preceptor E).

Percebe-se acima que grande parte dos residentes demonstrou certo temor inicial quanto à vivência nas escolas. Um dos fatores que pode ter desencadeado isso é o fato de a maioria não ter tido a oportunidade de ministrar aulas ou acabaram por realizar aulas isoladas, uma ou duas, no período do ESO. Todavia, não se deve esquecer outros aspectos, como a idealização do ambiente escolar que, segundo Monteiro (2020), pode fazer com que o aluno fique confuso sobre o seu papel como educador. Desse modo, ao se depararem com a realidade da maior parte das escolas públicas, os futuros professores podem se sentir perdidos.

Contudo, Santos (2020) afirma que programas como o PRP “podem colaborar para minimizar esses sentimentos de insegurança e instabilidade do docente recém-formado e em início de carreira, dado que representa uma oportunidade a mais, além do estágio supervisionado” (SANTOS, 2020, p. 190).

Além dessas questões expostas, o professor preceptor “E” também complementa relatando que foi difícil fazer com que os residentes enxergassem o livro didático como um apoiador ao professor e não como um guia definitivo do ensino. Segundo ele, os mesmos o utilizavam de uma forma que não era a mais eficaz.

“Uma dificuldade realmente muito grande de adaptação... Foi saber como usar o livro. Todos os alunos têm o livro, eu desisti, cansei de puxar a orelha de alguns. A gente tem livro do fundamental, mas o livro já tem o conteúdo, eu não tenho pra quê escrever o que tá no livro e fazer o aluno escrever de novo no caderno, isso não faz sentido, na minha cabeça isso não faz sentido. Então, eu tinha um probleminha com alguns que durante o período de regência, transcreviam o que estava no livro, no quadro, e o aluno escrevia. Eu dizia „não é assim, não é.” (Professor preceptor E)

Sabe-se que o livro didático é de grande ajuda para o professor, em razão de que ele pode auxiliar seu ensino e sua prática. No entanto, ele não pode ser encarado como um guia definitivo, pelo contrário, o docente deve ser capaz de se apropriar de outras fontes e metodologias (CASSAB; MARTINS, 2008).

Por sua vez, o professor preceptor B declarou perceber que havia uma interação conflituosa entre os próprios residentes. Segundo Silva e Santos (2002), conflitos sempre ocorrerão nas relações interpessoais, tal fato se deve à heterogeneidade do grupo que deve ser trabalhada de modo coletivo visando o crescimento daqueles que o compõem. Dessa forma, entendemos que essas situações podem ajudar os participantes do programa a crescerem em sentido social, emocional e profissional, visto que cada integrante apresenta características diferentes. De acordo com o mesmo autor, essa diversidade proporciona o desenvolvimento da escola.

Prosseguindo com a fala do professor, notamos que para ele o maior impasse foi o receio incipiente dos alunos com a quantidade de estagiários logo no início do programa. Eles demonstraram não se sentir tão à vontade com a presença deles.

“Durante o programa, acredito que os residentes, alguns, não se davam tão bem, mas acho que o principal desafio logo no início foi a aceitação das turmas com a quantidade de estagiários em sala de aula, porque eles não estavam adaptados a terem tantos estagiários em sala, principalmente em dia de prova. Então, no início eles ficavam reclamando, mas os estagiários conseguiram lidar ao longo do tempo, formar um vínculo de amizade com os alunos” (Professor preceptor B)

Essa resistência inicial por parte dos alunos da escola também foi relatada por Sousa e Barroso (2019), a mesma ocorreu devido aos alunos estarem acostumados com apenas um professor em sala e também a determinadas práticas feitas pelo mesmo. Dessa maneira, é compreensível a relutância dos alunos a uma nova realidade com muitos professores na mesma sala de aula, práticas e personalidades diferentes das quais eles já estavam

acostumados.

Para o professor preceptor C, a maior dificuldade foi adaptar o planejamento inicial, que os residentes haviam feito para a vivência da escola e dos alunos para os quais passariam a ministrar as aulas, para uma escola diferente.

“Bom, como eu peguei o programa do meio para o final, o maior desafio foi... vamos dizer assim, os meninos vinham com uma prática, porque eles observaram outra professora, eles vinham com a prática dela, chegou aqui, eles tiveram que se adequar, aí eu fui mexendo aqui, ali, conversando...Porque eles acharam que os alunos aqui eram bem diferentes dos alunos de lá, então eles sentiram um pouquinho de dificuldade no início, mas eu acho que a dificuldade maior foi justamente por isso, porque eles tiveram observação com uma professora e quando vieram pra prática, vieram comigo, que eram outros alunos, outra escola, outra realidade, lá tinha laboratório, aqui não tem, então a gente teve que ir adequando.” (Professor preceptor C).

É importante frisar que esse fato ocorreu devido à substituição de um professor preceptor e, conseqüentemente, de uma escola no meio do programa. Com isso, os residentes precisaram se adaptar às novas condições, visto que cada escola apresenta suas próprias características, sendo heterogêneas em “suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente” (SOUZA, 2006, p. 487).

O professor preceptor D expôs um obstáculo diferente, para ele a principal dificuldade foi trabalhar com um número maior de pessoas, o empenho de coordenar e orientar todos, bem como planejar o andamento do programa de modo adequado e eficaz foi definido pelo mesmo como um desafio.

“[...] o desafio é questão sempre da organização, é você manter oito residentes ali... coordenando, orientando com relação às aulas, fornecendo material pra que eles dessem um retorno pra gente, elaborando aulas pra que a gente pudesse tá o tempo todo ali corrigindo” (Professor preceptor D)

Sabe-se que trabalhar com vários residentes não é uma tarefa fácil, exige responsabilidade, comprometimento, organização e paciência por parte do professor preceptor. De acordo com Costa et al. (2020, p. 2), “a complexidade da residência vai muito além da sala de aula, é necessário todo um planejamento acerca do que vai ser executado para então pôr em prática tudo o que foi fomentado e planejado”. Assim, ressalta-se novamente a grande importância do professor preceptor para o andamento do programa de modo eficiente.

Buscando compreender mais sobre a comunicação sucedida, foi questionado se as reuniões semanais eram realizadas e frequentadas pelos residentes e, através das respostas obtidas, percebeu-se que, de modo geral, esses dois aspectos foram executados e que, quando alguns não podiam estar presentes, as faltas eram justificadas.

“Toda semana tinha reunião. Toda semana os residentes participavam da reunião,

toda semana a gente realizava ajustes, toda semana a gente revia conteúdos, conceitos, metodologias. Então, se um ou outro faltava, sempre justificava, sempre informava. A gente nunca teve problema em nos comunicar e nem de ter essa justificativa aceitável.” (Professor preceptor D).

Dessa maneira, notou-se que houve comprometimento por parte dos envolvidos e isso é muito importante, pois, segundo Monteiro (2020), quando se tem compromisso, como no caso de justificar as ausências, o diálogo é fortalecido e muitos problemas são evitados.

As reuniões ocorriam principalmente no contra turno, facilitando o comparecimento do maior número possível de residentes, porém elas também eram realizadas separadamente com aqueles que, por algum motivo, não podiam comparecer às reuniões.

“A gente se reunia no contraturno, aqui a gente tem mais facilidade porque eu trabalho basicamente com quase todas as turmas só no período da manhã. Então, eles vinham no período da manhã e a gente marcava sempre as reuniões no período do contra turno, à tarde, no dia que mais disponível pra eles, já que a maioria deles também tinha disciplina lá na UFRA. Mas toda semana a gente se reunia para socializar o que aconteceu durante a semana” (Professor preceptor B).

Na fala do professor preceptor C verifica-se que, com o tempo, as obrigações externas ao programa, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e as disciplinas da universidade, passaram a comprometer a reunião com todos os residentes em um mesmo horário. Entretanto, quando isso acontecia à alternativa era conversar depois com aqueles que não conseguiram comparecer. Assim, os professores preceptores buscavam outros momentos para repassar as informações debatidas em reunião.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFRA percebemos que a partir do 5º semestre os alunos precisam cumprir diversas obrigações. Entre elas, estão às disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas, o ESO e, para aqueles que estavam no 8º semestre, o TCC. Vale destacar que alguns residentes optaram por não integrarem o PRP ao ESO gerando assim mais uma responsabilidade para os mesmos. Dessa maneira, compreendemos que todos esses aspectos citados resultaram em uma exaustão de grande parte dos residentes.

“Assim, tinha um ou outro que faltava, até porque às vezes coincidia com orientação ou com alguma aula, então era um pouco complicado juntar todo mundo. No início até que eu consegui, mas como no final já tinha a questão dos TCCs, aí a gente já marcava outro dia com quem não comparecia. Depois eu já conversava separadamente [...]” (Professor preceptor C).

Em seu trabalho Piancastelli, Faria e Silveira (2000) revelam que uma boa equipe precisa, entre outros aspectos, ter responsabilidade, clareza e disposição de valorizar todos os membros que a constituem. Assim, entendemos a importância dos residentes e os professores preceptores buscarem ser responsáveis e compromissados com o programa. No entanto, foi

possível perceber que com o professor preceptor E ocorreram muitas inadimplências, quanto às justificativas por parte de alguns alunos.

“Alguns eram muito assíduos, outros não, aí tinha que chamar a atenção porque sumiam realmente. Eu mandava uma comunicação pelo Zap, às vezes tinha uns que nem me respondiam, não eram também daqui, do município, aí tinha também essa dificuldade de sinal [...]. Então eu comunicava o coordenador, e o coordenador tentava entrar em contato, chamava a atenção, aí na outra semana ele estava aqui” (Professor preceptor E)

Contudo, de forma geral percebe-se que as reuniões foram proveitosas para haver momentos de discussão, reflexão, planejamento e replanejamentos, visando não apenas a melhoria do ensino, mas também o aperfeiçoamento da formação dos envolvidos. Costa et al. (2020, p. 4) complementa que a reunião é: “[...] um momento no qual os residentes abordam suas dúvidas, seus projetos, sua desenvoltura em sala de aula, ou seja, tem todo um acompanhamento antes, durante e depois da regência”.

Para aprofundar mais sobre o relacionamento desenvolvido foi questionado se eles achavam que em algum momento durante o Programa sucedeu a falta de comunicação entre eles e os residentes. Por meio dos relatos, distinguiram-se duas posições distintas: a primeira é a de que sim, houve falta de comunicação, mas que ela se devia aos inúmeros compromissos que os residentes tinham fora do programa. Por outro lado, a maioria revelou que em nenhum momento houve com eles essa ausência de diálogo.

O professor preceptor A está entre aqueles que comentaram que a falta de tempo dos residentes influenciou diretamente na comunicação. Segundo ele, atividades relacionadas, principalmente, à universidade impossibilitaram um comprometimento maior por parte deles.

“Algumas vezes sim, mas eu acho que não falta de comunicação, mas de falta de disponibilidade da parte deles, dos residentes, porque eles estavam muito ocupados com o TCC e final do curso, tirando isso não. A gente tinha um grupo do Whatsapp, sempre que a gente marcava, planejava, quando não mais dá certo pra eles virem, eles avisavam lá e ficava bem claro” (Professor preceptor A).

Notou-se que o professor em questão utilizou algumas ferramentas para auxiliar na comunicação, como o aplicativo *Whatsapp*. Com certeza, isso propiciou uma relação mais ativa com questões imediatas, como justificativas de faltas, lembretes de reuniões e dúvidas urgentes.

Em sua fala, o professor preceptor B também relatou a mesma problemática com os residentes, visto que a escassa acessibilidade, principalmente daqueles que estavam encerrando o curso, afetou a comunicação em comparação com aqueles que não se encontravam nessa situação.

“Sim, sim. Em alguns momentos, às vezes, era falha a comunicação, até porque...principalmente na minha turma todos eles estavam no processo de formação, então eles estavam na disciplina de defesa de TCC, eles estavam agoniados, alguns estavam pagando disciplina [...]. Então, se eu for analisar, comparar com outros que eu vi que ainda não estavam no período de formação, dava pra ver que o engajamento dos outros era maior, mas eu não culpo eles, porque todo mundo já passou por esse processo de defesa e a gente sabe como é. Mas no geral foi bom” (Professor preceptor B).

Sabe-se que o último período é um momento decisivo para um aluno e frequentemente é visto por muitos como um dos mais trabalhosos. Dessa forma, percebeu-se que, com o tempo, os residentes que estavam nos últimos semestres da graduação, prestes a se formar, demonstraram apresentar certas dificuldades com relação a alguns compromissos exigidos pelo Programa, afetando seu tempo, energia e até mesmo seu comprometimento com relação ao PRP.

De acordo com Bernini e Leite (2006), concluir o trabalho de conclusão de curso (TCC) exige tempo por parte do pesquisador, além disso, ele pode despertar sentimentos negativos, como ansiedade, preocupações e medo. Tudo isso pode influenciar diretamente as atividades do graduando, como ocorreu com alguns residentes.

Os professores preceptores C, D e E estão entre os que declararam não haver falta de comunicação, eles revelaram que sempre foram bem acessíveis, visando principalmente um auxílio maior aos residentes.

“Não, pelo menos a minha equipe. Como eu disse, apesar de eu ter pegado eles do meio, fluiu muito bem, a gente se deu muito bem, então eles tinham liberdade para falar e eu tinha liberdade pra falar também [...]” (Professor preceptor C).

“Não, em nenhum momento houve falta de comunicação. A gente tinha um grupo específico só da residência, e era um grupo de trabalho, não havia nenhuma outra comunicação que não fosse de trabalho. Tudo que a gente precisava colocar, colocava no grupo, ou então mandava no privado, ou então usava o e-mail. Toda semana eu respondia e-mails, ou todo dia era e-mail, era dúvida do residente. Assim como eu mandava pra eles, tinha um retorno, tinha um feedback. Então, não houve nenhum problema de comunicação” (Professor preceptor D).

“Eu imagino que não, porque toda semana a gente fazia esse encontro, tirava as dúvidas [...]. Durante as reuniões essa comunicação era direta com eles. Então, eu imagino que falta de comunicação não foi.” (Professor preceptor E)

De acordo com as falas descritas acima, compreende-se que, mesmo com a ocorrência de alguns contratemplos, a comunicação foi bem sucedida, visto que os participantes sempre buscavam dialogar uns com os outros. Diante do discutido, percebe-se a grande valia dos professores preceptores ao PRP, eles demonstraram ser compreensíveis ao entenderem as ausências dos residentes, e flexíveis nas justificativas plausíveis apresentadas pelos residentes.

Segundo Piancastelli, Faria e Silveira (2000, p. 45), “o trabalho em equipe tem sido incentivado em praticamente todas as áreas da atividade humana. Vários autores têm

destacado vantagens do trabalho em equipe sobre o trabalho individual”.

Pensando nisso, foi perguntado aos professores preceptores se eles achavam que o relacionamento poderia ter sido melhor entre eles e os residentes.

Em geral, os professores preceptores A, C, D e E acreditam que foi muito boa, com profissionalismo e respeito. Dessa maneira, muitos afirmaram que não veem a necessidade de melhorias.

“Não, era bem, bem legal mesmo. Pelo menos o que eu via todo mundo se dava bem, comigo. Se acontecesse algum desentendimento entre eles lá, eu não sei... às vezes eu até via que tinha um, mas eu não dava muita confiança, eu sempre disse pessoal, a gente tem um objetivo, a gente tem a nossa função” (Professor preceptor A).

“Não sei se teria um melhor, porque, como eu falei, a gente se comunicava muito bem, é tanto que quando tinha evento aqui na escola, eles ajudavam, arrumavam. Então, eles se envolveram realmente, eu acho que foi bom, foi muito bom” (Professor preceptor C).

“A relação que nós tivemos foi a melhor possível, acho que não melhoraria em nada, foi uma relação muito profissional, claro. Eles sempre me respeitaram enquanto professora em sala de aula. E a gente sempre manteve essa relação de profissional, mas harmônica, bem direcionada, sem nenhum problema, sempre tinha um respeito mútuo. Então, não tem problema quando a gente chega nesse nível de entendimento” (Professor preceptor D).

“Olha, tiveram uns que eu não tive problema nenhum, mas cada pessoa é diferente, né, tem uns que falam mais, conversam mais, se abrem mais, tem outros que são mais fechados. Ao longo do tempo você vai abrindo os caminhos com esses que são mais fechados [...]. Eu acho que na comunicação, na relação, acho que não teve problema, então eu tive um relacionamento bom com todos eles. No início só aquele processo mesmo, de adaptação [...]” (Professor preceptor E).

Através dos comentários dos professores preceptores, percebemos como foi boa a relação dos mesmos com os residentes. Foi uma verdadeira troca de conhecimentos, uma relação aberta para haver questionamentos, mas nunca se desviando do objetivo do Programa e do respeito entre eles. Cunha e Krasilchik (2000) revelam que um ambiente de trabalho agradável e colaborativo é importante no processo de formação continuada. Então, uma boa comunicação entre professores preceptores e residentes pode estabelecer harmonia, reflexão e consequentemente o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Sobre o assunto, Monteiro (2020) ainda acrescenta:

O diálogo no ambiente profissional é fundamental, e se tratando de escola, é a linha mestra do processo para o empoderamento cultural, estabelecimento de relações saudáveis e prerrogativa ao ensino aprendizagem, não só entre alunos e professores, mas também entre pares. (MONTEIRO, 2020, p. 177).

No entanto, é relevante destacar que o professor preceptor B informou que apesar de sua relação com eles ser boa, acredita que pode haver melhorias na próxima experiência com o projeto, porque possibilita a correção dos erros cometidos nessa primeira experiência.

“Pode, pode. Porque essa daí foi justamente a primeira experiência, agora a gente sabe mais ou menos onde errou, então pode tentar consertar, porque eu os deixei mais livres também nessa primeira experiência, eles ficaram bem mais livres, mesmo coordenando[...]” (Professor preceptor B).

Considera-se muito importante esse comentário, uma vez que as relações podem alcançar melhorias quando analisadas com cuidado e com criticidade. Dessa forma, o professor preceptor deve sempre analisar sua relação com os residentes, já que ele tem uma grande responsabilidade, pois “atuará de forma a sanar inseguranças e orientar cada aluno diante de suas dificuldades” (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020, p. 10).

Considerações Finais

É possível observar que os principais obstáculos apontados pelos professores preceptores como: temor da sala de aula, timidez e a utilização recorrente de metodologias tradicionais, como a utilização do livro didático, a relação conflituosa entre residentes, e o incômodo dos alunos com a quantidade de estagiários logo no início do Programa, são questões que estão relacionadas principalmente as adversidades e receios enfrentados pelos residentes ao entrar em contato com a sala de aula. Sendo questões que se constituem também como desafios a serem enfrentados inicialmente e vencidos no decorrer da realização do PRP.

Em relação à realização das reuniões, é possível observar que houve comprometimento de ambas as partes, dos professores preceptores, que sempre buscaram realizar as mesmas em horários que contemplassem a participação de todos os residentes, e estes, que quando não podiam comparecer, buscavam justificar sua ausência. Pôde-se perceber que esta ausência geralmente foi ocasionada pelo excesso de afazeres, principalmente daqueles que estavam finalizando a graduação, e estavam na fase de produção do TCC.

Sendo a falta de tempo dos residentes um dos problemas citados como fatores que comprometeram a comunicação, o mesmo pode ser devidamente solucionado quando há o cumprimento de tarefas dentro do prazo, e de uma administração adequada do tempo por parte do residente/graduando. Por outro lado, de acordo com a maioria dos professores preceptores, é possível dizer que, mesmo com a ocorrência de alguns contratempos, houve uma comunicação satisfatória entre eles e os residentes.

A partir do ponto de vista dos professores preceptores é possível afirmar que a relação que se deu entre eles e os residentes aconteceu de maneira positiva, sendo esta pautada no respeito e profissionalismo, no recorrente diálogo, nas trocas de conhecimentos, e estando

também sempre aberta a questionamentos. A partir dos dados e da discussão estabelecida, destaca-se a grande importância desse trabalho, pois o mesmo possibilitou conhecer mais a fundo como se deu a relação entre residentes e professores preceptores do Subprojeto Biologia.

REFERÊNCIAS

BERNINI, M. C.; LEITE, G. L. Sentimentos vivenciados pelo acadêmico de enfermagem frente à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). **Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 3, n.9, p. 20-25, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CASSAB, M.; MARTINS, I. Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-24, 2008.

COSTA, H. S. et al. Residência pedagógica: praxe de formação docente. **Encontro do PIBID e do Residência Pedagógica da UFS-(Re)**. Significando a formação de professores de Sergipe a partir das experiências do PIBID e do Residência Pedagógica, 2020.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: 23º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambú. **Anais** em CD- ROM.

FARIA, J. B; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FERREIRA, P. C. C.; SIQUEIRA, M. C. D. S. Residência Pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 10, n. 1, 2020.

GIL, A. C. Pesquisa social. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 26-32.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, o. 57-63, 1995.

MONTEIRO, R. A. C. et al. A influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de educação física por meio do Programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores. **REDE-Revista de Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, p. 168-182, 2020.

PANNUTI, M. P. A Relação teoria e prática na residência pedagógica. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 12, 2015, Paraná. **Anais**[...]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 8433-8440.

PIANCASTELLI, C. H.; FARIA, H. P. de; SILVEIRA, M. R. da. O trabalho em equipe.

Santana. JP, organizador. **Organização do cuidado a partir de problemas: uma alternativa metodológica para a atuação da equipe de saúde da família, Brasília:** OPAS/Representação do Brasil, 2000, p. 45-50.

SANTOS, B. M. et al. Reflexões quanto às motivações dos alunos da Licenciatura em Física da Ufac para participar dos programas: PIBID e Residência Pedagógica. **Formação Docente**, v. 12, n. 1, p. 187-202, 2020.

SILVA, M.; SANTOS, M. **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores.** Relações interpessoais na formação de professores, p. 79, 2002.

SOUSA, D. A. de.; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pelo, Fortaleza**, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

SOUZA, D. T. R. de; Formação Continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.

CAPÍTULO 7

BIOENTRETENIMENTO: O USO DA EDIÇÃO DE VÍDEO CRIATIVA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS AULAS REMOTAS MAIS LÚDICAS

Alan Douglas Cardoso Conde (UFRA)
allan16douglas@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

Mário Célio da Costa Oliveira Júnior (SEDUC)
fkripton@yahoo.com.br

RESUMO

A pandemia do Coronavírus (COVID-19) fez com que docentes dos mais diversos campos da educação adotassem novas metodologias de ensino, principalmente porque, a partir de então, as aulas passaram a ser remotas. Nesse contexto, as videoaulas se tornaram o principal meio de dar aulas remotamente o que para muitos era uma experiência nova, no que tange a pesquisa, para os residentes do Programa Residência Pedagógica. Sendo assim, manusear ferramentas de edição de maneira criativa foi fundamental para chamar a atenção dos discentes, deste modo, este trabalho tem como objetivo analisar como a edição mais elaborada pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências e Biologia. Esta pesquisa foi realizada com 9 residentes, todos atuando na escola Oliveira Brito. Os dados foram coletados por intermédio de um questionário contendo 6 perguntas abertas, onde foram criadas 4 categorias a partir das respostas e então analisadas de maneira descritiva. Com base na análise dos dados foi constatado uma grande aceitação pelos envolvidos na pesquisa em relação a edição criativa e suas vantagens no tocante a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, chamar a atenção do discente, tornar a aula mais lúdica e ser muito inovadora o que contrasta com uma aula apenas expositiva e tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; videoaula; edição criativa; ensino-aprendizagem.

Introdução

A comunicação humana está presente em inúmeros ambientes se manifestando de diversas formas e se atualizando diária e constantemente. Atualmente, o mundo é dominado pelas várias linguagens e pelas muitas culturas, principalmente a da imagem e do som, as quais a mídia e a cibercultura, de modo geral, se apropriam para que todo um universo seja construído, universo este que, por sua vez, engloba o meio eletrônico e midiático. A sociedade moderna presencia muitas inovações no que diz respeito ao processo de produção e recebimento de mensagens, estas chegam até os indivíduos de forma expressa e prática por intermédio de máquinas e das muitas estratégias de informação e de comunicação (PILLA,

2005).

Segundo Martinho (2009, p. 19), “o vídeo é um meio amplamente usado hoje em dia. É praticamente impensável como seria a sociedade moderna sem o uso, por exemplo, da televisão, certamente o aparelho mais comum no acesso a vídeo no dia a dia”. Os materiais digitais, as tecnologias de aprendizagem têm se propagado com a disseminação da tecnologia, com isso, os docentes possuem um novo desafio de adaptar-se e de saber usufruir dessas tecnologias disponíveis na Web com o intuito de ajudar na construção do conhecimento (CRUZ; LENCASTRE; COUTINHO, 2015).

No meio educacional não é novidade que os mais diversos vídeos online voltados para educação estão sendo utilizados por muitos professores com frequência, e, vale frisar, que a edição criativa dos vídeos é de extrema importância para deixar o ambiente educativo mais lúdico (ADAMS et al, 2013). Cabe destacar que o vídeo exerce grande fascínio entre os estudantes e que ele é “uma mídia completa, pois contém imagem, áudio, técnicas de codificação, conteúdos complementares, entre outras características” (BARRÉRE, 2014, p. 76).

Levando em conta a situação pandêmica que nos assola desde de 2020, quando o Coronavírus (Covid-19) se instalou e se propagou pelo Brasil, nos forçando a sair da zona de conforto para explorar novos horizontes didáticos no que diz respeito ao meio eletrônico e virtual, os professores e os residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) tinham em suas mãos uma ferramenta já conhecida, porém pouco utilizada para os fins didático-pedagógicos, visto que, além de ser uma plataforma muito acessada, difunde de maneira global o conteúdo nela apresentado. Essa ferramenta é a plataforma digital *Youtube*, espaço em que muitos docentes de várias partes do Brasil já utilizavam com esse viés, porém, é fato que a maioria dos acessos é focada no entretenimento dos usuários que buscam algo para se divertir e se distrair.

Um ponto que vale destacar é que a maioria das videoaulas encontradas no *Youtube* parecem seguir um padrão em que o professor apresentador usa um quadro ou *slide* para expor as ideias centrais da explicação dele similar ao processo das aulas presenciais explorando pouco os efeitos áudio visuais que tanto chamam atenção em vídeos de terceiros encontrados na mesma plataforma, sendo assim, o processo de assistir as videoaulas acaba se tornando maçante, o que na maioria dos casos desmotiva o discente no tocante a ação de assistir a videoaula.

Levando em consideração que os alunos estão em uma plataforma que possui milhares de vídeos divertidos que não trazem consigo a pressão de ter que aprender conteúdos científicos extremamente rebuscados repletos de linguagem técnica e complexa, tudo a distância de um “click”, o foco da aprendizagem dos discentes pode acabar se perdendo promovendo a sensação de obrigação de ter que assistir mais uma videoaula cansativa, portanto, é importante que o professor que produz videoaula para o *Youtube* explore de maneira mais dinâmica e criativa as ferramentas de edição para tornar a videoaula mais interessante, lúdica e chamativa, retendo a atenção do aluno e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, fugindo do tradicionalismo de uma aula exclusivamente expositiva.

Rocha (2018, pg. 5) profere que “ser professor nos dias atuais é procurar superar os desafios que a profissão impõe, inclusive quanto à aquisição de novos conhecimentos tecnológicos para ser inseridos em sala de aula”, portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a edição criativa pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, exemplificando algumas ferramentas de edição de uso prático, além de verificar como o uso dos memes durante a produção do vídeo pode torna-lo mais atrativo.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada durante o segundo módulo do PRP, haja vista que este programa possui 3 módulos, cada um dividido em um período de 6 meses, sendo o seu principal objetivo ajudar na preparação dos professores em formação a se familiarizar de forma mais integral com o ambiente escolar e a ter uma experiência mais completa da docência levando em consideração que o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) não contempla de forma tão eficaz esses quesitos.

Os envolvidos nesta pesquisa foram os discentes/residentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Capanema-PA, exclusivamente os que estão realizando atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Oliveira Brito.

A abordagem de pesquisa aqui utilizada é a qualitativa, pois há uma busca por algo mais aprofundado e fundamentado no entendimento e razões de mundo de cada indivíduo estudado, assim como afirma Fraser e Godim (2004, p.142) “O essencial não é quantificar e mensurar e sim captar os significados. O que se busca não é explicar a relação antecedente e conseqüente e sim compreender uma realidade particular na sua complexidade (influência

consideravam mais práticos e acessíveis.

- III) Edição Criativa no processo de Ensino-Aprendizagem:** Nesta categoria procurou-se saber sobre a aprovação e aceitação dos envolvidos na pesquisa, no que diz respeito ao uso da edição criativa e suas prováveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências e Biologia.
- IV) Os memes como estratégia de ensino:** Esta última categoria tinha como finalidade verificar quem considerava os *memes* como um recurso didático e como estes podiam contribuir no processo de construção do conhecimento acerca dos conteúdos de Ciências e Biologia.

Resultados e Discussões

Experiência de Edição de Vídeo

Dos 9 residentes que participaram da pesquisa, apenas 3 deles não tinham nenhuma experiência com edição de vídeo, o restante, assim como eu, já havia tido contato com alguma ferramenta de edição. Através da pergunta “Antes da Residência Pedagógica você já havia executado uma edição de vídeo? Se sim para qual finalidade?” Vale destacar que esse contato prévio dos residentes tivera diversas finalidades seja para um fim didático ou para situações casuais assim como relata a residente 8 e a 3, respectivamente:

“Sim, para apresentar em uma turma no ensino médio”. (Residente 8)

“Sim, já havia feito edições de vídeos de alguns jogos, só por diversão”. (Residente 3)

O importante desse conhecimento prévio é ter uma certa noção de como operar o aplicativo o que facilita o processo básico de edição, assim como profere Vargas, Rocha e Freire (2007, p.3) “é desejável que os alunos tenham uma visão geral de todo o processo de modo a facilitar a navegação entre as suas diferentes etapas de modo a ajustá-las/melhorá-las sempre que necessário”.

Estudos e manuseio de Ferramentas de Edição

A segunda Pergunta do Questionário era a seguinte: “Você realizou algum estudo (artigos, tutoriais no Youtube, sites) para poder manusear as ferramentas de edição? Se sim qual/quais?”, perante essa questão foi praticamente unânime que todos buscaram apoio em tutorias para aprender a manusear e conhecer alguns aplicativos de edição, tal qual, o mesmo apoio é válido para aqueles que, assim como eu, buscaram se aperfeiçoar nesse quesito e, por consequência, obter um leque maior de opções, já que alguns aplicativos são mais práticos que outros e alguns são mais completos e profissionais. A terceira pergunta que também se

encaixa nesta categoria é a seguinte “Quais aplicativos de edição você utilizou? Por quê?” É sabido que são muitos os aplicativos de edição disponíveis tanto para *PC* quanto para *Android/iOS*, dentre os disponíveis para computador estão *Filmora*, *Shotcut*, *OBS Estúdio*, *Sony Vegas etc.*, este último inclusive utilizado pelo residente 4:

“Na época utilizei o movie maker, e sonyvegas, principalmente esse último”.
(Residente 4)

No entanto, apesar de serem muito mais completos em relação aos de *Smartphones*, estes podem ser considerados bastante complexos de se usar por apresentar uma interface mais detalhada. Sendo assim, alguns residentes, como eu, preferem a praticidade e facilidade de uma interface mais “enxuta”. Para os *smartphones* está disponível uma gama bastante interessante também de aplicativos de edição, dentre eles *Benime*, *Capcut*, *Kinemaster*, *InShot*, etc., sendo estes dois últimos os mais utilizados pelos residentes. No meu caso a ferramenta que mais utilizei para edição dos meus vídeos foi o *kinemaster* por ser bem completa e prática, e que está disponível de forma gratuita na *PlayStore*, o que vai de encontro ao relato do residente 1 e a residente 2:

“O kinemaster usei pelo fato de não ser difícil e ser um aplicativo extremamente rico de funcionalidades além de ter a versão grátis. Basicamente fazia tudo que precisava só nele”. (Residente 1)

“Kinemaster, porque é o mais simples de usar, tem muitas funcionalidades e é bastante acessível”. (Residente 2)

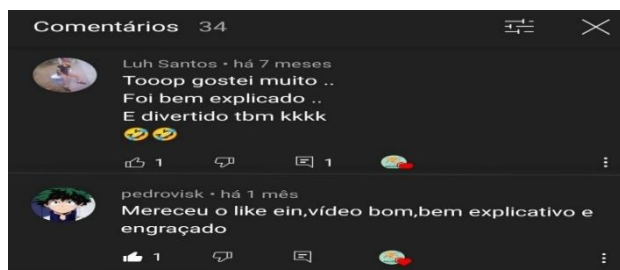
Com tais respostas, foi reforçado o que eu havia dito e acabou por corroborar com o que profere Schneiders (2021, p.128) “O *KineMaster*, demonstrou-se um excelente recurso, adequado para a necessidade da Escola, disponibilizando acesso simples e facilitado, desafiando as educadoras a recriar e a reviverem diariamente seu fazer pedagógico com excelência e motivação às famílias e às crianças”.

Edição Criativa no processo de Ensino-Aprendizagem

Desde o início da PRP, buscávamos promover algo diferente para os discentes, muito em decorrência de saber que eles estavam em um momento delicado na pandemia em que o desânimo dominava o cotidiano. Assim, situações semelhantes aconteciam comigo na universidade, em tal caso eu entendia muito bem a situação e busquei fazer uma atuação que contribuísse para o aprendizado dos discentes, buscando melhorar cada vez mais as minhas videoaulas adicionando efeitos, camadas, transições, animações, entre outras coisas, foram se tornando um prazer, apesar de que havia necessidade de muita paciência e demanda de muito tempo para que estas ficassem teoricamente “perfeitas”. Tudo era mais satisfatório quando eu via o *feedback* dos discentes da escola e até mesmo de outros indivíduos de outras

localidades, comprovando que todo o esforço valia muito a pena. Além de muitos comentários meus vídeos recebiam bastante “likes” também, o que para um *Youtuber* é sinal de aceitação e aprovação do trabalho.

Imagem 1 – Comentários feitos por usuários do *Youtube*.



Fonte: Autoria própria

Assim, fiz a seguinte pergunta aos residentes envolvidos na pesquisa: “Você acredita que utilizar uma edição mais criativa e elaborada nas videoaulas ajuda a prender a atenção do aluno favorecendo então o processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta” e todos disseram que sim, um exemplo bem claro que apoia o que foi dito acima é o que estes residentes, no caso a 3 e o 9 responderam:

“Sim, pois torna o vídeo mais criativo, dinâmico e diferenciado dos vídeos comuns. Os torna mais atrativos visualmente, e conseqüentemente, prende mais a atenção do aluno ao assunto”. (Residente 3)

“Sim, acredito que sim. Atualmente os alunos estão totalmente inseridos com a tecnologia, redes sociais e vídeos que utilizam de edições criativas para demonstrar algo engraçado, interessante e informativo, portanto, a meu ver é de um grande acréscimo trazer edições elaboradas que conversem com a atualidade a qual os jovens se inserem, sem perder a importância do conteúdo da aula”. (Residente 9)

Sendo assim, cada estudo feito, cada tutorial visto, os processos que vão desde a produção do roteiro até à gravação do vídeo são de suma importância para pôr em prática durante uma edição de vídeo, “supomos, no entanto, que esses ganhos educacionais podem ser enriquecidos se a produção de vídeos não se restringir às filmagens e englobar aquelas atividades que dizem respeito à pré-produção e à pós-produção” (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.2).

Os Memes como estratégia de Ensino

Os *memes*, atualmente, são uma febre nas redes sociais, são utilizados com muitas finalidades seja para fazer críticas sociais ou para fazer menção a situações que ocorrem no cotidiano. Além desses motivos, busquei utilizá-los nas minhas videoaulas para aproximar os discentes de algo que eles veem cotidianamente e para tentar deixar o ambiente de aprendizagem mais “leve” já que os mesmos têm um tom humorístico o que na minha

visão pode ajudar a diminuir a pressão de aprender conteúdos complexos. As Perguntas feitas aos residentes foram “Você considera que o uso de *memes* possa ser uma estratégia de ensino para reter a atenção dos discentes? Justifique sua resposta” e “Os *memes* podem tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmica e atrativa por possuir um tom cômico? Justifique sua resposta”. Para a primeira pergunta, todos concordaram que o uso de *memes* pode ser uma estratégia de ensino, um exemplo bem claro é o que o residente 1 proferiu:

“Com certeza visto que atualmente a maioria das pessoas principalmente os jovens adolescentes tem um contato muito intenso com os memes através das redes sociais logo quando eles vêm os memes nas vídeo aulas eles se identificam com aquilo pois é uma linguagem que faz parte do seu cotidiano que traz muito humor, logo ele presta mais atenção na aula”. (Residente 1)

Para a segunda pergunta, destaco a seguinte resposta da residente 2 que reforça a prerrogativa dos memes tornar o ambiente mais leve:

“Acredito que sim. Este, inclusive, é um ponto positivo dos memes: eles deixam a aula mais leve, isso é bom. Principalmente quando tratamos de um conteúdo considerado complexo dentro da Biologia”. (Residente 2)

Apesar dos *memes* construídos para fazer referência ao processo de ensino e aprendizagem ser algo atual, o uso deste recurso está sendo cada vez mais buscado na construção das aulas, pois apresentam um “aspecto interdisciplinar, crítico e construtivista” (SANTOS; SOUZA, 2019, p. 80) que é essencial e soma bastante no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que fazer uso de edição criativa pode ser muito positiva no processo de construção do conhecimento, afinal, vivemos em uma era em que a tecnologia predomina, então, é importante inovar, buscar se atualizar e fazer uso de recursos que estão no “*hype*” como é o caso dos *memes*.

A edição criativa teve grande aceitação por parte dos envolvidos na pesquisa e pelos usuários do *Youtube* e, por mais que de início não seja tão simples, fazer algo mais elaborado, principalmente para aqueles que ainda são leigos no processo de edição, todo estudo realizado e todo tempo gasto no projeto é essencial para fazer seu público aprovar o seu trabalho.


Toda videoaula produzida com afincos combinando todos os efeitos audiovisuais possíveis com o conhecimento obtido através dos estudos poderão servir de base e inspiração para outros que buscam fazer algo parecido e que querem fugir dos padrões. Mesmo que esse ainda seja um estilo novo de produção, à medida que vai se propagando nas redes sociais,

mais pessoas podem ficar interessadas em fazer algo inovador para seus discentes, trazendo então tais vídeos para além da plataforma e quiçá aderindo-os durante as aulas como recurso didático.

Por este ser um campo novo no meio educacional, são necessárias mais pesquisas acerca desta forma de produzir videoaula, pois referências na área ainda são muito escassas. Produzindo trabalhos como este haverá um enriquecimento na comunidade acadêmica e por consequência mais pesquisadores poderão ter contato com a mesma e porventura se interessar e agregar ainda mais conhecimento com novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, A. et al. **Teenager needs in technology enhanced learning**. Workshop on Methods of Working with Teenagers in Interaction Design. CHI, Paris, France, 2013.
- BARRÉRE, E. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em <<http://br-ie.org/pub/index.php/pie/article/viewFile/3154/2668>> Acesso: 05 Jul. 2021.
- CRUZ, S.M.A.; LENCASTRE, J.B.; COUTINHO C.P. **Da reflexão à aprendizagem de conceitos complexos através da edição de vídeos e sua partilha em ecrãs públicos**. Minho: Instituto Politécnico do Porto. Centro de Investigação e Inovação em Educação, 2015.
- FRASER, M.T.D.; GONDIM, S.M.G. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, 14 (28), 139–152, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINHO, J.D.P. **Edição e visualização criativa de vídeo**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Informática) – Faculdade de Ciências, Departamento de Informática, Universidade de Lisboa. Lisboa, p. 103, 2009.
- PILLA, A. **Análises dos recursos utilizados na edição de vídeos analógicos e digitais dos trabalhos acadêmicos de alunos de publicidade e propaganda**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, p. 127, 2005.
- ROCHA, S. E. Reflexões e formas de expressões na produção e edição de vídeos tecnológicos e cotidianos. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/857>>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- SANTOS, M.M.; SOUZA, N.N. O uso dos memes como instrumento de ensino para alunos do ensino fundamental. **Revista Porto das Letras**, Vol. 05, n. 02. Ano: 2019. p. 78 – 89.
- SCHNEIDERS, A.T. O Kinemaster como recurso editorial de materiais pedagógicos para a educação infantil. In: LUNARDI, L.; RAKOSKI, M.C.; FORIGO, F.M. (org.).



Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza. 1. Ed. Bagé: Faith, 2021, p. 127-133.

VARGAS, A; ROCHA, H. V; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto Educacional. **CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação.** v. 5, n. 2, p. 1-13, dez., 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14199>. Acesso em: 27 out. 2021.

CAPÍTULO 8

O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: UM ESTUDO COM OS RESIDENTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA), CAMPUS CAPANEMA/PA

Alessandra Borges de Lima (UFRA)
alessborgesz@gmail.com

Lucas Eduardo de Sousa Oliveira (UFRA)
le2220087@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

RESUMO

No atual cenário pandêmico em que a educação está inserida, se faz necessário discutirmos os meios de ensino e seus desafios na vida dos educandos e dos educadores. Visto isso, a pesquisa em questão buscou compreender as principais contribuições e desafios enfrentados pelos residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal Rural da Amazônia campus de Capanema/PA durante um período de ensino remoto. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário *online* via *Google* Formulários, disponibilizado por um *link* apenas para os residentes. Foi adotado a abordagem de pesquisa quali-quantitativa, de forma que os dados foram divididos e analisados em categorias, sendo elas: Categoria 1 “Perfil social”; Categoria 2 “Dispositivos eletrônicos usados durante o período da residência remota”; Categoria 3 “Recursos didáticos para o ensino remoto”; Categoria 4 “Vantagens e desvantagens do uso de recursos didáticos no ensino remoto”; Categoria 5 “Materiais físicos ou digitais”; Categoria 6 “Retorno dos alunos”; Categoria 7 “Os meios de acesso dos alunos nas aulas remotas”; Categoria 8 “Impacto no aproveitamento escolar”; Categoria 9 “Relação profissional entre residente e professor preceptor”; Categoria 10 “Dificuldade enfrentada no programa no modelo escolar remoto”; Categoria 11 “Mudança da modalidade de ensino e impactos na formação profissional”; Categoria 12 “Experiências e aprendizados”. Procuramos demonstrar como esta modalidade de ensino remoto se mostrou desafiadora para residentes, e que a contribuição advinda de novas experiências de ensino acrescentou vivências e aprendizados pessoais e profissionais. A partir dos dados coletados percebeu-se que o programa, mesmo com os desafios encontrados, é essencial para o processo de formação inicial dos estudantes de licenciatura em Biologia; vale ressaltar que a modalidade de ensino remoto além de desafiadora e totalmente nova foi de suma importância, trazendo consigo novas experiências e situações para os residentes, além de destacar ainda mais os problemas da realidade do ensino básico no país.

PALAVRAS-CHAVE: ensino remoto, pandemia, residência pedagógica.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como finalidade oferecer a formação inicial e construir a identidade docente para o licenciando nas áreas afins da educação, sendo o meio mais próximo que o aluno residente terá como experiência na atuação de sala de aula (SILVA, 2020). Esse programa é oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que proporciona um contato direto com a docência antes mesmo do fim da graduação, possibilitando um breve vislumbre da carreira docente.

Atualmente o PRP se encontra ativo, porém no meio de uma pandemia. Com isso, os residentes e todo o sistema de ensino tiveram que se reinventar para dar continuidade às aulas de forma remota. O PRP proporciona ao aluno da graduação um contato direto com a sala de aula e com os alunos da educação básica, mas com as atuais limitações impostas pelo novo coronavírus (Covid-19) esse trabalho se encontra de forma não-presencial, já que os residentes estão apenas trabalhando de forma *home office*.

Diante dessa perspectiva, destaca-se como a educação e o período da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) estão relacionados, principalmente com os desafios enfrentados por professores, residentes e alunos que, anteriormente, não estavam inseridos em um meio remoto de ensino que agora surge de maneira abrupta na realidade educacional, alterando rotinas de convívio social e metodologias educacionais.

Conforme Alfaro, Clesar e Giraffa (2020), essa situação ocasiona uma forte adesão de tecnologias digitais devido a migração para o *home office*, para continuidade das atividades educacionais por parte de professores e alunos que, rapidamente, tiveram de obter familiarização com plataformas *online* para alternar o ambiente presencial para o virtual.

Com o passar dos anos, há um índice maior de pesquisadores afirmando que o estágio curricular é fundamental para uma formação de qualidade de futuros professores. No que descreve Poladian (2014, p. 2) “o Estágio Curricular é como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros professores, já que ele possibilita a articulação entre a teoria e a prática social da profissão docente.”

Ao observarmos a atual situação da educação básica brasileira diante da pandemia e a consequente mudança no modelo de ensino, se faz necessário uma análise situacional dos desafios enfrentados pelos integrantes do PRP diante do modelo de ensino remoto aderido, visto que, é a primeira vez a qual os integrantes do programa estão realizando as atividades

estabelecidas nessa modalidade em questão; um cenário de falta de interações sociais físicas e atividades fisicamente estritas, onde a gestão escolar, os professores e os alunos também estão inseridos.

Com desafios para manter a educação funcionando mesmo com este momento atípico, residentes se encontram a frente de um ensino básico diferenciado e incerto, tornando evidente a necessidade de avaliação dos possíveis impactos a serem vivenciados nessa situação, contribuindo para uma maior atenção acerca da problemática.

Diante disso, a presente pesquisa possui como objetivo identificar os principais desafios educacionais enfrentados por integrantes do PRP integrado à Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus de Capanema/PA, em tempos de pandemia de Covid-19.

Referencial Teórico

De acordo com Da Silva e Cruz (2018), o PRP foi um projeto constituído pela CAPES em 2011 e teve sua iniciativa em 2012, onde ele propõe que os discentes residentes frequentem uma instituição de ensino básico, na qual possam aplicar atividades teóricas e metodológicas adquiridas ao longo da sua graduação, para que assim consigam adquirir experiência profissional. Segundo Dos Santos et. al. (2019, p.106):

O Programa Residência Pedagógica proporciona a imersão do graduando na escola de Educação Básica, tendo como principal objetivo o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, de modo que o licenciando exercite de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional, desenvolvendo competências e habilidades que lhes permitam efetuar um ensino de qualidade.

De acordo com BRASIL (2018, p.1):

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

O PRP além de proporcionar diversos benefícios para os residentes, sendo um deles proporcionar a prática, traz à tona a identidade docente que “[...] se dá pela relação estabelecida com os inúmeros momentos formativos do sujeito, quer sejam esses durante a formação inicial, anterior ou posterior. Isto porque o processo de formação de um professor não é simples, é repleto de influências trazidas pela trajetória de vida do próprio sujeito”. (MONTEIRO, 2020, p. 2).

Segundo Nogueira e Diniz (2021), o objetivo do PRP é uma formação inicial de qualidade voltada para os graduandos das licenciaturas afins, visando uma aproximação com

a sala de aula e a aquisição de experiência docente por parte dos residentes. Da mesma forma, Souza (2021, p. 11) contribui com a ideia apresentada ao descrever que “o PRP visa promover a atuação do graduando de maneira mais efetiva, fazendo com que eles busquem por meio da pesquisa uma prática pedagógica, e contribua para que ele seja um profissional de qualidade e assim utilize boas metodologias”.

No Edital PROEN UFRA Nº 03/2020, é descrito que o programa possui um cronograma estabelecido pela CAPES, que precisa ser cumprido pelos residentes ingressos nele. O cronograma possui vigência de 18 meses e uma carga horária no total de 414 horas organizadas em 3 módulos de 06 meses cada, de forma que, em cada módulo, 86 horas irão ser destinadas a preparação da equipe com estudos e planejamentos; 12 horas para elaboração de planos de aula e 40 horas de regência.

Tais atividades devem ser feitas conforme o estipulado pelo edital Nº 01/2020 da CAPES, a qual os residentes são orientados por um professor orientador, enquanto o trabalho desenvolvido nas escolas é acompanhado pelo professor da instituição de ensino básico, denominado preceptor; Corrêa e Marques (2020, p.7) descrevem:

[...] além de ser responsável pela turma, assume papel de responsável pelo processo formativo do residente, registrando acontecimentos, fatos e comportamentos relacionados a diversos aspectos de atividades desenvolvidas pelos residentes na escola-campo. Espera-se que envolva os residentes em discussões e em momentos de planejamento, em análises do que ocorreu em sala.

No que descreve a portaria Nº 343 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), as aulas presenciais deverão ser substituídas para aulas em modelo de ensino remoto, com a utilização de tecnologias informativas e comunicativas, sob responsabilidade das escolas e instituições a disponibilidade de recursos aos alunos para realização das atividades das disciplinas.

Dentro dessa perspectiva há a necessidade de adaptação ao modelo de ensino remoto por parte de professores e alunos, como discorre Ferreira e Santos (2021) esse modelo de ensino trouxe vários desafios como a dificuldade de acesso à *internet* e com a ausência ou precária estrutura tecnológica. A falta de qualificação na área de tecnologia para os professores e as dificuldades de acesso dos alunos se tornaram uma grande problemática.

Sobre o ensino, Araújo, Murcia e Chaves (2020) ressaltam como o profissional docente precisou lidar rapidamente com o uso de tecnologias – e não apenas isso – mas em como apenas o uso de tecnologias não basta; o profissional precisa de apoio para adquirir

conhecimento tecnológico teórico para aliar com a recente prática.

Nessa questão, professores ainda possuem o desafio de conciliar sua vida profissional com as demais atribuições domésticas, além de muitas vezes ter que auxiliar com o ensino de seus filhos ao mesmo tempo que lecionam para os alunos. Essa sobrecarga de trabalho, além do horário indefinido e estendido, aumenta ainda mais a tensão de trabalho em conjunto com uma pandemia. (SANTOS; ZABOROSKI, 2020).

Outros pontos descritos por Godoi *et al.* (2020), apontam que o ensino remoto emergencial acarreta insegurança emocional por parte de professores, gerando sentimentos de dúvidas, insegurança, sobrecarga de trabalho, além da cobrança de levar engajamento e motivação para os alunos e exigências por parte das instituições.

Diante do exposto, é notável a dificuldade acerca dos professores com o modelo de ensino estabelecido e a necessidade de apoio para adaptação com tecnologias, uma exigência advinda de uma forma repentina. Costa e Nascimento (2020) descrevem que mesmo com estes desafios, o ensino remoto é a única saída para o momento atual de pandemia para amenizar o impacto de um retorno tardio das aulas presenciais.

Metodologia

Abordagem de pesquisa

A presente pesquisa possui a metodologia de abordagem quali-quantitativa, a qual busca quantificar dados e obter informações qualitativas dos sujeitos. Ladim *et al.* (2006) descreve como a pesquisa com base qualitativa e quantitativa busca pela complementariedade de ambos os métodos, proporcionando uma melhor e mais correta interpretação da realidade observada.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram os estudantes de licenciatura em biologia da UFRA campus de Capanema no Estado do Pará, participantes do PRP que no atual momento se encontram cursando o 6º e 8º semestre, respectivamente, das turmas ingressantes do ano de 2017 e 2018. Ressalta-se que no momento da pesquisa, os 18 residentes participantes finalizaram o 1º módulo do PRP que teve início em 2020, e estão divididos em duas escolas distintas para realização dos trabalhos do atual 2º módulo.

Instrumento de coleta de dados

Os dados foram obtidos através de questionário *online* feito pelo *Google* Formulários – ou *Google Forms* - por motivos da ausência do contato presencial por razões da pandemia.

Conforme Mota (2019), o *Google Forms* é um meio vantajoso para coleta de dados de pesquisas acadêmicas, visto que proporciona vantagens como a praticidade de coleta de informações tendo a facilidade de envio por meio de *link* ou *e-mail*, a organização dos dados em gráficos e a facilidade do pesquisador em escrever as perguntas e analisar respostas.

Todos os residentes do programa em vigência participaram, sejam efetivos ou voluntários. O questionário *online* foi disponibilizado através de um *link* fixo, permitindo apenas uma resposta por participante sem opção para alterações após o envio.

No questionário *online* foram disponibilizadas 15 questões – de múltipla escolha e discursivas – para traçar o perfil dos residentes e descrever as situações do ensino remoto através do PRP, demonstradas a seguir:

Quadro 1 – Perguntas presentes no questionário *online* do *Google* Formulários para os residentes.

Questão 1:	Qual seu sexo?
Questão 2:	Qual sua faixa etária?
Questão 3:	Qual turma de licenciatura em biologia você está inserido?
Questão 4:	Atualmente você reside em Capanema?
Questão 5:	Qual ou quais seus meios de acesso à <i>internet</i> para estudos e trabalhos acerca do programa?
Questão 6:	Sobre os materiais didáticos utilizados por você para promover o ensino na modalidade remota para os alunos, qual ou quais você mais utiliza?
Questão 7:	Conforme sua(s) escolha(s) acima, cite as vantagens e as desvantagens de cada um dos recursos utilizado(s) por você em suas aulas remotas.
Questão 8:	Quais materiais (sejam eles físicos ou digitais, por exemplo: sites, aplicativos, livros) você utiliza para auxiliar na construção desse(s) recurso(s) para o ensino remoto?
Questão 9:	O momento de pandemia no contexto educacional exige uma maior demanda de atividades, sejam elas avaliativas ou não. Conforme sua percepção como residente pedagógico, como está sendo o retorno dessas atividades? Como está sendo sua relação com os alunos?
Questão 10:	Você tem conhecimento dos meios de acesso dos alunos a suas aulas? Se sim, quais?
Questão 11:	Para você, como o atual momento de pandemia influencia no aproveitamento escolar dos alunos?

Questão 12:	O residente necessita atuar na escola com orientação e em conjunto com um professor preceptor. Como está sendo sua relação com o professor preceptor?
Questão 13:	Qual sua maior dificuldade em trabalhar no programa residência pedagógica durante o ensino remoto escolar?
Questão 14:	Diante da situação de pandemia, os residentes se viram na seguinte circunstância: se adaptar a um novo modo de ensinar! Antes, esperava-se trabalhar presencialmente na escola, mas agora um dos meios é gravar aulas e postar no canal criado no <i>Youtube</i> . Diante dessa situação, quais as impressões que você residente reflete sobre essa vivência diferenciada, ou seja, quais os impactos que isso irá trazer para sua formação enquanto futuro professor de biologia?
Questão 15:	Sobre o programa residência pedagógica e o ensino remoto escolar em tempos de pandemia, quais aprendizados você teve diante dessa situação atípica?

Fonte: Própria.

Categorias de análise

Os dados coletados foram analisados com base em categorias, pois de acordo com Moraes (1999, p. 6):

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios.

Com base nas respostas obtidas dos residentes a análise foi dividida em doze categorias sendo elas: Categoria 1 “Perfil social”; Categoria 2 “Dispositivos eletrônicos usados durante o período da residência remota”; Categoria 3 “Recursos didáticos para o ensino remoto”; Categoria 4 “Vantagens e desvantagens do uso de recursos didáticos no ensino remoto”; Categoria 5 “Materiais físicos ou digitais”; Categoria 6 “Retorno dos alunos”; Categoria 7 “Os meios de acesso dos alunos nas aulas remotas”; Categoria 8 “Impacto no aproveitamento escolar”; Categoria 9 “Relação profissional entre residente e professor preceptor”; Categoria 10 “Dificuldade enfrentada no programa no modelo escolar remoto”; Categoria 11 “Mudança da modalidade de ensino e impactos na formação profissional”; Categoria 12 “Experiências e aprendizados”.

Descrição das categorias

Segue então as categorias utilizadas para a análise dos dados obtidos com os residentes e suas descrições:

- I) Perfil social:** A primeira categoria buscou traçar o perfil dos residentes entrevistados do curso de biologia licenciatura da Universidade Federal Rural da Amazônia, para termos uma base de identificação do público estudado durante a pesquisa e coleta de dados e sabermos se os possíveis desafios são mais frequentes em determinado perfil.
- II) Dispositivos eletrônicos usados durante o período da residência remota:** Aqui foram descritos os dispositivos que os residentes mais utilizam para confeccionar suas aulas e atividades durante o ensino remoto atual e sabermos se a ausência de algum dispositivo está atrelada a dificuldade em desenvolver alguma atividade ou recurso.
- III) Recursos didáticos para o ensino remoto:** Nesta categoria o objetivo foi verificar quais os recursos didáticos que os residentes estão utilizando durante suas aulas remotas.
- IV) Vantagens e desvantagens do uso de recursos didáticos no ensino remoto:** Esta categoria propõe que cada residente descreva as vantagens e desvantagens dos recursos didáticos mais utilizados escolhidos na categoria anterior, visto que isto pode variar de acordo com as experiências e a disponibilidade de recursos de cada um.
- V) Materiais físicos ou digitais:** Aqui serão descritos qual ou quais os materiais, sejam eles físicos ou digitais o residente utiliza para confeccionar os recursos didáticos para a aula remota.
- VI) Retorno dos alunos:** A finalidade dessa categoria é analisar como está a relação entre o residente e os alunos, relacionando com o retorno que os alunos fazem das atividades propostas remotamente.
- VII) Os meios de acesso dos alunos nas aulas remotas:** Com o ensino remoto os alunos estão acessando as aulas por alguns meios eletrônicos, portanto, essa categoria tem a finalidade de saber se o residente possui conhecimento das formas e recursos com que os alunos acessam as aulas.
- VIII) Impacto da pandemia no aproveitamento escolar dos alunos:** Essa categoria busca descrever de que forma a pandemia impactou no aproveitamento escolar dos alunos, de acordo com a percepção dos residentes.

- IX) Relação profissional entre residente e professor preceptor:** Essa categoria busca analisar como está a relação entre os residentes e seus preceptores, seja ela positiva ou negativa.
- X) Dificuldades enfrentadas no programa com o modelo escolar remoto:** Essa categoria busca catalogar qual ou quais as dificuldades que os residentes enfrentam durante a residência com o ensino escolar de forma remota.
- XI) Mudança da modalidade de ensino e impactos na formação profissional:** Essa categoria busca descobrir quais os impactos que essa mudança do ensino presencial para o remoto causou no processo de formação profissional desses residentes.
- XII) Experiências e aprendizados:** A última categoria de análise tem por objetivo coletar de cada residente suas experiências e aprendizados adquiridos durante a residência pedagógica na modalidade remota.

Análise e discussão dos dados a partir das categorias descritas

Perfil social

Nesta categoria, o objetivo foi verificar de forma quantitativa o perfil dos residentes que participaram da pesquisa. De acordo com os dados coletados, foi possível estabelecer o perfil social dos entrevistados que compõem atualmente o programa na UFRA campus Capanema.

Os dados adquiridos denotam que a maioria dos residentes que compõem o programa atualmente é do sexo feminino (61,1%), enquanto 38,9% declararam-se do sexo masculino.

Da mesma forma, verificou-se que os residentes estão inseridos em uma faixa etária prevalente de 19 a 24 anos (72,2%) e o restante compreende de 25 a 34 anos de idade (27,8%). Não foram obtidas respostas referentes as demais faixas etárias.

Foi apontado que a maioria (66,7%) dos residentes são estudantes da turma do ano de 2018 de licenciatura em ciências biológicas, enquanto 33,3% se referem a turma ingressante em 2017. Portanto, o PRP neste núcleo compreende a ambas as turmas, com uma maior adesão dos docentes da turma de 2018.

Foi verificado que a maioria dos residentes (72,2%) são moradores do município de Capanema, mesma cidade do campus de estudo. Cerca de 27,8% dos residentes moram em

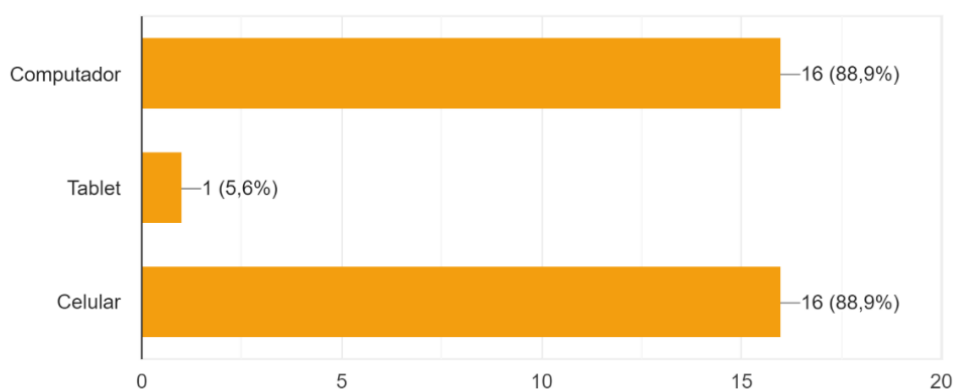
outras cidades.

Estabelecer o perfil dos participantes da pesquisa é necessário pois descreve características aos mesmos, podendo um determinado público ser maior ou menor correspondente a algum dado posteriormente debatido.

Dispositivos eletrônicos usados durante o período da residência remota

Nessa categoria verificou-se qual ou quais os dispositivos são utilizados para elaborar as aulas e atividades propostas pelos residentes.

Gráfico 1 – Qual ou quais seus meios de acesso à *internet* para estudos e elaboração de trabalho acerca do programa?



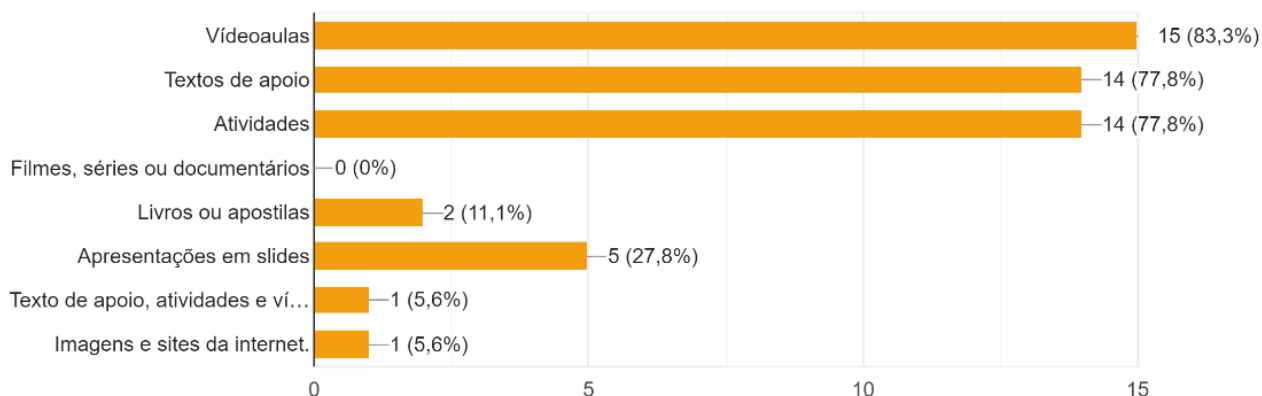
Fonte: Própria.

Os dados demonstrados no gráfico acima evidenciam que computadores (88.9%) e celulares (88.9%) são os meios de acesso à *internet* mais utilizados para a confecção das aulas dos residentes. Os dados podem ser interpretados de forma que a maioria dos residentes possuem ambos os aparelhos, ressaltando que a maioria dos residentes escolheu mais de uma opção de uso.

Recursos didáticos para o ensino remoto

A partir dessa categoria observou-se quais os recursos didáticos mais utilizados pelos residentes durante o ensino remoto. Nota-se que as vídeo aulas predominam sobre os demais recursos didáticos utilizados nessa modalidade de ensino (83,3%), seguido pelo uso de textos de apoio (77,8%) e a confecção de atividades, que obtiveram o mesmo percentual de respostas. Cada residente pôde escolher mais de uma opção de recurso.

Gráfico 2 – Sobre os materiais didáticos utilizados por você para promover o ensino na modalidade remota para os alunos, qual ou quais você mais utiliza?



Fonte: Própria.

Segundo Moreira; Henriques e Barros (2020) ao fazer o uso de recursos de aprendizagem em meio digital em um contexto de aprendizagem, há a confirmação de uma alternativa eficaz, pois, absorve todos os contextos de leitura, escrita e permite maior auxílio na compreensão em meio virtual.

Em consonância, sobre o uso de meios digitais na educação, Otto (2016, p. 6) descreve:

A tecnologia vem adquirindo cada vez mais espaço nas salas de aula. Além de um meio de aprendizagem, é utilizada também como forma de interação entre [...] professor e aluno, transformando a escola em ambiente atrativo, interessante a todos. A estrutura na educação vem sendo transformada pelas tecnologias.

Sendo assim, mesmo com as atuais dificuldades impostas na educação remota, se faz necessário o uso desses recursos didáticos digitais já que eles são mais práticos para utilização em aulas virtuais, de forma que os alunos tenham acesso sem necessidade de contato físico e são o que as escolas estão instruídas para trabalhar nesse momento de pandemia.

Vantagens e desvantagens do uso de recursos didáticos no ensino remoto

Na categoria a seguir analisou-se as vantagens e desvantagens da utilização de determinados recursos didáticos nas aulas remotas dos residentes, conforme os depoimentos a seguir.

A vantagem é que aprendo enquanto construo esses recursos, a desvantagem é que não tenho a experiência de estar em sala de aula e principalmente não consigo alcançar objetivos altos de aprendizagem com os alunos uma vez que, o conteúdo é passado pela metade, de forma remota (residente 1).

A vantagem do vídeo aula como material didático é que contém imagens ilustrativas e exemplos, porém, nem todos os alunos obtém acesso à internet, sendo repassado para esses textos de apoio com laudas limitadas, o que gera uma certa desigualdade entre eles (residente 7).

Diante do exposto, fica evidente que existe aprendizagem durante a confecção dos recursos didáticos para aulas remotas, porém, a falta de experiência dificulta o alcance dos objetivos com os alunos. O recurso didático é essencial, entretanto, possui algumas vantagens e desvantagens nesse quesito. Segundo Bonini e Lombardo (2004, p.1),

O ensino através da internet, como qualquer processo de ensino-aprendizagem, possui vantagens e desvantagens. Dentre as principais vantagens destacam-se: 1. Distribuição do conhecimento em larga escala; 2. Redução dos custos de distribuição, pois pela internet não há custos de impressão e transporte. 3. São possíveis diversas técnicas de ensino, tais como: texto, imagens, comunicação entre professores, professores e alunos e entre os alunos. Com relação às desvantagens deste recurso pedagógico pode-se relacionar: 1. A impessoalidade na relação entre professor e o aluno; e 2. Restrição de acesso de pessoas carentes ao meio informatizado.

Materiais físicos ou digitais

Nesta categoria foi analisado que tipos de materiais, sendo eles físicos ou digitais, os residentes utilizam para propor suas atividades e aplicá-las aos alunos durante as aulas remotas.

Wordwall para quiz e jogos, YouTube pra ver vídeos sobre o tema, artigos (residente 7)

O livro didático é o pilar, eu o uso para a preparação de todos os recursos que utilizo, além dele aplicativos de gravação e edição para a videoaula, Word e Power point para a criação de atividades e slides (residente 6)

Sobre o exposto, Rech (2010, p. 5), afirma que:

Na era digital o texto torna-se um hipertexto, as imagens fixas ou animadas podem ser editadas, todas as mídias podem ser interligadas, através de links, formando a hipermídia. Pode-se produzir então materiais didáticos digitais coloridos, com sons e animações, textos e atividades de interação.

Foi possível observar que com o atual cenário educacional os materiais digitais estão cada vez mais sendo requisitados pelos professores e consequentemente pelos residentes, com a utilização de diversos materiais (sites diversos, artigos *online*, livros em PDF etc.) sem deixar de lado a utilização de livros físicos para o ensino.

Retorno dos alunos

A finalidade dessa categoria é descrever como está o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na perspectiva do residente conforme o retorno deles com as atividades propostas, demonstrando como ocorre a relação residente-aluno através da *internet*.

Está sendo bem difícil, já que não temos o contato com os alunos e não sabemos se o processo de ensino e aprendizagem está sendo realizado de fato. Ademais, podemos perceber a falta de acesso à recursos que auxiliem os alunos a ter acesso às aulas, como por exemplo, falta de internet e celular. Desse modo, nossa relação com os alunos é mínima, já que muitos não interagem e nem dão o retorno das atividades

feitas. (residente 7).

Às vezes o retorno dos alunos não é satisfatório, a maioria não responde a partir de seu entendimento, mas de sites com respostas prontas. Minha relação com os alunos é neutra, eles não fazem perguntas, não se manifestam é difícil saber a reação deles perante as atividades até porque não existe um contato como é no presencial. (residente 5).

A relação com os alunos é distante, uma vez que, eles dificilmente procuram nossa ajuda quando não entendem o assunto, o que é refletido na atividade pois geralmente a resposta ou é incompleta, ou copiada na íntegra do texto ou apenas respondem qualquer coisa apenas para não deixar a questão em branco. (residente 12).

Daros e Prado (2015, p. 2) afirmam que “esse processo de retorno fornece ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar sua aprendizagem e desempenho. Com isso, o estudante se permite evoluir constantemente em todo o processo de ensino.” Tal processo não é algo observado com frequência pelos residentes nessa questão.

Nota-se a ausência de comunicação dos alunos com os residentes e, conseqüentemente, o retorno das atividades também não é satisfatório. Logo, isso demonstra como pode haver inúmeras situações a qual alunos possam enfrentar que dificultam o acesso à *internet* e a meios tecnológicos.

Os meios de acesso dos alunos às aulas remotas

Nessa categoria, buscou-se descrever se os residentes possuem conhecimento da situação sobre como os alunos estão acessando as aulas e as atividades remotas.

Sim, a maioria dos alunos do ensino fundamental utilizam o celular dos pais, tios ou avós, já os alunos do ensino médio utilizam o seu próprio celular. (residente 12).

Acredito que o principal meio de acesso dos alunos seja por celular via WhatsApp. (residente 13).

De alguns sim, a grande maioria usa o smartphone. (residente 18).

Através das respostas coletadas dos residentes foi possível considerar que os alunos estão acessando as atividades remotas propostas via smartphones próprios ou de algum outro familiar.

Os dispositivos móveis por muitos anos foram vistos como vilões pela educação, pois eles ocasionavam grandes distrações dentro da sala de aula, porém, atualmente se fazem mais que necessários no ensino remoto. Segundo Miranda *et al.* (2020, p. 3) “atualmente, alguns dispositivos passaram a ser vistos como parceiros, por possibilitar o acesso a informações.”

Impactos da pandemia no aproveitamento escolar

A presente categoria buscou analisar como a pandemia pode ter impactado o aproveitamento escolar dos alunos, segundo a percepção dos residentes.

É mais complicado nesse período, porque existem problemas com a internet (alguns nem tem acesso à internet), sem contar a fase de adaptação às novas metodologias que estão sendo usadas. É um período que todos nós estamos nos adaptando. Querendo ou não, é tudo novo tanto para os professores, quanto para os alunos. (residente 10).

Acredito que influencia negativamente, pois cada aluno tem uma realidade em casa e raramente essa realidade é adequada para os estudos. (residente 3).

Sim, pois os conteúdos são reduzidos e as atividades são constantes toda semana, acredito que afeta o aprendizado dos alunos, pelo fato das circunstâncias de pandemia Covid 19 e pelo fato de estar longe da sala de aula. (residente 1).

Mediante as respostas coletadas fica explícito que diante do atual cenário pandêmico o ensino remoto vai de encontro com a realidade de cada aluno, realidade essa que na maioria dos casos interfere no aprendizado. Fonseca *et al.* (2021) descreve que o ensino remoto emergencial imposto durante a pandemia trouxe à tona problemas pertinentes do ensino público do Brasil, como por exemplo, a limitação no acesso às aulas devido à ausência de internet e aparelhos eletrônicos adequados assim como a falta de um ambiente propício ao estudo. Tais situações fomentam uma realidade desigual para todos os alunos acerca do aproveitamento escolar.

Relação profissional entre residente e professor preceptor

Essa categoria visa analisar como se dá a relação preceptor e residente durante o ensino remoto escolar, visto que não houve até então a possibilidade de trabalho presencial desde o início do programa.

Já tivemos alguns atritos (desnecessários) mas na minha opinião o que aconteceu foi tempestade em copo d'água, mas atualmente, depois de conversar bastante, nossa relação está bem. (residente 3).

Está sendo ótima. O Professor preceptor é muito acessível e está sempre disponível para auxiliar. (residente 2).

Muito boa! O preceptor é participativo, sempre está disposto a ajudar quando preciso para tirar dúvidas ou para dar dicas para as aulas. (residente 11).

O preceptor é fundamental no processo de formação inicial do residente, pois ele é um modelo de postura docente e aprendizagem. Segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 6):

Nesta relação de ensino-aprendizagem, o preceptor que figura como tutor dos residentes promove uma verdadeira desconstrução de receios que envolvem a prática da docência, diante deste panorama o supervisionamento e o desenvolvimento pedagógico que imbrica em planejamento de planos de aula, elaboração de oficinas, elaboração de métodos pedagógicos que facilitem a aprendizagem dos alunos, e toda relação de aparatos que envolve o processo de ser professor é ensinado na prática pelo preceptor.

Sendo assim, o professor preceptor – ao atuar em sala junto ao residente – proporciona experiências únicas de aprendizado com a carreira docente, auxiliando nas dúvidas e nas metodologias empregadas, a qual são decididas em conjunto com os residentes pedagógicos. Tal relação é de suma importância para o programa e para o

desenvolvimento da dinâmica em um ambiente escolar.

Dificuldades enfrentadas no programa no modelo escolar remoto

Nesta categoria, foi descrito quais as dificuldades os residentes mais enfrentaram com o trabalho exercido pelo PRP durante as mudanças do ensino escolar remoto.

A organização da escola em que os professores devem trabalhar os conteúdos de forma resumida, ou seja, em 2 laudas. A dificuldade de acesso dos alunos a internet para poder realizar uma aula síncrona via google meet etc. (residente 5)

Minha maior dificuldade está na questão técnica. Infelizmente tenho que improvisar para gravar, editar as aulas, enfim, preparar os materiais de um modo geral, pois meus equipamentos estão defeituosos. Como sou apenas voluntária, não tenho como comprar os equipamentos necessários, mas tento produzir com o que eu tenho mesmo. (residente 11)

Dificuldade de acesso à internet e não estar próximo aos alunos. (residente 8)

Nessa questão, observa-se como as dificuldades estão centradas nas relações à distância com os alunos, a dificuldade em preparar materiais digitais que possam suprir a necessidade educacional neste ensino remoto, visto que, muitos materiais são limitados devido as condições das escolas e dos alunos de terem acesso a materiais mais bem elaborados.

Esse momento pandêmico fez com que as escolas e programa de professores tivessem que mudar para adaptarem-se às necessidades tecnológicas exigidas para fazer as aulas serem possíveis, para garantir o ano letivo. (BARROS; VIEIRA, 2021). Residentes precisaram, então, lidar com problemas estruturais e emocionais tanto deles mesmos como dos alunos.

Mudanças na modalidade de ensino e impactos na formação profissional

A categoria irá descrever, na percepção dos residentes, quais as mudanças que o ensino remoto advindo de uma pandemia ocasionará para a formação profissional docente no âmbito do programa.

Para mim a experiência é positiva, pois a necessidade que as circunstâncias atuais proporcionaram possibilitou o aprendizado em novas vertentes. Agora sei fazer vídeo aulas e utilizar ferramentas remotas que antes nem sabia da existência. Uma experiência diferenciada que consequentemente corrobora para meu currículo e formação. (residente 1)

Acredito que aprender essas novas formas de ensino irão agregar. No entanto, não tivemos a experiência presencial do início da residência, que é bem importante. Até agora só tivemos contato com as turmas de forma remota e pode ser que fique mais complicado quando tivermos experiência em sala de aula no formato presencial. (residente 10)

Brito *et al.* (2020) discorrem como as necessidades de professores precisam ser garantidas nesse modelo de ensino; o apoio para realização das aulas, a construção do

aprendizado de novas tecnologias e as adaptações para as novas exigências das instituições são importantes. Além disso, o distanciamento físico com o alunado torna-se uma dificuldade devido a abrupta mudança.

Nesse contexto, há impactos positivos e negativos a serem considerados no ensino remoto durante o PRP para a futura formação profissional docente, que compõe o aperfeiçoamento em diversas metodologias digitais para o ensino e uma maior autonomia e desenvolvimento. Em contrapartida, a falta da prática docente presencial até o momento se demonstra uma preocupação recorrente, já que é uma vivência essencial que não está sendo realizada.

Experiências e aprendizados

A última categoria procurou descrever quais as experiências e aprendizados que os residentes consideram adquiridas nessa situação atípica de ensino através dos trabalhos exercidos e situações vividas através do PRP.

Saber lidar com as dificuldades que são impostas ao professor no nosso país, aprimorar meus conhecimentos a respeito de novas ferramentas de ensino. (residente 8)

Aprendi que temos que fazer nossa parte, temos que ter empatia, já que a realidade de cada aluno é diferente e que temos que nos adaptar ao cenário que estamos vivendo. (residente 10)

Um dos grandes aprendizados foi em relação as tecnologias digitais que podem ser utilizadas no ensino remoto e no presencial. Além de aprimorar o aprendizado de gravar e editar videoaulas. Porém o maior aprendizado é que o ensino presencial é insubstituível. (residente 13)

Sobre essa questão, Biazolli, Gregolin e Stassi-sé (2021, p. 166) descrevem:

Os movimentos empreendidos que levam os professores em formação inicial e em exercício a desenvolvem reflexões crítico-reflexivas, [...] sabendo fazer-se presente no contexto profissional das escolas, evidenciam a importância de um programa como o PRP para a consolidação de parcerias entre universidades e escolas, antes, durante e após a pandemia.

Nesse sentido, ao considerar que os residentes tiveram uma súbita mudança com relação as metodologias educacionais - antes voltadas para o modelo presencial e havendo a necessidade da rápida readaptação para o remoto – com o modelo educacional imposto pelas atuais circunstâncias da pandemia, proporcionou aos residentes a oportunidade de se reinventar e inovar com novas metodologias voltadas para o ensino remoto, com o uso das ferramentas digitais educacionais, arquivos *online* e interações via aplicativo com os alunos. Tais situações vivenciais proporcionaram novas vivências e aprendizados.

Considerações finais

Com os desafios impostos para professores e alunos diante da atual pandemia, houve a necessidade de encarar uma nova realidade na educação. Sendo assim, por meio da pesquisa apresentada, ficou evidente que durante este período de ensino remoto os residentes enfrentaram desafios pessoais, educacionais e estruturais. Entretanto, vale ressaltar que todo esse processo gerou experiências e aprendizados.

Foi possível observar que os residentes do PRP passaram por situações positivas, negativas e por imprevistos durante o período de residência remota sejam eles envolvendo estudos pessoais do programa ou envolvendo o processo de educação e relação com as escolas e alunos. Mesmo assim, houve cada vez mais experiências na forma de lidar com a nova situação educacional, com o ensino através de ferramentas digitais e novas metodologias que até então são aplicadas no ensino remoto, mas que abrem um acervo de oportunidades para uso presencial.

Uma problemática bastante destacada é a relação entre residentes e os alunos, pois muitos disseram como o alunado apresenta dificuldades de acesso às atividades e aulas propostas. Tal situação caracteriza uma ineficácia de oportunidades de acesso à *internet* de qualidade e de aparelhos eletrônicos que possam suprir com excelência o acesso aos conteúdos remotos; esse problema é reflexo da realidade de cada aluno, que adentra a outros problemas sociais que deveriam ser supridos por ações mais efetivas do Estado e do governo em todas as estâncias.

Sendo assim, o PRP na modalidade remota fez com que o aluno-residente ainda se mantivesse na ativa, exercendo trabalhos e aulas com o máximo de esforço mesmo enfrentando dificuldades pessoais, adquirindo novos conhecimentos e pondo isto em prática através de aulas remotas nas escolas com a auxílio de preceptores, contribuindo efetivamente com a formação inicial. É nítido o acréscimo positivo da alta utilização de recursos *online* nesse período, porém, a falta da atividade presencial e relações físicas com os alunos e professores assim como a falta da vivência no ambiente escolar constituem sentimentos de baixo retorno e de incertezas, mas também de trabalho cumprido mediante ao possível nesse momento de dificuldades.

Por fim, sabe-se que este momento de pandemia se tornou um marco no programa para os residentes, e com isso, é esperado que os aprendizados e experiências desse período remoto sirvam para agregar ao crescimento profissional que o programa proporciona; ao

passarem por essa situação atípica no trabalho pessoal e nas escolas, os residentes possam utilizar dessa prática educacional como uma experiência crucial para serem profissionais exemplares na educação, reconhecendo os pontos positivos e negativos de que por mais que o trabalho exercido tenha sido agregador, o trabalho em meio presencial é insubstituível.

REFERÊNCIAS

ALFARO, Lisandra da Trindade; CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS. **Dialogia**, [S.L.], n. 36, p. 7-21, 22 dez. 2020. Universidade Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n36.18337>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18337>. Acesso em: 23 maio. 2021.

ARAÚJO, Marcus Vinícius Neves; MURCIA, Josy Helena; CHAVES, Thaynná Miranda. A formação de professores no contexto da pandemia do covid-19. In: PALÚ, Janete; SCHUTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 1-325. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BARROS, Fernanda Costa; VIEIRA, Darlene Ana de Paula. Os desafios da educação no período de pandemia / the challenges of education in the pandemic period. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 826-849, 2021. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BIAZOLLI, Caroline Carnielli; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSI-SÉ, Joceli Catarina. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação inicial de futuros professores de línguas: aspectos da parceria colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [S.L.], v. 13, n. 26, p. 155-170, 15 abr. 2021. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. <http://dx.doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.420>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/420/279>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BONINI, Andre Marciel; LOMBARDO, Magda Adelaide. **Internet e Multimídia no Ensino Médio: avaliação prática no ensino de geográfica na escola pública**. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/geografia/pos/downloads/2004/internet.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. Edital CAPES **06/2018**. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de>

17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 25 maio. 2021.

BRITO, Vânia Márcia Silva do Carmo et al. Ensino remoto, prática docente e saúde mental em tempos de pandemia da covid-19: notas introdutórias. In: CONINTER 2020, 9., 2020, [S.I.]. **Anais**. [S.I.]: Even3, 2020. p. 1-14. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349657939_ENSINO_REMOTO_PRATICA_DOCENTE_E_SAUDE_MENTAL_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA_DA_COVID-19_NOTAS_INTRODUTORIAS. Acesso em: 15 jul. 2021.

CORRÊA, R.; MARQUES, V. O papel do preceptor na formação de residentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 187-202, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/390/264>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-6. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf. Acesso em: 31 maio. 2021.

DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 31 maio. 2021.

DAROS, Fernanda de Andrade Galliano; PRADO, M. A. M. Feedback no processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

DOS SANTOS, Luma Brisa Pereira *et al.* Programa residência pedagógica: contribuições no processo ensino-aprendizagem dos discentes. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**. v. 4, n. 9, p. 104-117, 2019. Disponível em: <https://unignet.com.br/wp-content/uploads/volume-9-revista-saberes-multiplos.pdf#page=104>. Acesso em: 07 jul. 2021.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: Um estudo com professores do município de queimadas - pb. **Semana Acadêmica: Revista Científica**, Fortaleza, v. 9, n. 207, p. 1-12, 26 abr. 2021. Semanal. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/dificuldades-e-desafios-durante-o-ensino-remoto-na-pandemia-um-estudo-com-professores-do>. Acesso em: 31 maio. 2021.

FONSECA, Gabriel Cabral da *et al.* As vozes de alunos do ensino médio acerca do ensino remoto emergencial: possibilidades e desafios na aprendizagem. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 8, p. 1-12, 13 jul. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17436>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17436/16033>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GODOI, Marcos et al. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios,

aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-20, 3 out. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344485419_O_ensino_remoto_durante_a_pandemia_de_covid-19_desafios_aprendizagens_e_expectativas_dos_professores_universitarios_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 01 jun. 2021.

LANDIM, Fátima Luna Pinheiro *et al.* Uma reflexão sobre as abordagens em pesquisa com ênfase na integração qualitativo-quantitativa. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, [S.L.], p. 53-58, 2006. Fundação Edson Queiroz. <http://dx.doi.org/10.5020/18061230.2006.p53>. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/961>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MIRANDA, Kacia Kyssy de Câmara de Oliveira *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020 p. 1-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/202238566-Aulas-remotas-em-tempo-de-pandemia-desafios-e-percepcoes-de-professores-e-alunos.html>. Pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima *et al.* **O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática**. HOLOS, [S.L.], v. 3, p. 1-12, maio 2020. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545>. Acesso em: 28 maio. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9545>.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 23 fev. 2022.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=17123>. Acesso em: 13 jul. 2021

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, ago. 2019. Mensal. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/55> Acesso em: 05 jul. 2021.

NOGUEIRA, Elaine Noemi Farias; DINIZ, Glenda de Sousa. **As contribuições do programa residência pedagógica para o processo de formação continuada dos professores preceptores da disciplina de biologia no município de Capanema/PA**. 2020. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Biologia, Universidade Federal Rural da Amazônia, Capanema, 2021.

OLIVEIRA, Jair Barbosa de *et al.* A relação preceptor/residente no programa residência pedagógica e suas contribuições no curso de licenciatura. In: VII ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 7, 2019, João Pessoa. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2019 p. 1-6. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vii-enid---v-enfoprof---uepb>. Acesso em: 06 jul. 2021

OTTO, Patrícia Aparecida. **A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental I**. 2016. 18 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Licenciatura em Biologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168858>. Acesso em: 13 jul. 2021.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa *et al.* **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: Uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores**. 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PROEN - PRÓ-REITORA DE ENSINO. Edital **03/2020**: Seleção de Alunos Bolsistas e Não Bolsistas. Belém: Ufra, 2020. 11 p. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/images/Resid_Pedagogica/EDITAL_03_ALUNOS_RESIDENCIA_PEDAGOGICA.pdf. Acesso em: 29 maio. 2012.

RECH, Larissa Perobelli. **Produção e inclusão de materiais didáticos digitais nas aulas de Educação Física**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14411>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SANTOS, Jamilly Rosa dos; ZABOROSKI, Elisângela Aparecida. Ensino remoto e pandemia covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações: Educação Online em Tempos de Pandemia: Desafios e Oportunidades para Professores e Alunos**, [s. l.], v. 16, n. 55, p. 41-57, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 31 maio. 2021

SILVA, Isabel Cristina Pereira da. **O Programa de residência pedagógica: contribuições na formação docente dos licenciandos em matemática da UFPB/campus IV**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18100/1/ICPS20042020.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2021.

SOUSA, Alana Letícia Souza. **Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial dos licenciandos em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia do campus de Capanema/PA**. 2020. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Biologia, Universidade Federal Rural da Amazônia, Capanema, 2021.

CAPÍTULO 9

AS CONTRIBUIÇÕES DO PRIMEIRO MÓDULO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM BIOLOGIA

Ana Karolina Nunes da Silva (UFRA)
nuneskarolina17@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

Mário Célio da Costa Oliveira Júnior (SEDUC)
fkripton@yahoo.com.br

RESUMO

A residência pedagógica consiste em um programa com bolsas, direcionado para alunos de licenciatura, com o intuito de inserir os discentes dentro da sala de aula como experiência profissional, antes de começarem a atuar como docente formado. O presente trabalho tem como objetivo verificar quais as contribuições do primeiro módulo da residência pedagógica na formação docente dos alunos de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no campus de Capanema/Pará. Visando que o primeiro módulo foi realizado durante a pandemia, os residentes enfrentaram dificuldades voltadas para o acesso a internet, todavia, o primeiro módulo proporcionou uma experiência com as turmas trabalhadas, que só seria vivida durante a vida docente, com a antecipação de algumas realidades vividas pelos professores, os alunos se sentem mais seguros a começar a sua vida profissional. A pesquisa foi realizada com 8 residentes, que atuaram na escola Estadual Oliveira Brito; os dados foram coletados através de um questionário *online* enviado pelo *Google* Formulários. Foi utilizado o método de abordagem qualitativa e os dados foram divididos em categorias para serem analisados, sendo elas: Categoria 1 “Incentivos para participar da Residência Pedagógica”; Categoria 2 “Como as formações iniciais foram importantes para o 1º módulo da Residência Pedagógica”; Categoria 3 “Importância da Residência Pedagógica na formação acadêmica”; Categoria 4 “Dificuldades enfrentadas durante o primeiro módulo da Residência Pedagógica”; Categoria 5 “Relação professor x aluno”. A partir da análise dos dados coletados, verificou-se que a Residência Pedagógica é um programa que contribui para o processo de formação inicial dos discentes, e o primeiro módulo foi essencial para a formação e preparação dos residentes, proporcionando um aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura.

PALAVRA-CHAVE: Residência pedagógica; docência; teoria; prática.

Introdução

Durante a formação dos futuros profissionais de educação, o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é um cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), que determina que todo curso de

Licenciatura deve oferecê-lo para a formação de professores, haja vista, que ele é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica. Freitas, Freitas e Almeida (2020) concordam ao afirmar que o estágio proporciona a conexão entre a teoria e a prática educacional do profissional.

Visando contribuir com a formação prática dos estudantes de licenciatura, o Governo criou a Programa Residência Pedagógica (PRP), que consiste em um programa institucional de bolsas que foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, com o intuito de beneficiar alunos do ensino superior, fornecendo aperfeiçoamento da formação docente e proporcionando a experiência de atuação dentro da sala de aula por meio de projetos que valorizem a teoria e prática profissional.

O processo educativo possui uma responsabilidade significativa para a sociedade, por isso, uma formação de qualidade é essencial para os futuros docentes, buscando sempre interligar teoria e prática para uma melhor atuação profissional. Para Leandro et al (2020), para fazer uma ligação entre a universidade e a sociedade, existe a necessidade de produções de programas que proporcionem aos alunos dos cursos de licenciatura, ao longo de sua formação, a experiência com a realidade da prática de ensino.

De acordo com Leandro et al (2020, p. 54), “os estágios supervisionados (ESO) e as práticas de ensino ocupam espaços pouco prestigiados nos currículos”, isso porque o ESO gera a ideia de aplicar os conhecimentos adquiridos, no entanto, há uma necessidade do licenciado em incorporar as práticas durante a sua formação e a RP possibilita essa formação.

A formação docente é construída desde a imersão na graduação até a formação continuada dos profissionais da educação, para Silva (2020, p. 16), “a formação inicial caracteriza-se por ser um espaço de formação e de construção de saberes, cujo licenciando terá oportunidade de aprofundar-se em diversas formas de conhecimento”, ou seja, é o início para a construção da identidade profissional, que será moldada ao longo, seus estudos e experiências docentes.

Quando tratamos de formação inicial, é importante ressaltar que essa construção de conhecimento se inicia durante o curso, com as disciplinas voltadas para conhecimentos específicos, que são fundamentais, nesse caso, voltadas para a área de biologia. De acordo com Silva (2020), o profissional docente necessitará se aprofundar na área de conhecimento para que possa, então, refletir sobre o seu papel dentro da sala de aula. É importante, também,

que o professor analise a sua prática.

Os discentes que participam do programa RP são acompanhados por um docente orientador, que exerce a docência nas instituições de ensino superior (IES), e por um professor preceptor, que atua na rede pública de ensino e é responsável pela supervisão e organização para atividades dos regentes na escola. A RP é constituída por três módulos, cada um com seis meses, que tem como finalidade organizar os períodos de estudos e regências dos discentes.

Estudantes de licenciatura enfrentam dificuldades ao serem inseridos na vida docente, principalmente pela falta de experiência dentro da sala de aula, muitas vezes causadas pela vivência de um estágio supervisionado perfunctório e rápido. Nesse ínterim, se faz necessário verificar como a RP pode auxiliar na vida acadêmica de estudantes de licenciatura, proporcionando conhecimento e uma formação, para que possam trabalhar teoria e prática.

O programa residência pedagógica é composto por três módulos que cumpre a carga horária total de 414 horas, divididos em 6 meses cada. A pesquisa terá como enfoque o primeiro módulo, que foi realizado de outubro de 2020 a abril de 2021, totalizando 138 horas de carga horária, sendo 86 horas destinadas para o aprimoramento de estudos e participação de eventos, 12 horas para a realização do planejamento das aulas e criação de roteiros das videoaula, e 40 horas finais destinadas para a regência.

Esta pesquisa tem como objetivo verificar quais as contribuições do primeiro módulo da residência pedagógica na formação docente dos alunos de licenciatura em Biologia da UFRA no campus de Capanema, estado do Pará, residentes da Escola Estadual Oliveira Brito, pontuando os benefícios do 1º módulo da RP para a formação acadêmica dos licenciandos e destacando quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por eles.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada com os discentes de licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Capanema/Pará, especificamente com os residentes atuantes na Escola Estadual Oliveira Brito. Ao todo são 9 residentes, no entanto, 1 não respondeu o questionário. O primeiro módulo foi realizado de forma remota, através de videoaulas, postadas na plataforma *YouTube*, onde foi criado um canal (figura 1) específico para os residentes, Biologia RP Capanema.

Figura 1 - Canal Biologia RP Capanema.



Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UC-5Syi7GJR0VY1NYMmZpqEw>

Durante o período letivo escolar, os residentes foram divididos em duplas e cada dupla ficou com uma turma, os residentes eram responsáveis por postar aula do conteúdo escolar toda terça-feira, assim, durante a semana eram feitos os estudos e criado o plano de aula referente ao conteúdo que seria ministrado, em seguida eram feitos os roteiros e a gravação da videoaula que deveria ter um tempo máximo de 10 minutos. Após a aula gravada, era feita a edição do vídeo, e, na terça-feira, a aula era postada juntamente com uma atividade complementar, que também eram enviadas pelo *WhatsApp* da turma.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi questionário, pois nesse momento de pandemia, e com o distanciamento social, não pode ser aplicado de forma presencial, o mesmo foi repassado para os participantes da pesquisa por meio de *link* criado através da plataforma *Google* Formulário, o questionário contém oito perguntas abertas, sendo a primeira o nome do participante, e um termo de consentimento; foram escolhidas perguntas abertas pois permite que o participante responda de forma mais livre e expresse sua opinião, além de buscar investigações mais detalhadas sobre o que está sendo pesquisado, a fim de contribuir para alcançar o objetivo proposto. (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O trabalho apresenta uma abordagem de pesquisa qualitativa, haja vista, que a abordagem qualitativa proporciona um aprofundamento da compreensão do grupo social estudado. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Os dados da pesquisa foram analisados de forma descritiva e separados por categorias (Quadro 1). Com base nas respostas obtidas pelo questionário, a análise de dados foi dividida

em cinco categorias.

Quadro 1: Categorias

<i>Categoria 1</i>	<i>Incentivos para participar da RP</i>
<i>Categoria 2</i>	Como as formações iniciais foram importantes para o 1º módulo da RP
<i>Categoria 3</i>	Importância da RP na formação acadêmica
<i>Categoria 4</i>	Dificuldades enfrentadas durante o primeiro módulo da RP
<i>Categoria 5</i>	Relação entre residentes e discentes da educação básica

Fonte: elaborado pela autora.

Resultados e discussões

Incentivos para participar da RP

A primeira categoria do questionário foi voltada para o incentivo que os discentes tiveram para participar do RP, com a seguinte pergunta: “O que te impulsionou a fazer parte da Residência Pedagogia?”. De acordo com os dados, as respostas estão voltadas para a parte de aprimoramento curricular e relação de teoria e prática, por exemplo, o residente 7 respondeu:

“o Programa Residência Pedagógica me proporcionou um maior vínculo com a sala de aula, mesmo que de forma remota, a vivência no contexto escolar foi mais ampla do que o estágio supervisionado obrigatório, por exemplo, e conseqüentemente, possibilitou o aprimoramento da minha prática docente, foi isso que me impulsionou a fazer parte do programa”. (residente 7).

A afirmativa do residente 7 nos remete a como a prática e a teoria precisam ser trabalhadas de forma conjunta e de maneira mais elaborada nos cursos de licenciatura. Para Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 2), “percebe-se nas práticas referentes ao estágio curricular supervisionado que muitas vezes há um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas”, isso faz com que seja necessário a utilização programas que proporcionem essa correlação entre teoria e prática.

Como as formações iniciais foram importantes para o 1º módulo da RP

Na segunda categoria buscou entender como as formações iniciais durante o primeiro módulo foram essenciais para instruir os residentes durante as regências, segundo Alvarado-Prado, Freitas e Freitas (2010, p. 369) “formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes

culturais nos quais temos relações”.

Para o residente 4, as formações foram importantes, pois:

“ela contribuiu para entender melhor como passou a ser organizado os conteúdos nas suas respectivas áreas de conhecimento. Bem como contribuir para o momento de preparar e ministrar aulas”. (residente 4)

O residente 7 relatou:

“contribuíram de forma positiva. Apesar das leituras críticas sobre a BNCC, ela foi fundamental no que diz respeito à organização dos objetos de conhecimento, bem como as habilidades contidas no documento, que foram importantes para o diálogo e reflexão sobre como construir nossas aulas, articulando o que pede a BNCC e o contexto de aulas remotas”. (residente 7)

Assim, evidenciamos a importância da teoria na construção da prática, no qual o aluno enriquece sua construção científica a fim de construir uma prática com maior compreensão e entendimento.

Importância da RP na formação acadêmica

Na terceira categoria analisamos qual importância da RP na formação acadêmica; essa categoria foi formada por duas perguntas: “O 1º módulo da residência pedagógica foi uma experiência significativa? Por quê?” e “Quais benefícios o primeiro módulo da residência proporcionou para sua vida docente?”. Essas perguntas nos possibilitaram entender que a RP tem uma importância ímpar na vida dos discentes de licenciatura, ou seja, além de proporcionar uma maior relação entre teoria e prática, ela também aproxima os discentes da realidade vivida pelos professores da rede pública de ensino.

Para os autores Sousa e Barroso (2019), uma das valiosas contribuições do PRP na formação do estudante de licenciatura foi proporcionar uma vivência holística sobre a prática docente, na qual vivencia na prática os desafios da profissão. Sobre a primeira pergunta, o residente 5 respondeu:

“Sim. Apesar de não termos o contato com os alunos, já que a gravidade da pandemia não nos permitiu, o primeiro módulo foi uma experiência ímpar, porque tivemos que acompanhar e conhecer ferramentas que ajudassem os alunos no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, nos capacitando ainda mais com esse mundo virtual e conhecendo as dificuldades em ser professor no nosso país”. (residente 5)

Sobre os benefícios da residência pedagógica para a vida docente, o residente 4 disse:

“A organização docente sem dúvida foi um dos maiores aprendizados, pois roteirizar, gravar e editar aulas requer muita organização. Além de melhorar a minha prática docente com as videoaulas”. (residente 4)

O residente 6 respondeu:

“Aprendi muito, troquei experiências e pude colocar em prática o que aprendi nas disciplinas pedagógicas”. (residente 6)

Para Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 9), “o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos”, considerando que os alunos que participaram do programa, terão um currículo e uma experiência única, e a escola onde os residentes atuaram, será beneficiada com projetos, além de incentivar os alunos a futuramente ingressarem em uma universidade.

Assim, corroboramos com Sousa e Barroso (2019) quando sinalizam que o PRP possibilita um envolvimento com a realidade da escola, pois permite aos residentes se envolver com a rotina escola, que vai desde o planejamento, reuniões pedagógicas, aulas teóricas e práticas e sua socialização com colegas de profissão e seus alunos da educação básica.

Dificuldades enfrentadas durante o primeiro módulo da RP

A quarta categoria foi voltada para as dificuldades enfrentadas pelos residentes durante o primeiro período da residência, nessa categoria foram encaixadas duas perguntas: “Qual a sua maior dificuldade para gravar as aulas durante o 1º modelo?” e “Qual a maior dificuldade que você enfrentou durante o 1º módulo da RP?”.

Como o primeiro período foi realizado de forma remota, os residentes tiveram dificuldade de se adaptar ao ensino remoto, principalmente na parte de edição de vídeos, por exemplo, o residente 4 disse:

“A maior dificuldade foi a adaptação ao ensino remoto, visto que era algo muito novo para todos”. (residente 4)

Para o residente 7:

“A maior dificuldade inicialmente foi em relação às questões técnicas. Eu não tinha equipamentos adequados para gravar as aulas, meu notebook e celular e a captação de áudio apresentavam várias falhas e isso me frustrava, pois demorava muito para construir um bom material para os alunos. Mas apesar dessas dificuldades, nunca deixei de participar das reuniões, de gravar as aulas e de produzir os materiais necessários”. (residente 7)

Com o distanciamento social, e as aulas remotas, os residentes precisaram se adaptar as aulas online, no entanto, enfrentaram dificuldades desde a pré-produção das aulas. Como precisavam gravar em casa, muitas vezes não tinham espaço adequado, ou, simplesmente, o silêncio para realizar a gravação do vídeo, além da falta de internet e equipamentos adequados para as produções das videoaulas.

Relação construída entre residentes e discentes da educação básica

Na quinta categoria, buscamos entender como foi a relação entre residentes e alunos da educação básica durante o primeiro módulo do PRP, já que foi realizado de forma remota. Destacamos que não houve nenhuma interação presencial, no entanto, a diretoria da escola criou grupos no *WhatsApp* para cada turma, sendo assim, os residentes foram adicionados aos grupos das turmas em que estavam trabalhando.

Com esse distanciamento, e as aulas postadas em forma de vídeo, a relação com os alunos foi bem reduzida, o residente 2 escreveu:

“Apesar dos esforços é uma relação bem rasa. Os alunos possuem contato conosco apenas por *WhatsApp*, somente em momentos de dúvidas. Em outros casos, os residentes não tiveram relação nenhuma, haja vista, que muitos alunos não perguntavam nada”. (residente 2)

Dentre os desafios que o ensino remoto nos apresenta, a frágil interação vivenciada entre docente e discentes é uma das que mais impacto exerceu no processo educacional. A limitação do escutar, do olhar, da atenção mais próxima gera dificuldades na construção do processo de ensino e aprendizagem mais significativos dentro do contexto educacional.

Considerações finais

Com base na pesquisa realizada, constatou-se que o primeiro módulo do programa RP foi muito importante na formação docente de estudantes de licenciatura, haja vista, que o programa possibilitou para os residentes uma vivência como docente, antes de finalizar a graduação, ou seja, os residentes podem ter uma experiência mais significativa, e entender como funciona na prática a relação entre docente e discentes

Além de dar significado para a relação teoria e prática, pois durante a graduação construímos a teoria, sendo essencial pôr em prática tudo que aprendemos durante o curso, com a vivência dentro da sala de aula, podemos buscar métodos de ensino-aprendizagem que sejam mais adequados para cada turma, conhecemos as especificidades de cada aluno, além de presenciar situações cotidianas que são comuns nas escolas.

As aulas remotas foram um desafio para os residentes, tanto por não ter o contato direto com os alunos, impedindo que houvesse uma relação professor x aluno mais concreta, mas também pelo fato de precisarem se adaptar as aulas online, onde enfrentaram dificuldades como a falta de acesso à internet ou não possuir aparelhos digitais de qualidade, fazendo com que a gravação das aulas fossem um desafio maior.

No entanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas, o primeiro módulo da residência

foi significativo para os alunos participantes do projeto, proporcionou experiências únicas, além de prática docente. Por isso, é tão importante projetos com práticas docentes serem implantados nos cursos de licenciaturas, pois além de proporcionarem um conhecimento teórico para o aluno, eles também preparam o discente para a sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADO, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018.**

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12. Fortaleza, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2009.

LEANDRO, B. B. et al. **Formação Docente:** (Trans)formação docente: Programa residência pedagógica na formação inicial de professores. Ed: Poisson. Belo Horizonte, v. 5, p. 53-58. 2020.

LENNUZA, C. Residência pedagógica quer universalizar a iniciação à docência. **Seminário Residência Pedagógica.** São Paulo, dez. 2017

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

SILVA, I. C.P. **O Programa de Residência Pedagógica:** contribuições na formação docente dos licenciandos em Matemática da UFPB/campus IV. Rio Tinto, 2020.

SOUSA, A. D. A.; BARROSO, M. L. A formação inicial docente em Educação Física a partir do Programa Residência Pedagógica: um relato de experiência. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 1, n. 2, p. 11, 2019.

CAPÍTULO 10

O USO DO *QUIZ* COMO FERRAMENTA DIDÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIA E BIOLOGIA COM OS RESIDENTES DA ESCOLA MARIA AMÉLIA DURANTE A PANDEMIA

Maria Valgéssica dos Santos Oliveira (UFRA)
jessicao11405@gmail.com

Tainan Amorim Santana (UFRA)
biotainan@gmail.com

RESUMO

A pandemia trouxe mudanças no mundo, principalmente nas instituições escolares, diante disso a educação precisou recorrer a ferramentas para promover o ensino virtual e retomar as aulas. Com essa situação os residentes participantes do Programa Residência Pedagógica tiveram que se familiarizar de forma abrupta, e utilizaram muito a ferramenta *Quiz*. A partir disso essa pesquisa apresenta como objetivo verificar as contribuições do uso do *Quiz* como ferramenta didática no ensino de Ciências e Biologia pelos residentes atuantes na Escola Maria Amélia. A abordagem utilizada é a qualitativa e o público-alvo são estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia, Capanema/PA, que também são residentes. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário *online* contendo 10 questões, construído e aplicado pelo *Google Formulários*, os dados obtidos foram analisados com base em três categorias. Os resultados mostram que todos dos residentes conheciam a ferramenta *Quiz*; sendo que grande maioria utilizou, através do *Quiz* os residentes buscaram revisar, abordar assuntos e fazer aulas mais criativas e interativas com os alunos; foram obtidos rendimentos satisfatórios durante a utilização do recurso didático, onde a grande maioria dos residentes alcançou bom aproveitamento; a utilização do *Quiz* torna a aprendizagem mais significativa, estimulando o aluno positivamente a buscar mais conhecimentos através dos erros e seu interesse em aprender. Com isso, além desse estudo trazer novas contribuições dessa ferramenta, ele levanta e fomenta a necessidade da realização de novos estudos abordando essa temática.

PALAVRAS-CHAVE: pandemia; ensino virtual; Programa Residência Pedagógica; Ensino-aprendizagem; recurso didático.

Introdução

Nos dias atuais, a pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe mudanças no mundo, principalmente nas instituições escolares, impossibilitando a realização dos encontros presenciais entre professores e alunos, devido às medidas de isolamento social. Diante disso, o ensino remoto tornou-se realidade e a partir dele a educação precisou recorrer a ferramentas alternativas para promover o ensino virtual e retomar as aulas, com isso, a procura pela utilização de diferentes tecnologias digitais foi consideravelmente ampliada

(JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Diante desse contexto professores de todas as instituições escolares tiveram que se familiarizar de forma abrupta a esse novo ensino, assim como os residentes participantes do Programa Residência Pedagógica, que precisaram realizar sua regência de forma remota.

Dessa maneira, ministrar aulas com êxito inclui buscar metodologias que ajudem o processo de ensino e aprendizagem a ser mais significativo, de modo a possibilitar a atuação do aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem (GEE, 2009). No período de regência da Residência Pedagógica observou-se que os residentes buscavam sempre maneiras de inovar e facilitar o entendimento de conteúdos para os alunos. Para isso, eles utilizaram muito a ferramenta *Quiz*, um excelente recurso pedagógico que instiga a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Rezende (2002, p. 71) “O uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor [...]”. Desta maneira, quando inseridas dentro de uma perspectiva de ensino que tem o professor como orientador e o aluno como o construtor de seu conhecimento, essas tecnologias contribuem significativamente para a aprendizagem de diferentes assuntos.

Para Franco (2015, p. 115)

A eficácia das metodologias pedagógicas ativas, possibilitando a interdisciplinaridade, desenvolve a formação acadêmica de sujeitos ativos, comprometidos com a transformação da realidade social, além do que aliar tecnologia de informação e comunicação ao processo de ensino e aprendizagem tem se mostrado extremamente eficaz para interação e desenvolvimento da prática pedagógica.

Visto que as ferramentas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal função, facilitar a compreensão acerca do assunto abordado pelo professor. Elas promovem o aprendizado do aluno de maneira que ele desempenha ações criativas, ativas, críticas e autônomas (ALVES, 2015). Posto isto, nota-se a relevância da utilização de recursos pedagógicos diversificados dentro de uma metodologia que possibilite a ação participativa do aluno para a construção do conhecimento.

Compreende-se que ensinar Ciências e Biologia não é nada fácil, ainda mais no cenário atual de pandemia, no qual além de ensinar, é preciso ser dinâmico e inovador tendo em vista sua complexidade e diversidade, e possibilidade do ensino que frequentemente se restringe à simples memorização. Com isso, é imprescindível o uso de novas tecnologias

aliadas às práticas pedagógicas no ensino de Ciências e Biologia, pois por meio dessas diversidades tecnológicas pretende-se construir um processo de ensino e aprendizagem mais sólido e significativo, portando, para atingir tal feito “é necessário ir além, buscar novos recursos, novos instrumentos tecnológicos, é preciso inovar, evoluir e acompanhar o avanço tecnológico que ocorre na sociedade contemporânea.” (ALVES, 2015, p.5).

Diante desse contexto, conforme mostra Araújo *et al.* (2011), *Quiz* mostra-se como um recurso importante para a apreensão de habilidades em conteúdo, no qual existem desafios e barreiras ligados ao aprendizado; seu uso atua oferecendo aprendizado dinâmico e interativo aos alunos. Além disso, a realização do *Quiz* consiste em dinâmicas envolvendo perguntas e respostas, sendo amplamente utilizado como ferramenta avaliativa. Então objetivo desse trabalho foi verificar as contribuições do uso do *Quiz* como ferramenta didática no ensino de Ciências e Biologia pelos residentes atuantes na Escola Maria Amélia.

Metodologia

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) “[...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.” Diante disso, a abordagem utilizada é a qualitativa, a qual difere tecnicamente da abordagem quantitativa no tratamento dos dados.

Os sujeitos dessa pesquisa são 9 alunos da graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Campus Capanema, no estado do Pará que participaram como residentes no Programa Residência Pedagógica, atuando na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Amélia de Vasconcelos.

A posição desses residentes enquanto sujeitos, justifica-se pelo fato deles terem tido contato com o uso do *Quiz* durante sua atuação no Programa Residência Pedagógica na escola mencionada acima. Dessa forma, esse é o público que vai oferecer os dados necessários para alcançar o objetivo geral proposto nesse trabalho.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário *online*, construído e aplicado pelo *Google Formulários* devido a situação pandêmica, a qual impossibilitou a realização de encontros presenciais. A utilização do *Google Formulários* para a pesquisa é vantajosa, dentre as vantagens se destaca “[...] a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. ” (MOTA, 2019, p. 373).

Á vista disso, foi encaminhado ao grupo de aplicativo de conversa (*WhatsApp*) dos residentes da Escola o *link* para o acesso do questionário *online*. No questionário continham perguntas (quadro 1) direcionadas a utilização do recurso didático *Quiz*, com a finalidade de saber se o recurso didático contribuiu de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 1 – Perguntas presentes no questionário *online* do *Google Formulários* para os residentes.

Questão 1:	Você sabe o que é a ferramenta Quiz?
Questão 2:	Você já utilizou a ferramenta Quiz como recurso didático em suas aulas de Ciências ou Biologia?
Questão 3:	Se sim, quais foram as aulas?
Questão 4:	Você ficou satisfeito com a utilização do Quiz em suas aulas? Justifique a resposta.
Questão 5:	Você teve bom aproveitamento ao aplicar o Quiz como recurso didático em suas aulas com os alunos?
Questão 6:	O uso da ferramenta Quiz, em sua opinião, torna aprendizagem mais significativa?
Questão 7:	Em sua opinião, o Quiz como ferramenta inovadora estimula o aluno positivamente a buscar mais conhecimentos através dos erros?
Questão 8:	Você acredita que a ferramenta Quiz ajuda no processo do desempenho acadêmico do aluno?
Questão 9:	Você acredita que a ferramenta Quiz colabora no processo de ensino-aprendizagem?
Questão 10:	Se Sim, de que maneira ele colabora no processo de ensino-aprendizagem?

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Os dados coletados foram analisados com base em categorias, as quais constituem unidades de análise. Segundo Taquete (2016, p. 528) “a categorização dos dados é uma classificação deles. Significa agrupar elementos, ideia ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.”

Com base nas respostas obtidas dos residentes a análise foi dividida em três categorias, sendo elas: Categoria 1 “Conhecimento e utilização do *Quiz*”; Categoria 2 “Experiência dos residentes envolvendo a utilização do *Quiz*” e Categoria 3 “Contribuições do *Quiz* para o Ensino- aprendizagem”.

Abaixo são descritas as categorias usadas para a análise dos dados obtidos.

- I) **Conhecimento e utilização do *Quiz*:** A primeira categoria buscou verificar se os residentes tinham conhecimento sobre o que era o *Quiz* e se já haviam utilizado o recurso didático nas aulas de Ciências e Biologia durante a Residência Pedagógica.
- II) **Experiência dos residentes envolvendo a utilização do *Quiz*:** A segunda

categoria tem por objetivo conhecer as experiências dos residentes relacionadas ao uso do *Quiz* durante a Residência Pedagógica.

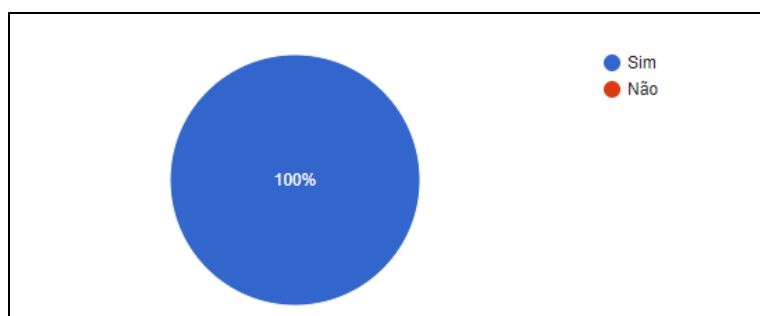
III) Contribuições do Quiz para o processo de Ensino e aprendizagem: A última categoria procurou verificar as contribuições do uso do *Quiz* nas aulas dos residentes e para a aprendizagem dos seus alunos no decorrer do ensino remoto.

Resultado e discussão

Conhecimento e utilização do *Quiz*

O questionário aplicado durante a pesquisa, em suas primeiras questões teve como enfoque principal verificar se os residentes tinham conhecimento sobre o que era o *Quiz* e se já haviam utilizado o recurso didático nas suas aulas de Ciências e Biologia durante a Residência Pedagógica.

Gráfico 1 – Respostas dos residentes à primeira pergunta do questionário

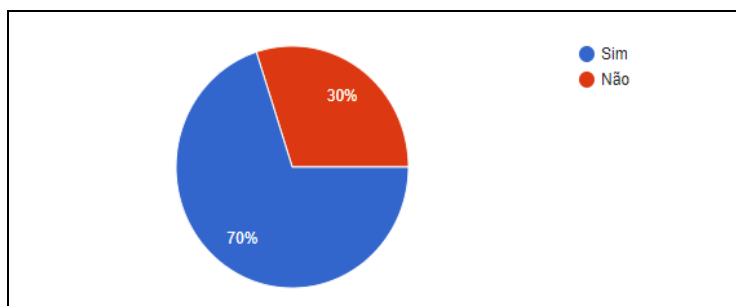


Fonte: Autoria própria

O gráfico 1 representa as respostas dos alunos para a primeira pergunta e mostra que todos os residentes conheciam a ferramenta *Quiz*.

De acordo com Bastos *et al.* (2020, p. 1) “A educação, tem apresentado um interesse e uma necessidade crescente de abordagens pedagógicas que contemplem experiências cognitivas dos alunos”. Por isso, tem sido cada vez mais frequente, docentes terem conhecimento sobre os mais diversificados tipos de ferramentas pedagógicas, como nesse caso o *Quiz*.

Gráfico 2 – Respostas dos residentes à segunda pergunta do questionário



Fonte: Autoria própria.

No gráfico acima, pode-se observar que a maioria dos residentes utilizou a ferramenta *Quiz* como recurso didático em suas aulas, representando 70% do total que responderam “Sim”, o restante deles, 30%, responderam que não utilizaram.

Podemos observar a partir dos dados a importância dessa ferramenta tecnológica na formação educacional e profissional dos residentes, mas também podemos constatar que ainda tem muitos residentes na área que não utilizam essa ferramenta, “[...] percebe-se uma via de mão dupla entre a tecnologia e a educação, já que os avanços tecnológicos dependem da educação e a tecnologia proporciona o desenvolvimento desta.” (LOPES; SILVA; SOUZA, 2019, p. 2024).

Experiência dos residentes envolvendo a utilização do *Quiz*

Essa categoria analisou as experiências dos residentes voltadas à utilização do *Quiz*. De acordo com os dados coletados essas foram as respostas.

“Revisão para a prova sobre recursos renováveis e não renováveis.” (residente 1)

“Conceitos fundamentais da genética e circuito elétrico.” (residente 2)

“Aula de evolução e genética.” (residente 3)

“Evolução das plantas.” (residente 8)

“Na aula de misturas homogêneas e heterogênea.” (residente 9)

Segundo Filho *et al.* (2019) ferramentas de caráter lúdico têm sido utilizadas com a finalidade de difundir conteúdos de várias disciplinas, com o objetivo de suplementar e facilitar o conhecimento de alunos sobre o objeto de conhecimento. Diante do exposto percebemos que os residentes através do *Quiz* buscaram revisar, abordar assuntos e ministrar aulas mais criativas e interativas com os alunos durante a pandemia, buscando maneiras de facilitar a aprendizagem deles.

Na questão 4 analisou-se a satisfação da utilização do *Quiz* como recurso didático nas aulas remotas dos residentes. Suas respostas foram essas.

“Sim, contribuiu de forma positiva os alunos conseguiram acessar com facilidade a ferramenta e demonstraram bastante interesse em aprender com essa metodologia.”

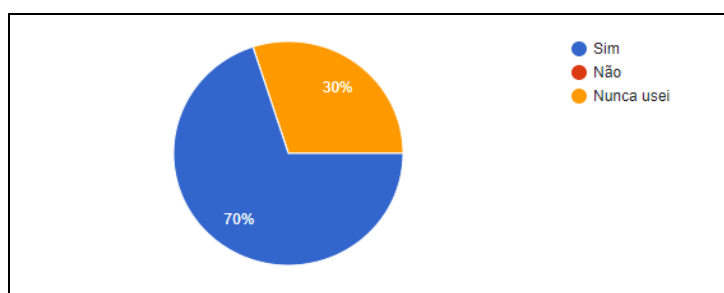
(Residente 8)

“Sim! Obtive mais resultados positivos em relação à nota dos alunos com o uso dessa ferramenta, verificou-se maior participação dos alunos nas atividades com o quiz.” (Residente 9).

Diante do exposto, ficaram evidentes os rendimentos satisfatórios obtidos durante a utilização desse recurso didático nas aulas remotas. Segundo Lopes, Silva e Souza (2019), a função do *Quiz* é complementar ações que já são empregadas pelos professores, auxiliando-os e aumentando as chances de obterem resultados positivos dos alunos.

Contribuições do *Quiz* para o processo de Ensino e aprendizagem

Gráfico 3 – Respostas dos residentes à quinta pergunta do questionário



Fonte: Autoria própria

O gráfico 3 demonstra que 70% dos residentes que aplicou o *Quiz*, alcançou bom aproveitamento, enquanto 30 % falaram que nunca utilizaram esse recurso didático. Isso mostra o potencial do *Quiz* ao oferecer um retorno, funcionar como método avaliativo e apontar caminhos que orientem o ensino e aprendizagem a professores e alunos (BASTOS *et al*, 2020).

A 6ª questão levantou o uso da ferramenta *Quiz*, buscando saber a partir da opinião dos residentes se ela tornou a aprendizagem mais significativa. Suas repostas foram essas.

“Sim, por que é algo mais dinâmico, interativo e com as aulas remotas todo dia as mesmas atividades fica algo monótono e com o quiz eles interagem mais. ” (Residente 2)

“Sim, pois promove a interação entre os alunos e o sentimento de diversão e competitividade estimulando a aprendizagem.”(Residente 3)

“Sim, pois é uma ferramenta diferenciada que auxilia no interesse do aluno de forma didática.”(Residente 4)

“Acredito que sim, já que é uma forma bem dinâmica para aprender algum conteúdo. Acho que o aluno consegue aprender e se divertir ao mesmo tempo, visto que não é uma forma tradicional de avaliação.”(Residente 5)

As repostas mostram a aprovação dos residentes ao *Quiz*, mostrando que sua utilização torna a aprendizagem mais significativa. O *Quiz* é uma ferramenta inovadora capaz de atribuir novos rumos ao processo de aprendizagem, além disso, ao tornar as aulas mais atrativas, interativas e enérgicas, facilita e contribui de maneira positiva para o aprendizado (LOPES;

SILVA; SOUZA, 2019).

A 7ª questão buscou analisar se a ferramenta *Quiz* estimula o aluno positivamente a buscar mais conhecimentos através dos erros. As respostas dos residentes foram essas.

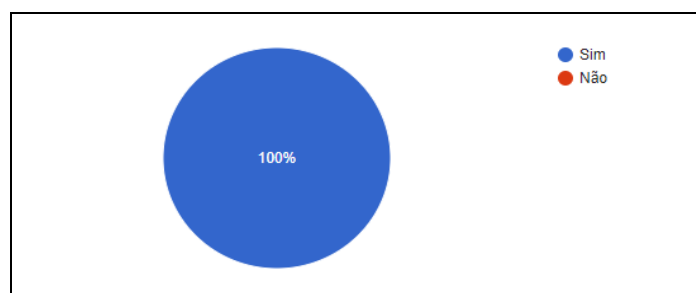
“Sim. Por ser uma forma mais divertida de aprender, o aluno pode se questionar sobre os erros e buscar saber qual seria a resposta apropriada e, assim, sentir-se motivado a procurar mais conhecimentos.” (Residente 3)

“Sim! Pois, era mostrada ao final da atividade a posição do aluno referente à sua nota na atividade, o que instigava o aluno a aprender mais para ficar nas melhores posições.” (Residente 4)

“Acredito que sim, principalmente quando o quiz tem pontuação máxima, o aluno busca novamente jogar e acertar tudo para adquirir essa nota máxima... Além de ser uma aprendizagem didática que estimula o aluno a aprender.” (Residente 5)

Em uma pesquisa sobre a Residência Pedagógica, Filho da Silva *et al.* (2019) apresenta a importância do *Quiz* para a aprendizagem, assim como o estímulo que desperta nos alunos para estudar assuntos. Em suas respostas os residentes reafirmam tais fatos ao confirmarem também a postura mais ativa dos alunos na busca por conhecimentos.

Gráfico 4 – Respostas dos residentes à nona pergunta do questionário



Fonte: Autoria própria

O gráfico 4 acima demonstra que todos os residentes acreditam que o *Quiz* colabora no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, foi feita outra pergunta para eles, buscando levantar como ocorrem essas colaborações. Diante disso, obtivemos essas explicações.

“Criando um espaço de interação no ambiente virtual, onde eles podem aprender o conteúdo de forma divertida e ter um maior interesse.” (Residente 1)

“Por ser bem lúdico, o quiz pode despertar mais interesse dos alunos, fazendo com que interajam mais durante as aulas e no momento do quiz. Pode ser uma forma de motivar os estudantes. Além disso, pode ser mais interessante para o professor ensinar de maneira mais dinâmica, sem ficar restrito no ensino tradicional.” (Residente 5)

“O quiz auxilia na construção do conhecimento, da autonomia do aluno, proporciona vencer por ser um jogo, o que os motiva mais ainda, possui regras melhorando a disciplina dos alunos e auxilia no rendimento acadêmico.” (Residente 6)

As respostas comprovam que o *Quiz*, ajuda no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, melhora a transferência de conhecimentos para novos contextos e também pode fornecer mais informações sobre assuntos já trabalhados em sala de aula. De acordo com Vargas (2017, p. 2) a importância do *Quiz* para a aprendizagem dos alunos e seu objetivo

é:

“O uso de quizzes e jogos em formato de gincana são uma forma interativa de aprofundar, consolidar, reforçar e principalmente avaliar a aprendizagem do estudante. Seu principal objetivo é incentivar os estudantes a pensarem, pesquisarem, refletirem e discutirem os conteúdos e conceitos passados em sala de aula, através de questões de ordem teóricas e práticas.”

A partir disso e das respostas dos residentes pode-se observar que a utilização do *Quiz* proporciona o interesse dos alunos em aprender, despertando também sua participação nas aulas e diferenciando-se daquelas com características tradicionais, teóricas e com repasse de informações aos alunos, abrindo espaço para aulas mais interativas e dinâmicas.

Considerações finais

Desse modo, observa-se a importância da utilização do *Quiz* como ferramenta didática do ensino aprendizagem de Ciências e Biologia, uma vez que, as aulas ganham uma característica bem peculiar, pois tornam-se mais lúdicas, interativas e dinâmicas, o que permite aos estudantes maior facilidade de aprendizagem. Outro destaque, é que o *Quiz* oportuniza os estudantes melhorar e/ou corrigir eventuais erros, pois com o *feedback* automático e por parte dos professores, estes podem ter o seu desempenho sempre melhorado.

A partir disso é possível salientar que o uso do *Quiz* se apresentou como uma ferramenta didática de ensino, relevante aos residentes durante seu período de regência no ensino remoto, na Residência Pedagógica. Além disso, o *Quiz* ofereceu contribuições positivas ao aprendizado dos alunos desses residentes.

Portanto, esse estudo traz significativas contribuições para a pesquisa científica, pois oferece novas informações sobre a utilização de uma ferramenta didática durante um período desafiador na educação escolar, o ensino remoto. Por ser um período que surgiu mediante uma questão emergencial devido à pandemia, ainda são poucos os estudos que abordam a contribuição do *Quiz* durante esse período. Com isso, além dele trazer novas contribuições dessa ferramenta, ele apresenta a necessidade da realização de novos estudos abordando essa temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. M. M. *et al.* O quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem. In: **Congresso internacional de tecnologia na educação**, 13. 2015, Pernambuco. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

ARAÚJO, G. H. M. *et al.* O quiz como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética. In: 63ª Reunião Anual da SBPC, nº 2176-1221, 2011. **Anais da 63ª Reunião Anual**

da SBPC. Goiânia, 2011. Disponível em:
<http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm> Acesso em: julho de 2021.

BASTOS, L.C. S. *et al.* Quiz como ferramenta motivacional e avaliativa no ensino-aprendizagem de química. *In: SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Envelhecimento em tempos de pandemias, XXIII., 2020, Salvador. Anais eletrônicos...* Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2020. Disponível em:
<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3046>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DA SILVA FILHO, Antônio Rodrigues et al. A aplicação da ferramenta lúdica “quiz” nas aulas de língua espanhola: uma forma diferente de aprender. *In: Encontro de Iniciação a Docência da UEPB, VII., 2019, Campina Grande. Anais VII ENID e V ENFOPROF / UEPB...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64306>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf> Acesso em: 29 jun. 2021.

GEE, J. P. Bons videogames e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.27 n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167/14515>. Acesso em: 24 nov. 2021.

JUNIOR, V. B. S; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 15 maio 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 03 nov. 2021.


LOPES, I. E. S. A. R.; SILVA, J. V. L; SOUZA, R. S. Quiz em metodologias ativas: suporte no ensino aprendizagem. *In: Ferreira, G. R (org.). Educação: Políticas, Estrutura e Organização*. v. 11. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 263- 271. Disponível em:
<https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/12087>. Acesso em: 28 nov. 2021.

MOTA, J. S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 24 nov. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013. p. 41- 74

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva Construtivista. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 70-87, 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/epec/a/qpwpgZ59xcxP9VNWnmkzc4K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TAQUETTE, S. Análise de dados de pesquisa qualitativa em saúde. **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, 2016. Disponível em:
<https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/790/777>. Acesso em: 29



nov. 2021.

VARGAS, D. **O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ**. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2038>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CAPÍTULO 11

O RELATO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA COM MITOS E LENDAS NO ENSINO REMOTO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ANTÔNIO BRASIL

Joisirlene Lima Brandão (UFRA)
rodriguesjoyce84@gmail.com

Rafael do Carmo Santos (UFRA)
rafaeldocarmosantos07@gmail.com

Elizabeth da Silva Lira (UFPA)
bethperola2@gmail.com

Geovane Silva Belo (UFRA)
geovane.belo@ufra.edu.br

RESUMO

Neste artigo, faremos um relato sobre a prática pedagógica com o uso dos gêneros textuais mito e lenda no ensino remoto nas aulas de literatura da escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil. Para isso, iremos apresentar algumas das estratégias usadas pelos residentes que acompanharam o primeiro ano “A” tarde, usando tal gênero para que os alunos pudessem manifestar maior interesse pela leitura e escrita literária e assim dialogar com os residentes sobre suas vivências e memórias. O programa está sendo realizado de forma remota, uma vez que no início do ano de 2020 surgiu a primeira onda de contágio de Covid-19, o que provocou o distanciamento social e inviabilizou as aulas presenciais. Desde então, as aulas estão sendo realizadas via *Google Meet* e via *WhatsApp*, o que torna a participação dos alunos um tanto difícil em virtude do difícil acesso a aparelhos celulares com internet. Sendo assim, para os residentes torna-se um desafio a experiência de iniciação à docência, o que a torna mais complexa e ainda mais aberta a aprendizados. Para o embasamento teórico, recorreremos às ideias de Marcuschi (2002), Senhoras (2020), Mattoso Câmara Jr (1977) e Freitas (2017). Com a apresentação do gênero à turma, os alunos puderam pesquisar sobre e compartilhar no grupo virtual o conhecimento de mundo e repertório narrativo sobre as histórias selecionadas. Com isso, percebemos que os saberes orais continuam sendo fatores indissociáveis da experiência escolar. Esta percepção revela como o trabalho com gêneros orais e múltiplos saberes culturais nas escolas é essencial para o desenvolvimento dos multiletramentos dos discentes e imersão nos estudos sobre a cultura amazônica. Dessa forma, compreende-se também que o ensino, a partir de gêneros da ordem de narrar como o conto, contribui para a uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e interativa, pois observamos maior engajamento nas propostas de leitura e escrita construídas pelos residentes da UFRA.

PALAVRAS-CHAVE: Mitos; Lendas; covid-19; ensino remoto; gênero textual.

Introdução

O presente trabalho se concretiza nas atividades realizadas pelos alunos da UFRA, os quais estão inseridos na Residência Pedagógica, Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que proporciona aos estudantes de licenciatura, neste caso, mais precisamente aos estudantes de licenciatura em Letras-Língua portuguesa da UFRA campus Tomé-Açu a experiência e o contato com a docência de modo que permita a inserção do concluinte na realidade escolar.

Em 2020, o modo de se ensinar e aprender mudou consideravelmente, a pandemia da corona vírus exigiu um novo formato de ensino, com isso, diretores e professores das escolas tiveram que repensar a modalidade, as estratégias e as práticas escolares, visto que a portaria nº 343 de 17 de março de 2020 autorizou que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas remotas (por meio das tecnologias de informação e comunicação) enquanto durasse a pandemia de covid-19.

Momento difícil para docentes e alunos, pois esta experiência escancarou as desigualdades sociais, isso é observado dado também que a participação de muitos alunos no Programa de Residência Pedagógica tornou-se escassa. Muitos deles usam aparelhos celulares de seus responsáveis para acompanhar as aulas, muitos não têm acesso à internet e não puderam ser alcançados pelo programa por conta desse lapso na inclusão digital.

A prática pedagógica em sala de aula foi adaptada para um modelo remoto para que os alunos não fossem prejudicados nesse período de crise sanitária. Para o professor, mesmo que já tenha experiência de docência é um período complicado para adaptação, visto que o docente não tem formação para tal modalidade de ensino. O momento para os residentes torna-se mais complexo, mas revela na iniciação à docência diversas problemáticas do sistema educacional. Os fatores que agravam as questões de acesso à educação demonstram ao residente a necessidade de investir em inovação e inserir-se em debates sobre políticas públicas mais inclusivas e que permitam maior conectividade dos alunos e da escola, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, bem como lhe ensinam a ser mais inventivo e resiliente diante de tais adversidades.

O uso das salas virtuais, das redes de sociabilidade e dos aplicativos de conversa virtual tornam-se então mecanismos necessários ao ensino remoto e ao acesso tecnológico às ações de ensino e aprendizagem. A necessidade de aprofundar os multiletramentos digitais na pandemia mudou o panorama educacional, deslocando muitos materiais impressos para o

digital e alterando a lógica de interlocução no ambiente escolar.

De acordo com Rojo (2020), a pandemia acelerou o debate e o aprimoramento dos multiletramentos, uma vez que o uso dessas tecnologias digitais já estão presentes no dia a dia de alguns alunos. Na modalidade remota, a ausência de recursos prejudicou muitos discentes, enquanto outros relataram ter mais segurança para poder interagir, através de textos pelo chat ou mesmo por discussão oral através de áudios.

Diante do desafio tecnológico que as escolas enfrentaram, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o uso dos gêneros textuais na escola se tornou um recurso promissor, como estratégia vinculada à vida cultural e social cada vez mais conectada. Até mesmo porque os gêneros auxiliam na compreensão das funções sociocomunicativas, desempenhadas em diversas situações, suportes e práticas orais e/ou escritas e em hipertextos, com matrizes híbridas verbo-visual-sonoras.

Os gêneros textuais exercem funções que são contempladas, sobretudo, nos usos em práticas socio-discursivas, assim o aluno aprende a identificar como o texto atua como um reflexo da cultura. A partir desta percepção teórica e de uma avaliação diagnóstica, introduzimos os mitos e lendas nas aulas do primeiro ano da escola Antônio Brasil por meio do aplicativo *whatsapp*.

O Programa Residência Pedagógica do curso de Letras Tomé-açu teve como propósito construir ações que promovessem a melhoria das práticas de leitura e escrita dos alunos e alunas, por isso nesta atividade foi solicitado que os discentes expusessem seus saberes, memórias e vivências sobre as histórias mítico-lendárias. Após isso foram introduzidos os gêneros para que os discentes ampliassem ainda mais o seu repertório sociocultural.

Para isso, a preceptora juntamente com os residentes selecionou o autor paraense Walcyr Monteiro (2012) que, como pesquisador, coletou, organizou e traduziu para a literatura escrita narrativas míticas que permeiam o imaginário amazônico. As histórias trabalhadas revelaram a relação identitária e sociocultural de diversos alunos com as narrativas, ou seja, em algum momento da vida eles relataram terem ouvido alguma versão dessas encantarias. Dentre elas, a Matinta Pereira que faz parte da cosmovisão, principalmente, dos moradores das comunidades do interior do estado do Pará e da Amazônia.

A dinâmica usada para propiciar maior interação nas aulas virtuais foi o diálogo intersubjetivo, no qual os diversos sujeitos podiam se manifestar, debater e traduzir suas

memórias, fazendo suas contações, suas costuras semióticas sobre o universo dos seres encantados. A turma do 1º ano “A” tarde manifestou muito engajamento, trouxe muitas versões sobre as histórias e relataram que as ouviam quando crianças. Assim, esta foi a atividade com melhor participação, os discentes gostaram de compartilhar as vivências e deixaram a aula mais ativa e entusiasmante.

Contudo, o Programa ainda enfrenta várias dificuldades, a pandemia agravou problemas além do acesso à tecnologia, como a pobreza e a ausência de incentivo familiar. O que elevou a evasão escolar, a inserção de jovens no subemprego e no trabalho informal. Estes fatores geraram menos empenho nas atividades escolares e acelerou também os problemas estruturais das escolas, o que causou desânimo na comunidade escolar e também nos residentes.

Justificativa

Este trabalho pretende relatar algumas práticas de leitura e escrita, desenvolvidas no estágio do Programa Residência Pedagógicas do Curso de Letras da UFRA de Tomé-açu. As atividades foram realizadas em uma turma de 1º ano da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil, baseadas nos Gêneros Textuais mito e lenda, os quais revelam uma identificação com a cultura local, marcada pelos traços da ancestralidade dos saberes orais da Amazônia.

Trabalhamos simultaneamente junto à escola, pois no currículo do ensino médio constam os tópicos de letramento literário e multiletramentos, como conteúdos necessários para desenvolver habilidades e competências linguísticas. Na Escola Antônio Brasil, o tema é trabalhado desde o primeiro ano até o terceiro ano do ensino médio, para isso a escola conta com a participação dos alunos da UFRA para tornar esta experiência de laboratório de linguagem ainda mais produtiva e interativa. Vale ressaltar a importância desse Projeto para o residente, como concluinte do curso de licenciatura, pois a escola é o espaço de imersão na realidade do trabalho docente.

As práticas pedagógicas com o domínio do narrar sempre estiveram presentes na formação dos estudantes desde o ensino fundamental, o modo em que se trabalha o gênero e a tipologia textual. Além deste aspecto estilístico, os mitos e as lendas evocam um imaginário e podem também conter histórias fascinantes dos povos amazônicos, as quais são importantes para a construção da produção oral e da escrita simbólica, também porque fazem parte da atmosfera mística, herdada e transmitida como mitos de criação ou cosmogonias

afroindígenas.

Para isto é importante que se faça uma pesquisa exploratória para que se verifique a partir das participações dos alunos como eles assimilam esse gênero e como as narrativas evocam suas memórias.

Esta pesquisa torna-se importante no que diz respeito à exposição do que já foi feito pelos residentes, mostrando as práticas pedagógicas realizadas a partir do gênero “mito” e “lenda” trabalhadas de forma remota através de plataformas digitais.

Metodologia e Resultados Gerais

A metodologia adotada nesta pesquisa é de caráter exploratório, pois atende a práticas pedagógicas realizadas de forma remota e de base qualitativa, capazes de verificar os resultados obtidos através do aprendizado dos alunos, isto, identificando o grau de assimilação dos conteúdos sugeridos.

Antes de tudo, foi preciso que se criasse um grupo no aplicativo de conversas digitais WhatsApp pela nossa preceptora, posteriormente esta docente explicou o motivo pelo qual estaríamos presentes em algum momento nas aulas, para que os alunos tomassem conhecimento do papel dos residentes e a finalidade das atividades junto à turma.

Após a apresentação dos gêneros, foram feitas sondagens de avaliação diagnóstica. Em seguida, pediu-se que os alunos explicitassem o que eles entendiam por “mitos” e “lendas” e se já tiveram algum contato com estas histórias de encantados. Num segundo momento, pediu-se que os alunos realizassem uma pesquisa a fim de se confirmar suas impressões, concepções e relatos sobre algumas narrativas.

Os residentes atuaram em duplas, com intervenções duas vezes por semana, o que gerou alguns resultados positivos sobre a assimilação de conteúdo por parte dos estudantes.

A professora preceptora disponibilizou no grupo um material em pdf para que os alunos fizessem uma leitura e respondessem um questionário acerca do autor Walcyr Monteiro. Prontamente, os estudantes responderam às perguntas sobre o referido autor, assim, percebemos a interação dos alunos em relação à atividade proposta.

Em seguida, a primeira dupla de residentes propôs uma experiência de leitura sobre os contos “A feiticeira” e “O baile do judeu”, ambos de Inglês de Sousa (2004). O objetivo de iniciar com os tais contos, deu-se pelo fato deles apresentarem uma temática voltada para os mitos amazônicos. No primeiro passo, alunos deveriam escolher um conto para que

apresentassem suas impressões, as ideias e pontos de vista sobre as histórias de terror da Amazônia, em seguida, teriam que descrever o que conseguiram perceber dentro da narrativa que tenha relação com o assunto “Lendas” e “Mitos” para assim os residentes pudessem compreender as interpretações e as versões sobre as histórias discutidas.

O próximo passo seria uma socialização com a turma pela plataforma do *Google Meet*, porém a dificuldade de horário disponível e de acesso síncrono à aula inviabilizou a proposta, por isso resolvemos fazer a interação pelo próprio grupo de *WhatsApp*. Cada um poderia escolher a forma de como iria participar: escrevendo, gravando áudio ou gravando vídeo. Desta forma, cada um poderia participar de acordo com seu tempo disponível. Esta estratégia foi a mais adequada que encontramos para gerar interatividade entre os alunos.

Em outro momento, com a participação de outras duas residentes foram apresentadas ao grupo uma imagem que se referia à lenda “Loira do banheiro” personagem bem conhecida pela maioria dos estudantes. A partir da imagem, os alunos teriam que falar qual era a personagem e a qual lenda pertencia. Dessa forma, pudemos observar o quanto esse gênero narrativo está atravessado no imaginário social dos estudantes, pois a participação dos alunos foi satisfatória e dinâmica, porém não teve o engajamento de todos. Foi trabalhada também a lenda da “Mula sem cabeça”, a qual teve a mesma dinâmica, logo percebemos que os alunos interagiram também de maneira exitosa.

A partir dessas dinâmicas, instigamos os alunos a escolherem uma lenda das duas imagens disponibilizadas, para que compartilhassem conosco se em algum momento essas narrativas estiverem presentes em suas vidas. Os estudantes podiam se manifestar no grupo tanto de forma escrita quanto de forma oral através de áudios do *WhatsApp*.

A participação da turma do primeiro ano “A”, do turno da tarde nos mostrou que a prática com esse gênero gera muito conteúdo para as aulas.

Na nossa última atividade, referente aos gêneros foi de produção textual, solicitamos que cada um criasse sua própria história, baseada em algumas imagens que foram disponibilizadas. Com esta atividade, o objetivo foi colocar em prática o conhecimento adquirido até aquele momento, no entanto, fora ressaltado também que evitassem copiar textos prontos da internet, pois a proposta era que cada aluno usasse sua criatividade.

Assim, após a proposta feita aos alunos, percebemos o quanto alguns estiveram engajados na resolução da atividade, expressaram-se com clareza e coerência, e no que

concerne à escrita, muitos souberam pontuar bem suas histórias, outros usaram a imaginação no improviso e escreveram histórias muito inventivas, com elementos também próprios da cultura local.

Não houve, em geral, um engajamento amplo das turmas, sobretudo, por indisponibilidade de acesso à internet e outros fatores sociais como a necessidade dos estudantes mais vulneráveis realizarem trabalhos durante o dia, porém os discentes que participaram das atividades nos surpreenderam, pois interagiram de maneira satisfatória e com o uso de muita inventividade. Todavia, as dificuldades enfrentadas foram extremamente relevantes para os residentes do Programa, pois possibilitaram o desenvolvimento de estratégias mais inovadoras de ensino e a inserção de novas tecnologias nas práticas de ensino da escola-campo.

Referencial Teórico

O gênero textual consiste em compreender e comprovar os diversos textos que são utilizados no dia a dia, com as quais realizamos interações tanto por escrito quanto por fala, ou seja, são ferramentas utilizadas para obter comunicação em geral. No entanto, eles variam de acordo com a ação comunicativa e as relações com a linguagem, mas sempre se adequando às novas necessidades sociais.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são como eventos textuais flexíveis, e dinâmicos, que surgem com a necessidade de atividades sociocomunicativas, bem como na relação com inovação tecnológica. Ou seja, o autor defende a ideia de que a tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros, porém, muitos sofrem pela adaptação com as novas culturas eletrônicas, e para essa adaptação requer um letramento multicultural, para que as novas concepções de leitura sejam criadas.

Marcuschi ainda esclarece que não é a tecnologia que cria o gênero, mas é a intensidade que ela dá nas atividades comunicativas.

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. (MARCUSCHI, 2002, p.2).

E foi a partir desses fenômenos que surgiram as novas formas discursivas, a linguagem dos novos gêneros foram se tornando cada vez mais específicas, e cada um é utilizado de acordo com o contexto e com a prática social e se modifica de acordo com o surgimento das

necessidades da atividade humana.

Para trabalhar esses fenômenos na sala de aula, é importante que os professores dominem os diversos tipos de linguagem, pois ela é como um instrumento de comunicação, que transmite uma informação do emissor para receptor. O professor exerce um papel muito importante neste processo, não apenas verbalizando as informações, mas encorajando os alunos a desenvolverem novas linguagens.

Segundo Câmara Jr (1977) nós temos de saber usar uma boa linguagem para desempenhar melhor nosso papel na interação com outros sujeitos em uma dada comunidade. Não se pode admitir que um instrumento tão essencial seja mal conhecido e mal manejado. Desta forma, os novos recursos tecnológicos podem se tornar instrumentos eficazes na aplicação pedagógica exercida pelo professor para trabalhar os novos gêneros, tendo em vista que os estudantes estão experimentando uma nova cultura diversificada e enriquecedora.

Diante do ano pandêmico em que vivemos ficaram evidentes os impactos causados na educação brasileira, a situação trouxe à tona problemas como a falta de recursos digitais, dificuldade de aprendizagem dos alunos e falta de preparo para alguns educadores. A maioria das escolas não conta com o suporte necessário para o desenvolvimento do ensino remoto, e foram poucos professores que tiveram a formação adequada para trabalharem diante deste cenário. E desta forma, muitos tiveram que se adaptar ao ensino remoto, criando novas metodologias e se adaptando à realidade que cada aluno vive.

Com a paralisação das aulas presenciais aumentou o problema da evasão escolar e isso gerou repercussão nas dificuldades financeiras que obrigam o estudante a trabalhar, causando a falta de interesse ou motivação pelo processo de aprendizagem. Porém, o ensino remoto por mais que seja menos qualitativo, ele possibilita todos os estudantes a realizarem suas atividades de acordo com o seu tempo. Segundo Senhoras (2020) os impactos intertemporais da pandemia da COVID-19 sobre a educação são preocupantes, pois reproduzem de modo ampliado assimetrias previamente existentes nas sociedades, desta forma apenas famílias que possuem condições financeiras melhores, podem garantir a continuação dos estudos por meio de plataformas digitais com conteúdo de qualidade.

Em relação à avaliação educacional, Freitas (2017) explica que:

Para uma visão linear do processo pedagógico, o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e finalmente pela avaliação do estudante. A avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Dentro desta concepção, para

melhorar o processo, basta a otimização de cada uma das etapas. (FREITAS, 2017, p.15).

Ou seja, o planejamento didático é indispensável para que os objetivos do ensino sejam alcançados, bem como a avaliação é o instrumento que ajuda a redirecionar as práticas, por isso cabe ao professor a definição e redefinição dos conteúdos, a escolha dos métodos que serão desenvolvidos e a proposição de mecanismos para avaliar os resultados do processo de ensino.

A avaliação ocorre também de forma contínua, com a observação do docente e a percepção que tem, buscando atentar-se como os alunos estão recebendo a temática abordada.

Ainda segundo Freitas (2017):

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. (FREITAS, 2017, p.18).

A crise sanitária e social na pandemia gerou desafios educacionais ainda maiores para a educação pública, por isso teve de haver reformulação, adequação e reestruturação das práticas pedagógicas. Dentro deste cenário, a avaliação escolar teve de se revestir de sua função social que compreende os contornos da sociedade, os limites e possibilidades para garantir o ensino em um período de esvaziamento das escolas. Esta concepção auxiliou os residentes na construção de uma proposta avaliativa mais aberta, voltada para a apresentação de relatos orais e questionários durante a execução das atividades com os gêneros mito e lenda.

Considerações Finais

Os resultados obtidos através deste estudo mostram que os alunos participantes da oficina de leitura e escrita do Programa Residência Pedagógica se comprometeram ainda mais nas dinâmicas e participaram mais por conta do gênero que foi usado como prática pedagógica. Foi observado que as narrativas mítico-lendárias já faziam parte do imaginário deles, o que gerou maior participação na proposta de ensino.

A inserção de histórias que trazem a cosmovisão amazônica tornou-se peça-chave para que os alunos obtivessem um bom desempenho das práticas pedagógicas na sala de aula virtual. Assim, por conta do período de pandemia, pudemos observar a diferença de como seria no sistema presencial, pois alcançaríamos mais alunos e seria possível tornar essa vivência diferente. Por outro lado, o uso do aplicativo de conversas digitais propiciou uma experiência para além da sala de aula tradicional, um diálogo não restrito à linguagem

acadêmica, técnica, ou seja, o uso da tecnologia permitiu construir uma ponte entre a realidade do mundo e a da escola.

Desta forma o ensino-aprendizagem com este método trouxe resultados significativos no que tange a participação ativa dos alunos, visto que o principal objetivo do projeto “oficina de leitura e escrita” era despertar nos alunos a leitura e estimular a escrita através do letramento literário digital trazendo principalmente as narrativas de autores paraenses.

Ao observar os trabalhos escritos pelos alunos através da atividade proposta pelos residentes ao “criar um mito ou lenda” percebe-se alguns resultados alcançados que vão muito além da produção escrita. Pôde-se observar uma infinidade de elementos compreendidos e associados à narrativa fantástica.

Com isso, a contribuição do Programa para com a escola Antônio Brasil tornou-se de grande importância para o aprendizado dos alunos, que por sua vez sentem-se ainda mais desmotivados para as tarefas escolares tradicionais nesse momento de crise sanitária.

Com este trabalho, entendemos que práticas pedagógicas com temas e gêneros que permeiam a vivência dos alunos propiciam uma participação mais integrada, visto que uma aula bem dinamizada produz sujeitos mais ativos e conectados com a história e com a sua cultura.

Contudo, muitos alunos não tiveram acesso às atividades, assim entendemos suas limitações e muitos trabalhos foram adaptados, inclusive, passando da modalidade remota síncrona para assíncrona.

Por meio desta ação do Programa Residência Pedagógica, os residentes da UFRA, concluintes do Curso de Letras, buscaram ajudar a comunidade escolar através da troca simbólica de conhecimento, que só é possível com o contato direto com a realidade escolar.

Ademais, as oficinas de Escrita e Leitura no primeiro ano do Ensino Médio possibilitaram uma imersão real na vivência escolar e construiu um contexto de múltiplas experiências docentes aos residentes e práticas mais eficazes de leitura e escrita para alunos e alunas da Escola Antônio Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 28. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e Assombrações de Belém**. 6ª ed. Belém: Cromos Editora, 2012

ROJO, Roxane. (RE)pensar os multiletramentos na pandemia. *In*: RIBEIRO, Elisa Ana, VECCHIO, Pollyana de Mattos (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**. São Paulo: Parábola 2020.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Revista UFRR**, Boa Vista, v. 2. n.5. 2020. Boletim de conjuntura.

SOUSA, Inglês de. A feiticeira. *In*. **Contos amazônicos**. Apresentação de Sylvia P. Paixão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS GÊNEROS MITO E LENDA NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marcia de Souza Dias (UFRA)
97marciadias@gmail.com

Elizabeth da Silva Lira (UFPA)
bethperola2@gmail.com

Geovane Silva Belo (UFRA)
geovane.belo@ufra.edu.br

RESUMO

Neste estudo, apresentaremos um relato de experiência, tendo em vista a formação docente e a imersão de uma bolsista do Programa Residência Pedagógica em atividades de regência na modalidade remota de ensino. O principal objetivo foi desenvolver e avaliar, em tempos de pandemia, as práticas de leitura e de escrita de gêneros literários do domínio do narrar com uma turma de 1º ano do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil. Os gêneros textuais trabalhados com a turma foram o mito e a lenda. Escolhemos esses gêneros porque constavam no plano de ensino das turmas de 1º ano da referida escola, também porque no projeto da Residência Pedagógica constam formações sobre gêneros, mitopoética e cultura amazônica. A equipe que compõe o Programa Residência Pedagógica na escola-campo já havia se organizado para o desenvolvimento do projeto “Oficina de leitura e escrita”, dessa forma estaríamos ajudando os discentes a melhor desenvolverem suas competências comunicativas a partir do letramento literário e do estudo de gêneros. Os embasamentos teóricos utilizados foram os estudos de Saviani e Galvão (2020), Senhoras (2020), Marcuschi (2002) e Câmara Jr. (2011). Considerando a situação atualmente vivenciada no mundo todo em 2021, com a pandemia do Covid-19, as aulas foram realizadas de forma remota, via *WhatsApp*, dispostas em dois momentos: a exposição do assunto e o diálogo com os alunos sobre as narrativas. Visando uma metodologia de base qualitativa, primeiramente, apresentaram-se os gêneros à turma, em seguida, os estudantes resolveram algumas atividades propostas, expondo seus comentários de forma escrita (mensagens) ou oral, através de áudios. Isso posto, de início, obtivemos resultados bastante satisfatórios. Contamos com a participação e envolvimento de alguns alunos e alunas, que mostraram interesse pelo assunto e tiveram um bom desempenho durante as aulas. Conclui-se que o trabalho com mitos e lendas, como gêneros do domínio do narrar, contribuiu para a construção de um método de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mais dialógico, pois notamos que essa didática gerou certo debate, engajamento e interação social.

PALAVRAS-CHAVE: mitos e lendas; residência pedagógica - programa; leitura e escrita.

Introdução

A formação de alunos leitores ainda é um desafio enfrentado por professores, tanto no nível básico quanto no nível superior. Sabe-se que são muitos os dispositivos e

mecanismos de leitura que geram interesses opostos às práticas de leitura da escola tradicional, entre eles, a linguagem tecnológica das plataformas digitais, das redes de sociabilidade ou dos aplicativos de mídia nos celulares, que ao invés de serem usados como recursos da educação, muitas vezes tornam-se entraves ao processo de ensino e aprendizagem tradicional.

Diante disso, a responsabilidade da escola se torna ainda maior no que tange à promoção do letramento literário. Como fazer com que esses alunos, tão imersos no mundo tecnológico, do entretenimento digital, mergulhem no mundo da leitura literária? De que forma os atrair para o processo de leitura e escrita literária? Esses são alguns questionamentos que nos fazem refletir a respeito do letramento nas escolas, principalmente em tempos de pandemia pelo qual o mundo atravessa, o que tornou o uso das tecnologias ainda mais intenso, movente e multidimensional, tanto na vida pessoal quanto educacional.

Pensando nisso, é que se realizou o presente trabalho, visando colaborar com o desenvolvimento do letramento literário com alunos do ensino médio. Dessa forma, traçou-se como objetivo geral: desenvolver e avaliar, em tempos de pandemia, as práticas de leitura e de escrita de gêneros literários do domínio do narrar com uma turma de 1º ano do ensino médio, fazendo uso também de recursos de mídia para estabelecer estratégias de ensino. Como objetivos específicos temos: i. Expor os gêneros narrativos lenda e mito à turma por meio de aplicativo de comunicação; ii. Promover o letramento literário a partir do assunto estudado; iii. Analisar o desenvolvimento dos estudantes e a interação social tendo em vista a participação durante as atividades propostas, ou seja, em um momento dialógico e inclusivo tão importante para o processo de ensino-aprendizagem da escrita criativa.

A presente pesquisa está dividida em cinco seções, a saber: justificativa, metodologia, referencial teórico, resultados e discussão, considerações finais. A primeira seção apresenta os motivos que nos levaram a trabalhar os gêneros mito e lenda. A segunda aborda sobre os materiais e métodos utilizados no decorrer da pesquisa. A terceira aponta os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o presente trabalho. Já na quarta seção, encontram-se os resultados alcançados, enquanto, na quinta e última seção, está a conclusão obtida a partir dos resultados.

Justificativa

Os gêneros textuais estão sempre presentes no nosso cotidiano, por isso é relevante usá-los como ferramenta de ensino-aprendizagem no âmbito educacional, principalmente ao

tratarmos das práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, pois os gêneros textuais estão presentes em basicamente todos os meios de comunicação, inclusive os digitais, que utilizamos no dia a dia, além disso, a relação entre os gêneros e sua relação com novas tecnologias está inserida no currículo escolar da educação básica.

O período de pandemia que assola o mundo levou milhares de escolas públicas do Brasil e do Pará a aderirem ao modelo de ensino remoto. Sabemos, inclusive, que esse novo modelo no que tange ao processo educacional é bastante desafiador para a educação, por isso procuramos estratégias de ensino que pudessem, de alguma forma, alcançar os estudantes, causar fruição com os estudos textuais e despertar seu interesse por práticas de leitura literária.

Isso posto, com este trabalho, objetivamos desenvolver a prática da leitura e da escrita de gêneros literários do domínio do narrar com uma turma do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Brasil. Os gêneros selecionados foram “Mito” e “Lendas”, uma vez que estes estudos de gênero já constavam no plano de ensino das turmas de primeiros anos, no projeto que impulsiona a Residência Pedagógica e na ação “Oficina de leitura e escrita”, elaborado pelos bolsistas que atuam no Residência Pedagógica na escola. Conforme Kaufman e Rodríguez (1995):

No caso particular dos textos escolares, diferentes critérios podem ajudar-nos na seleção. Em primeiro lugar, é necessário ter consciência de que estes materiais necessariamente se relacionam às políticas educacionais da série correspondente, aos conteúdos e às normas curriculares que as traduzem e aos enfoques pedagógicos que as sustentam. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 46)

Nesse contexto, a seleção dos textos trabalhados com os alunos na Oficina de leitura e Escrita levou em consideração o diálogo dos sujeitos com a cultura amazônica, pois os gêneros míticos traduzem a ancestralidade, possuem uma historicidade oral e, por isso, estabelecem uma relação com as memórias, as identidades e os aspectos socioculturais de muitos alunos.

Assim, percebemos que seria interessante o estudo a partir dos gêneros mitos e lendas, pois são narrativas com as quais a maioria dos estudantes já teve algum contato, seja no âmbito familiar ou escolar, sem contar que grande parte destas histórias de encantaria estão cercadas pelo imaginário fantástico-maravilhoso e têm um cenário de suspense e terror, ou seja, existe nos jovens bastante interesse pelas distopias, pelas ficções modernas que dialogam com o extraordinário. E, levando em consideração a adequação dos estudantes ao novo modelo de ensino, buscou-se trabalhar uma temática que os envolvesse e permitisse uma

interação imediata, no sentido de que não precisariam inicialmente fazer pesquisas muito aprofundadas, pois a maioria dos alunos não dispõe de internet 24h por dia ou, até mesmo, compartilham aparelhos celulares com outros integrantes da família.

Marcuschi (2002) trata da utilização dos gêneros textuais no nosso cotidiano e a função sociocomunicativa que ele exerce. Já os estudos de Senhoras (2020) vêm falando a respeito dos efeitos que a pandemia causou na educação, um deles é o índice de evasão escolar, que cresceu muito nesse período, tanto é que a maioria dos alunos da turma aqui estudada não participaram das atividades, ou não demonstraram interesse, o que revela o distanciamento alargado entre escola e estudantes, durante a pandemia

Por outro lado, Souza (2010) enfatiza que o ponto principal da educação é o esforço de qualidade, não o quantificável. Por isso, mesmo contando com a participação de poucos alunos nas nossas aulas via *WhatsApp*, persistimos e continuamos incentivando os discentes no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, pois sabemos da dificuldade que os alunos têm no que concerne ao acesso à internet. A maioria não dispõe de rede wi-fi em casa; outros para estudar compartilham aparelhos e recursos com familiares, vizinhos ou amigos, assim diante do atual cenário educacional conseguir a participação, o engajamento e a produtividade destes alunos, através de aulas remotas pelo aplicativo *WhatsApp*, foi bastante desafiador.

Destarte, seguimos expondo o conteúdo à turma, por meio de imagens, textos em *pdf* e mensagens explicativas sobre a temática “mitos” e “lendas”. Alguns alunos faziam suas considerações e questionamentos acerca do assunto, outros sequer se manifestavam, por falta de recurso ou de letramento digital adequado. Ao final da exposição e do diálogo com a turma a respeito do tema, os residentes lançavam propostas de atividades, com formulários simplificados, somente para sabermos o grau de entendimento de cada um. Todavia, o retorno que tínhamos era quantificavelmente reduzido, em vista do número de alunos, mas a qualidade das respostas que obtivemos foi muito gratificante. Percebemos que a interação, mesmo de forma reduzida, não impediu diversos alunos de usarem a criatividade, de questionar, de tirar suas dúvidas e até fazer uma boa produção textual. A relação de aprendizagem que ocorreu entre aluno e mediadores foi algo imensurável, troca mútua de conhecimentos, esta experiência se tornou, então, de suma importância para os alunos da escola-campo e também para os integrantes do Programa de Residência, cujo objetivo é contribuir na formação qualificada dos concluintes do curso de Letras da UFRA de Tomé-açu.

Metodologia

A presente pesquisa possui uma abordagem exploratória, com base no modelo qualitativo, com o intuito de obter resultados que indicam o aprendizado de qualidade dos estudantes, o nível de compreensão dos discentes a partir das atividades aplicadas sobre o assunto em questão. Para isso, utilizou-se a rede social *WhatsApp* como via de comunicação entre os bolsistas do Programa Residência Pedagógica e os alunos do 1º ano do ensino médio. Todas as atividades foram aplicadas de forma remota, norteados pela Base Comum Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), sempre respeitando as orientações da Secretaria de Educação – SEDUC à escola em questão.

Primeiramente, realizamos um momento de ambientação com a turma, no qual as professoras responsáveis pela classe explicaram o motivo da nossa atuação no grupo do aplicativo digital, em seguida, todos nos apresentamos, as professoras, os alunos e os residentes. Essa apresentação foi um momento interessante, pois uma aluna pediu para que nos apresentássemos novamente, só que desta vez através de fotos, devido ao nosso formato de ensino. Foi um momento muito prazeroso.

Feito isso, iniciamos a exposição do conteúdo, no decorrer da semana, nas terças e quintas-feiras. Sempre buscamos gerar um diálogo com os alunos e alunas, perguntando se já tinham ouvido falar no assunto, se conheciam algum mito ou lenda, para que assim eles pudessem socializar com a turma seus conhecimentos prévios e para que pudéssemos realizar uma avaliação diagnóstica. Em seguida, sempre após a explicação do conteúdo, passávamos uma pequena atividade de escrita, mas que poderia ser respondida também através de áudios.

As atividades foram desenvolvidas durante o primeiro trimestre de 2021 e serviram como um reforço para as atividades avaliativas aplicadas pela professora de Língua Portuguesa da turma, além de integrar a avaliação somativa dos alunos.

Duas das atividades desenvolvidas com os discentes foram muito relevantes para a análise exploratória tendo em vista os resultados obtidos. A primeira foi de apresentação das histórias mítico-lendárias da cultura brasileira, quais sejam: Saci-pererê, Curupira, Mula sem cabeça, Lobisomem, Boitatá, O Boto, A cuca, o Negrinho do Pastoreio e a Iara. O material foi disponibilizado através do *link* da página da *web*, que os estudantes deveriam acessar, na qual constava um pouco do contexto de cada uma das histórias.

A turma teve espaço para expor seu conhecimento acerca das narrativas, se conheciam

as encantarias, se sabiam que algumas delas integravam a cultura amazônica. Tivemos a participação de poucos alunos, no mais, aqueles que acessaram conseguiram participar desta fruição com os gêneros e demos continuidade ao assunto proposto.

A segunda atividade foi voltada à interação dos discentes, na qual trabalhamos a lenda da “Mula sem cabeça” e o mito da “Loira do banheiro”. Como não estávamos recebendo um retorno muito favorável da parte dos estudantes, resolvemos fazer uma atividade mais dinâmica, com o intuito de gerar mais engajamento, fazendo-os participar da aula com entusiasmo e interesse. Todavia, estávamos sem muitas esperanças, haja vista que já percebíamos o desinteresse de muitos alunos ou a ausência de alguns por problemas de conexão.

Então, buscamos imagens na internet que representassem as histórias e enviamos ao grupo de *WhatsApp* da turma questionando se eles conheciam as narrativas, onde circulavam, se já haviam tido acesso a elas por meio da oralidade.

Figura 01 - Mula sem Cabeça.



Fonte: MultiRio, 2017.

Usamos a imagem apresentada acima com a seguinte legenda: “O que vem na cabeça de vocês ao olharem para esta imagem?”, com o objetivo de instigar a participação dos estudantes. Na Figura 02, abaixo, fizemos uso da seguinte legenda: “E essa moça, alguém conhece? Lembra alguém?”, seguida dos emogis: espelho, vaso sanitário, escola e mochila.

Figura 02 - Loira do Banheiro.



Fonte: Estadão, 2018.

Para criar ainda mais tensão e quebrar o academicismo, adaptamos uma imagem da “Loira do banheiro” apontando para a pessoa que estivesse olhando a foto dela e colocamos a seguinte legenda: “ela disse que vai ter uma conversinha pessoalmente com quem não participar da atividade de hoje”.

Após os comentários acerca das imagens postadas, pedimos que os alunos contassem a versão que conheciam e como se deu seu primeiro contato com estas histórias de encantaria.


Sabemos que o mito da “Loira do banheiro” é muito conhecido, então, muitos alunos logo contaram suas vivências a partir dessa história, que, em muitos dos relatos, se deu na escola. Afinal, quem nunca ouviu falar sobre a Loira do banheiro na sua escola? Poucas pessoas.

Referencial Teórico

Para o autor Marcuschi (2002), a expressão “gêneros textuais” é usada para designar os textos materializados que usamos frequentemente no nosso cotidiano como uma prática sociocomunicativa. Portanto, é necessária a aplicação dos gêneros textuais nas aulas de português.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

No desenvolvimento das atividades, foi relevante fazer uso de uma linguagem mais acessível possível ao entendimento dos alunos, pois, como afirma Câmara Jr. (2011, p. 9), “é



quase exclusivamente pela linguagem que nos comunicamos uns com os outros na vida social”, por isso devemos saber articulá-la tendo em vista o nosso público alvo, o nosso interlocutor. Foi a partir da linguagem usada que conseguimos manter uma melhor interação com os discentes. A adequação linguística a variedades menos formais, a utilização de gifs, memes ou outros gêneros verbo-visuais mais comuns no ciberespaço gerou maior engajamento através do diálogo pela internet.

Sabemos que durante as aulas ocorre um processo de aprendizagem mútua, através do qual ocorre a interação e partilha de conhecimentos, de forma que um aprende com o outro, uma vez que “o educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói, constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos”. (BECKER, 1993, p. 148 apud HOFFMANN, 2014).

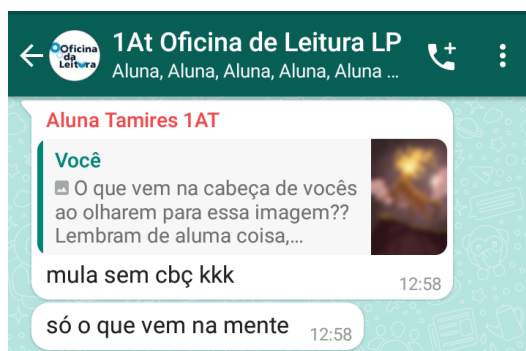
Senhoras (2020) destaca que “alguns efeitos críticos da pandemia da COVID-19 sobre a educação formal se referem aos impactos negativos manifestado pelo comprometimento do processo de ensino-aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar” (SENHORAS, 2020, p. 132).

Quanto à avaliação e análise dos resultados obtidos neste estudo, seguimos o mesmo critério de Souza (2010, p. 06) quando defende que “a avaliação é voltada para a qualidade e não quantidade”. Dito isso, consideramos que fatores sociais, tecnológicos e motivacionais possibilitaram a participação mais frequente nas atividades. E todos aqueles com os quais tivemos envolvimento, demonstraram resultados positivos e conseguiram obtenção parcial de nota na avaliação da disciplina Língua Portuguesa.

Resultados e Discussão

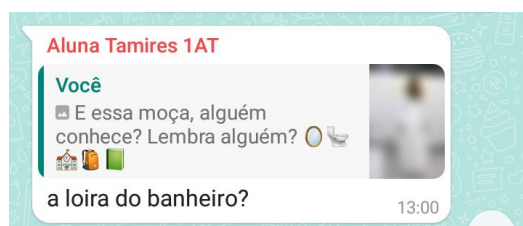
Inicialmente, os estudantes estavam bastante tímidos, com pouca participação e pouco interesse. Todavia, com as imagens utilizadas para introduzir o assunto de forma dinâmica, conseguimos maior aproximação. Alguns começaram a se manifestar mais no grupo de *WhatsApp* da turma, como vemos, a seguir, quando as imagens da Mula sem Cabeça e da Loira do Banheiro foram postadas, a fim de obter o conhecimento prévio dos discentes.

Figura 03 - Comentário 1.



Fonte: Os autores.

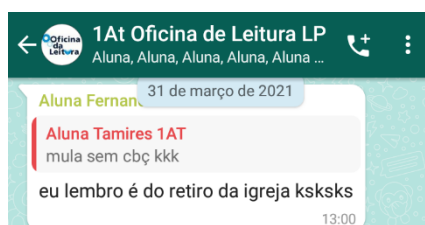
Figura 04 - Comentário 2.



Fonte: Os autores.

Os alunos rapidamente disseram de qual personagem se tratavam as imagens apresentadas, em seguida falaram sobre seu contato com a lenda e/ou o mito, vejamos:

Figura 05 - Comentário 3.



Fonte: Os autores.

Figura 07- Comentário 4.



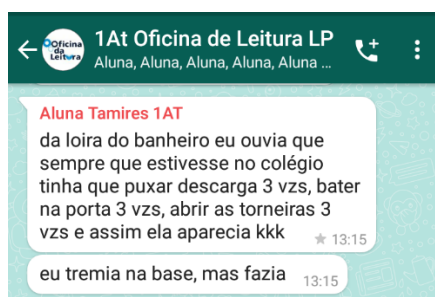
Fonte: Os autores.

Outro ponto pertinente foi que, quando apresentamos a imagem adaptada da Loira do Banheiro, conseguimos a atenção dos alunos, logo surgiram comentários direcionados à legenda. Uma aluna comentou: “Como fazer os alunos participarem da aula?”. E isso gerou certo impacto entre os interlocutores - discentes, residentes e na preceptora - porque houve

maior debate acerca das narrativas. Esse foi um dia muito produtivo, pois começamos a perceber a potência das falas e a interação entre os alunos, que começaram a fazer questionamentos e tornaram-se também sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

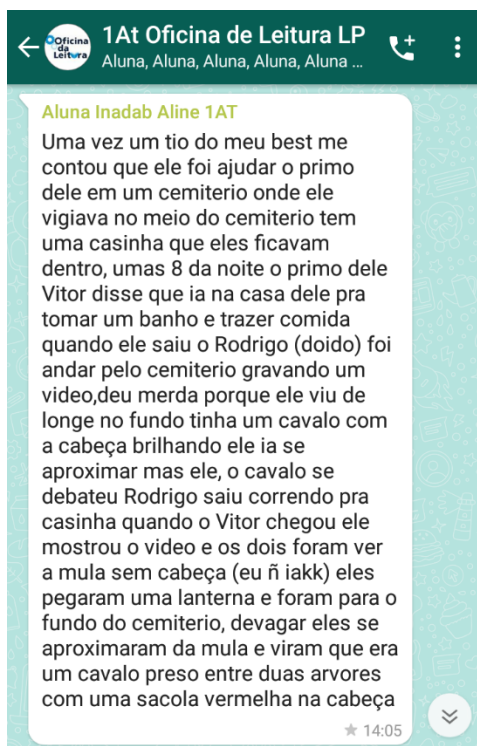
Os alunos também foram convidados a contar um pouco sobre a história que ouviram ao longo dos anos a respeito das narrativas mítico-lendárias. Alguns estudantes responderam em formato de mensagem textual, outros em áudio. Os relatos foram bastante relevantes para o desenvolvimento da nossa atividade com a turma, como podemos observar na figura 08 a seguir, pois percebemos que os alunos não só ouviram as histórias, como também acreditavam naquilo que lhes era dito, o que traduz o imaginário acerca destas narrativas na cultura local.

Figura 08 - Comentário 5.



Fonte: Os autores.

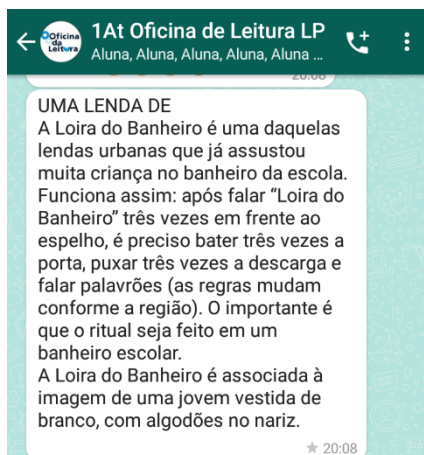
Figura 09 - Comentário 6.



Fonte: Os autores.

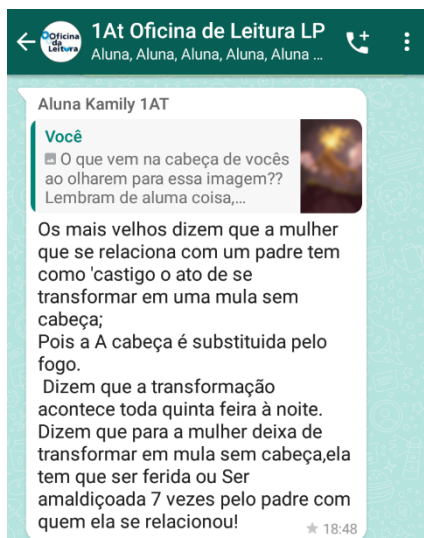
Os discentes realizaram pesquisas a respeito do assunto para um melhor aprofundamento da temática e para tirar dúvidas apresentaram um pequeno resumo do que encontraram nas suas pesquisas.

Figura 10 - Comentário 7.



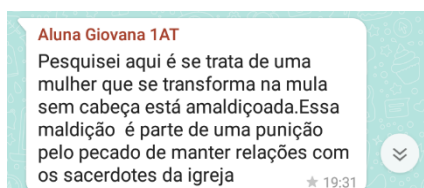
Fonte: O autor.

Figura 11 - Comentário 8.



Fonte: O autor.

Figura 12 - Comentário 9.



Fonte: O autor.

A aplicação dessas atividades voltadas para a leitura de lendas e mitos através de um

aplicativo de conversa digital despertou o interesse dos alunos ao ponto de sugerirem outras narrativas como a da “Matinta Perêra”, o que demonstra o envolvimento dos estudantes em estudos sobre mitopoética e narrativas orais. Em suas pesquisas, depararam-se com outras histórias como a lenda do “Diabo sem cu”. Trata-se de uma lenda amazônica, que até mesmo muitos de nós, residentes e preceptores, não conhecíamos e acabamos tendo nosso primeiro contato no decorrer do nosso trabalho com a classe.

Neste recorte, ressaltamos que o processo de ensino-aprendizagem sempre acontece de forma mútua, desde que o educador dê espaço e produza mecanismos interação e trocas simbólicas para que o aluno possa ter validados seus saberes, práticas culturais e vivências, tal qual enfatiza a BNCC, a qual aponta o papel da escola de não somente repassar conteúdos, mas de desenvolver nos alunos competências e habilidades atitudinais, inclusivas e de evocação das experiências socioculturais.

Considerações Finais

O trabalho com mitos e lendas, como gêneros do domínio do narrar, contribui para a construção de um método de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa mais dialógico, pois notamos que essa didática gerou maior debate, engajamento e interação social, principalmente em tempos de aulas remotas, pois os estudos com estes gêneros propiciam melhores resultados no letramento literário. A temática também entusiasma pela vivência, pela relação com a oralidade, já que estas histórias de encantaria circulam no seio da cultura amazônica.

A pandemia do Covid-19 fez com que o índice de evasão escolar aumentasse, porém, muitos alunos continuam se dedicando aos estudos, mesmo não tendo o acesso necessário à internet, persistem e sentem a necessidade de interagir com os seus mediadores, professores e sujeitos da escola. Agradecem quando recebem os conteúdos através de recursos de mídia, apesar das inúmeras barreiras sociais e tecnológicas que enfrentam. Os discentes que mais tem dificuldade de acesso são principalmente os alunos que residem na zona rural do município, muitos não têm acesso a aparelhos com conexão. Além disso, sem as aulas presenciais, alguns tiveram de assumir responsabilidades no campo, afazeres na agricultura familiar, para ajudar na renda doméstica.

No mais, as práticas de leitura e escrita, por meio da ação com os gêneros mito e lenda, em diálogos em grupo por meio do aplicativo *whatsapp* demonstraram a potencialidade de construir estudos discursivos que dialoguem com a cultura e que propiciem um ensino mais significativo, tecnológico e inclusivo. As atividades criaram outras possibilidades de

letramento literário, a relação entre as narrativas e a cultura local também provocou nos discentes vínculos identitários. Desse modo, por meio dos relatos se pode observar os itinerários e uma vivência ativa com a mitopoética, além de gerar maior disposição para a leitura e escrita literária no ciberespaço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** a educação é a base. Brasília, DF.: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artmed, 1995. 179 p.

LISAUSKAS, Rita. **A ‘ideologia de gênero’ é como a ‘Loira do Banheiro’:** só existe na ficção. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/a-ideologia-de-genero-e-como-a-loira-do-banheiro-so-existe-na-ficcao/%3famp>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MULTIRIO. **A mula sem cabeça.** Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclub/9a11/diz-a-lenda/13069-mula-sem-cabeca?pag=2>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, Ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. /jun.2020.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Práticas avaliativas:** reflexões. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.com-files-2010/04>. Acessado em: 19 jun. 2021.

CAPÍTULO 13

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: LEITURA EM NÍVEL ANALÍTICO NO GÊNERO TIRA

Adriane Valécia do Vale Lima (UFRA)
adrianevalelima@gmail.com

Priscila Correa Pacheco (UFRA)
priscilapletras@gmail.com

Tayani Ariani Maia Novais (UFRA)
novaistay@gmail.com

Rosineide Brandão Pinto (SEDUC)
brandaorp@hotmail.com

Ana Paula Martins Alves Salgado (UFRA)
anamarinsalves@ufra.edu.br

RESUMO

Considerando as dificuldades relacionadas à interpretação textual e a importância de sua abordagem no espaço escolar, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, teve como objeto de estudo a interpretação textual de alunos do segundo ano do ensino médio na compreensão de perguntas de múltipla escolha relacionadas ao gênero textual tira. Desse modo, após trabalho com o gênero em questão na sala de aula, aplicou-se um questionário contendo três perguntas embasadas no nível de leitura analítica, a partir das visões de Adler e Doren (2010), a fim de verificar se os alunos alcançariam a interpretação correspondente a esse nível. Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos alunos alcançou a interpretação referente ao nível analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura analítica. Interpretação textual. Tira. Ensino médio.

Introdução

A interpretação textual é uma área bastante requisitada em testes seletivos, tanto nas questões de língua portuguesa, como em outras disciplinas. Em vista disso, é mister que a interpretação textual seja incluída nas práticas escolares dos professores de Língua Portuguesa e estimulada entre os alunos do Ensino Médio, para que consigam obter bom desempenho na realização de exames.

De modo geral, observa-se muitas dificuldades com relação à interpretação textual por parte dos discentes, principalmente por conta da falta de motivação. Entendemos que é primordial buscar formas de auxiliar os discentes no processo de compreensão textual para que consigam realizar uma boa interpretação sobre os fatos que estão explícitos e implícitos

dentro de um texto, seja ele verbal ou não verbal.

Tomando por base o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, percebe-se que, ao longo dos anos, as questões, principalmente as de Língua Portuguesa, têm foco na análise e interpretação de diferentes textos, exigindo dos candidatos a habilidade de interpretar os textos e captar as mensagens que estes querem transmitir, além da habilidade de fazer inferências e não apenas decifrar códigos sem entender a mensagem.

Na panóplia de gêneros textuais existentes, temos o gênero Tira que comumente alia o texto verbal ao não verbal, trazendo diversos temas e questões sociais do cotidiano, assim, acredita-se que o gênero tira pode ser ótimo recurso para exploração de interpretação textual com alunos do ensino médio, ajudando no estímulo ao interesse dos alunos no processo de ensino, tendo em vista o seu caráter social, contribuindo desta maneira, para o desenvolvimento dos alunos, auxiliando na compreensão e, conseqüentemente, na interpretação textual.

Em vista disso, esse trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica e tem como objetivo analisar se os alunos, após o contato com o gênero tira, conseguiram alcançar o nível de leitura analítica, o qual exige do leitor uma leitura mais aprofundada e participativa resultando numa interpretação textual adequada para cada questão de múltipla escolha.

Esse trabalho contempla a interpretação textual, níveis de leitura, o uso do gênero Tira como ferramenta de ensino e como também o percurso metodológico, resultados e discussões finalizando com as devidas considerações.

Interpretação textual

Sabe-se que a linguagem está atrelada a tudo que cerca o indivíduo, tanto no meio social quanto individual; envolve a forma de se comunicar, interagir, se conectar e compreender o meio externo e interno. Entender a sua própria singularidade faz parte do processamento de leitura, uma vez que este envolve o conhecimento de mundo e textual.

Nesse sentido, a compreensão de um texto difere da interpretação e, para que se obtenha uma interpretação acerca de determinado assunto, é primordial que, inicialmente, ocorra a compreensão. Assim, compreender consiste em decodificar um texto e entender o que foi dito. A partir da compreensão do que foi exposto torna-se possível interpretar, pois a interpretação possui o sentido de ir mais além, é a assimilação das ideias que interage com o

conhecimento de mundo individual vinculado ao que está escrito e, a partir disso, pode-se então alcançar uma interpretação (RODRIGUES; SILVA, 2017).

Com relação à prática leitora, o cenário brasileiro encontra-se em posições alarmantes, visto que, de acordo com a prova Brasil 2013, o percentual na rede pública a respeito da compreensão leitora foi significativamente baixo, com 23% até o 9º ano e 40% até o 5º ano (ROSA, 2016). Com isso, nota-se a desvalorização da leitura pelos jovens, o que implica em diversos fatores prejudiciais para o aluno como a falta de atenção para compreender textos pequenos, déficits no processo de memorização, diminuição da criatividade e limitação da sua criticidade. Nesse sentido, Souza (2014, p.1) afirma que,

A leitura é de fundamental importância dentro da sala de aula, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras. Ela serve para aprimorar os conhecimentos, acessar a cultura, escrever melhor e, também, gerar reflexão sobre a própria leitura.

Conforme a autora, a interpretação textual é uma ferramenta que vai além do ambiente escolar, ela auxilia na comunicação, na escrita e em diversas outras vertentes de ensino-aprendizagem. A interpretação facilita o processo de autoconhecimento, uma vez que o leitor pode se identificar com determinado personagem do texto ou concluir aquele texto como experiência de vida, ou extrair informações que podem servir para seu crescimento pessoal, profissional, ou podendo servir somente para nível de entretenimento.

Além disso, atualmente, há diferentes textos e modos de leitura que, ao serem praticados frequentemente, podem se tornar um hábito, podendo contribuir para o aumento da criticidade do aluno. Um leitor autônomo torna-se um pensador crítico, ou seja, ele assimila o conteúdo de forma fluida, além de conseguir definir os seus processos linguísticos e interpretativos, consegue também interagir com o texto. Desse modo, Pereira (2012, p.10) ressalta que,

Percebendo a necessidade da pós-modernidade, numa era informatizada, uma juventude virtualizada e com um leque de informações maior do que se possa abarcar, far-se-á uma reflexão de como a leitura pode formar cidadãos críticos, ou seja, alunos que saiam do Ensino Médio não apenas preparados para enfrentar os vestibulares ou o mercado de trabalho, como também preparados de igual modo para enfrentar o futuro sendo pessoas capazes de atuarem de maneira crítica e reflexiva diante das problemáticas encontradas em seu meio social.

Nessa perspectiva, é necessário destacar o papel do professor como mediador e peça fundamental para que o aluno consiga imergir no mundo literário e criar o hábito pela leitura. Nesse interim, o docente precisa ser criativo tornando esse caminho (aluno-leitura) o mais formidável possível, para que o discente internalize a importância da leitura e como ela pode

auxiliar no seu processo construtivo nos âmbitos escolares, individuais e sociais.

Níveis de leitura

Quando citamos a leitura, podemos nos reportar a quatro níveis de leitura definidos por Adler e Doren (2010) que correspondem respectivamente a leitura elementar, leitura inspeccional, leitura analítica e leitura sintópica. Para os autores, esses tipos de leitura se relacionam de forma que um está contido no outro e para se alcançar o último nível, é necessário que se alcance os três primeiros.

O primeiro nível, chamado de leitura elementar, conhecido também como rudimentar, básica ou inicial, corresponde ao processo de decodificação de palavras. Adler e Doren (2010, p.38) afirmam que “o que importa aqui é o fato de que esse nível sugere que a pessoa deixou o analfabetismo e tornou-se alfabetizada [...]”, desta forma, a pessoa consegue decifrar os símbolos, no entanto, não compreende a mensagem formada pela junção das palavras.

O segundo nível de leitura é o inspeccional, responsável por extrair o máximo possível de um livro em determinado período, ou seja, o leitor possui uma leitura superficial, conseguindo concluir do que se trata determinado texto, tendo como fator principal o tempo. Segundo os autores Adler e Doren (2010, p.38), “Esse nível também poderia ser chamado de pré-leitura. Porém, não se trata de folhear o livro aleatoriamente. A leitura inspeccional é a arte de folhear o livro sistematicamente”.

A Leitura Analítica, considerada o terceiro nível de leitura, seria a leitura mais ideal e completa uma vez que o leitor consiga ler e entender um texto. Para Adler e Doren (2010, p.38), “se a leitura inspeccional pode ser considerada a melhor e mais completa leitura possível em um período limitado de tempo, a leitura analítica é a melhor e mais completa leitura possível em um período ilimitado de tempo”. Além disso, os autores salientam que ela “é uma atividade mais complexa e sistemática que os outros dois níveis anteriores. Dependendo da dificuldade do texto a ser lido, a leitura analítica pode exigir muito ou pouco do leitor” (p.38).

Por fim, o nível de leitura sintópica é considerado por Adler e Coren (2010) como o mais complexo e sistemático, que exige mais do leitor, tendo em vista que demanda que haja a leitura de vários livros sobre determinado assunto com um posterior desenvolvimento de análise. Assim, “com os livros em mãos, o leitor sintópico estará apto a desenvolver uma análise que talvez não esteja em nenhum dos livros. Está claro, portanto, que a leitura sintópica é a mais ativa e trabalhosa de todas” (ADLER; COREN, 2010, p. 40).

Assim sendo, o ideal é utilizar técnicas de leitura diferenciadas para filtrar textos e aumentar a qualidade de compreensão do que foi lido, uma vez que o indivíduo, para obter uma boa leitura, necessita passar por cada nível de compreensão linguística.

O uso do gênero textual tira como ferramenta de ensino

Os gêneros textuais são explorados no cotidiano social e organizam os inúmeros textos existentes, considerando os contextos extralinguísticos em que os textos estão incluídos, os caracterizando de acordo com sua função sociocomunicativa, ou seja, valorizando sempre os traços comunicativos e sociais.

Por conseguinte, verifica-se que os gêneros textuais possuem uma função social, ou seja, são aplicados de acordo com uma finalidade por meio da interação entre indivíduos, considerados interlocutores, em determinado contexto, nunca sendo considerado isolado desse.

Deste teor social, surge a necessidade de inclusão dos gêneros textuais no âmbito escolar. Com base nisso, Coscarelli (2007, p.81) explica que

A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível.

Desta forma, é primordial que os gêneros textuais sejam inseridos no dia a dia escolar, haja vista que é indispensável que os alunos compreendam e conheçam as funções e usos de algo que faz parte de sua realidade e está presente em diversas situações de sua rotina.

Consequentemente, os gêneros textuais podem ser grandes aliados nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, desde 1997, apresentam uma proposta de ensino de leitura e escrita com enfoque na diversidade de gêneros textuais existentes na sociedade, para que as habilidades de leitura e escrita pudessem ser melhor desenvolvidas de acordo com cada fase escolar do Ensino Fundamental.

Na ordem social atual, ser leitor e produtor textual competente ultrapassa as propriedades do analfabetismo funcional em apenas codificar ou decodificar uma mensagem, mas requer a capacidade de produzir e atribuir sentido. Para atender a essa demanda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Língua Portuguesa, em 1997, apresentam à escola a concepção sociointeracional de linguagem, uma proposta de ensino de leitura e escrita baseada não mais na tipologia textual, mas na noção da diversidade de gêneros textuais. Esta mesma proposta é reforçada no documento da Base Nacional Comum Curricular aprovada recentemente. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, a BNCC propõe que o aluno deve

conhecer diferentes gêneros e portadores textuais. No eixo da leitura deve ser capaz de identificar gêneros textuais, e no eixo da escrita compreender as práticas de produção. (SILVA, 2018, p.3)

Salienta-se assim, a significância escolar dos gêneros textuais nas práticas de leitura e compreensão textual, haja vista que inseri-los nas práticas pedagógicas pode possibilitar um processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório, promovendo um elo entre o aluno e a realidade social.

Dentre os inúmeros gêneros textuais disponíveis no meio social, ganham destaque nesta pesquisa, as tiras, que são caracterizadas por imagens e textos que retratam histórias, fatos engraçados, questões sociais e assuntos do dia a dia, englobando as notícias, temas em destaque, críticas sociais, dentre outros.

As tiras vieram das histórias em quadrinhos (*HQs*), que surgiram no ano de 1895, nos Estados Unidos, com o nome de *The Yellow Kid*, criação do ilustrador Richard Felton Outcault para o jornal *New York World*. Nicolau (2010, p. 3111) explana que,

O formato clássico do gênero com piadas desdobradas em três tempos ou três quadros surgiu graças à escassez de espaço nos jornais, bem como à popularidade dos personagens. O pioneirismo das tiras, destacam os autores, cabe a Bud Fisher, em 1907, com os personagens Mutt e Jeff na página de turfe do jornal: “Eram comentários acerca da fauna humana que gravita em torno do turfe.

Assim, verifica-se que, com a escassez de espaços nos jornais e a grande popularidade dos personagens, surgiram as tiras em formato clássico com três quadros em sequência e com a piada como característica, tornando-se uma extensão das *HQs* no ano de 1907, tendo como seu pioneiro o cartunista Bud Fish.

O cartunista Bud Fish usava a tira para satirizar comportamento social de sua época deixando como herança o gênero humorístico para que outros autores pudessem usufruir de forma cômica temas como costumes e a moral com maior facilidade. Além disso, o autor deixa claro como o gênero se comunica com a sociedade, dado que ele interage com vários temas nos quais as pessoas são protagonistas. Sobre a sátira presente nas tiras, Leal (2013, p.14) aborda:

Aproveitando-se das tiras para satirizar o comportamento social de uma época, Fisher deixou como legado, a esse gênero midiático, a possibilidade de os seus autores lidarem com o humor, criticando os costumes e a moral, com mais facilidade do que a partir de outros gêneros. Do ponto de vista do aspecto temático, fica claro que a tira é um gênero que se comunica com as sociedades em que existe e, por conseguinte, lhes permite entenderem como seus membros interagem diante dos múltiplos temas nos quais são protagonistas.

Então pode-se verificar que como os outros diversos gêneros, a tira retrata as questões sociais, proporcionando a interação entre indivíduo e sociedade, colocando em foco os temas

vivenciados rotineiramente.

Quando olhamos para o ponto de vista estrutural, percebemos que a tira é um gênero textual do tipo narrativo que possui uma linguagem híbrida, tendo como forma uma sequência de quadrinhos de modo horizontal, no qual há ou não uma interação com fala entre seus personagens, estimulando, assim, o entendimento dos seus leitores através das mensagens explícitas e implícitas.

A coerência entre as formas de linguagem demanda um trabalho cognitivo tanto por parte do autor quanto do leitor, cujo papel ativo no processo de interação requer preenchimento de lacunas, reconstrução do fluxo narrativo e (re)significação do sentido. A leitura de uma tira não se dá exatamente pela leitura de um quadro após o outro, nem pela identificação do que é dito pelas personagens, mas, principalmente, do que não é dito, do que é recuperado pelo co(n)texto da tira, nas duas linguagens. (LEAL, 2013, p.14).

Tendo em vista esse trabalho cognitivo que as tiras demandam por parte do leitor, elas podem ser utilizadas para o estímulo da interpretação textual, pois para a compreensão de algumas mensagens contidas nelas, o leitor necessita fazer um profundo processamento das informações ali dispostas, contemplando desde a decodificação até os significados mais abstratos, que irão impactar diretamente no alcance da interpretação textual. Soares, Emmerick e Vicente (2010, p. 823) afirmam que,

Andrade e Dias (2006) supõem que os indivíduos constituem estruturas consistentes envolvendo aspectos perceptivos e conceituais. Assim, estímulos externos a consciência do leitor são selecionados de acordo com o que é considerado pelo mesmo como coerente ou não. No entanto, a compreensão de textos se torna ainda mais complexa, pois nem sempre o leitor seleciona as informações mais relevantes para uma compreensão global, nem sempre identifica que não está entendendo e nem sempre consegue traçar estratégias para buscar compreender o texto lido.

Neste sentido, é de suma importância que, no ensino de Língua Portuguesa, o professor, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, auxilie no desenvolvimento de competências discursivas dos alunos, as quais irão compor suas capacidades leitoras e de produção textual para que possam reconhecer e entender os diversos gêneros textuais presentes no dia a dia de suas ações comunicativas. Segate (2011) esclarece que:

O trabalho com os diversos gêneros discursivos na sala de aula dá oportunidades ao aluno de produzir e interpretar textos, sejam eles orais sejam escritos, bem como lhe possibilita identificar as características próprias de cada gênero, o que pode tornar o aprendizado mais real, atraente e significativo. (SEGATE, 2011, p. 22).

Por fim, trabalhar o gênero tira em sala de aula é fundamental, tendo em vista que possibilita uma visão crítica e é muito aceita pelos jovens, e que, por conseguinte, podem contribuir para o desenvolvimento da interpretação e da leitura do aluno, gerando a assimilação do conteúdo de forma mais fácil.

Percurso metodológico

Essa pesquisa é do tipo descritiva e tem a finalidade de analisar a interpretação textual de alunos do segundo ano do ensino médio por meio do gênero textual tira, com objetivo de verificar se os alunos alcançam a interpretação correspondente ao nível analítico, visto que, no que diz respeito as tiras, ele exige além do entendimento da pergunta, uma análise reflexiva e crítica, com base nos conhecimentos prévios já vistos em outros textos.

Vale destacar que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito das atividades planejadas através do Programa Residência Pedagógica por alunas bolsistas do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, em conjunto com uma preceptora e uma orientadora do projeto no campus de Belém da Universidade Federal Rural da Amazônia, e teve sua realização em duas turmas do segundo ano do Ensino médio de uma escola pública de Belém do Pará, integrante da rede estadual de ensino.

A primeira etapa do projeto consistiu em ministrar aulas sobre interpretação textual e gêneros textuais, com enfoque no gênero tira. As aulas aconteceram de forma remota, por meio da ferramenta *Google Meet*, em virtude do ensino remoto, ocasionado pela pandemia do COVID-19.

A segunda etapa foi definida pela seleção de 3 perguntas, retiradas de sites de cursos preparatórios, que apresentam a interpretação textual com o gênero tira, nas quais, o nível de leitura analítica é exigido para conclusão da resposta correta.

Na terceira etapa, o questionário com as 3 questões foi disponibilizado através do *Google Class Room* da turma, utilizando a ferramenta Google Formulário, tendo como participantes 23 alunos.

A última etapa resume-se na análise dos dados, pautando-se nas respostas dos alunos de acordo com erros ou acertos, com objetivo de verificar se conseguiram acertar a alternativa correta de cada pergunta selecionada, com base na leitura analítica.

Apresentação e análise dos resultados

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, sendo que as resoluções dadas pelos alunos foram verificadas cuidadosamente com o intuito de captar os aspectos relevantes ligados a compreensão e interpretação textual de tiras no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa ministrada na escola *locus* da investigação.

Vejamos a questão 1:

Figura 1: Questão 1



Sobre os efeitos de humor da tirinha, pode-se afirmar, exceto:

- a) Mafalda emprega o mesmo valor semântico para o vocábulo “indicador” no primeiro e no último quadrinho.
- b) Mafalda não sabe a importância do dedo indicador.
- c) A expressão “dedo indicador” é utilizada de maneira metafórica pelo autor da tirinha.
- d) Mafalda ainda não sabe exatamente o significado da expressão “indicador de desemprego”
- e) Apesar de ser uma criança, Mafalda já percebe as injustas relações de trabalho estabelecidas entre patrões e operários.

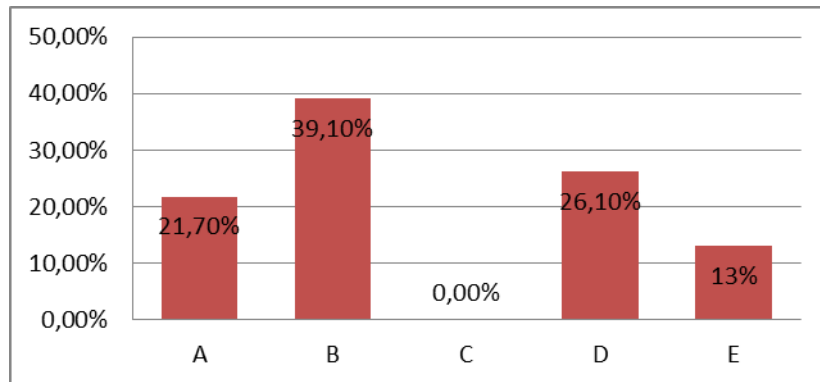
Fonte: Brasil Escola (2021)

Essa questão pede que o leitor, ao realizar a leitura analítica, saiba identificar as diferenças de sentido da palavra indicador, ou seja, a polissemia, tendo em vista que a palavra “indicador” no primeiro quadrinho se refere ao dedo indicador, já no último quadrinho se refere ao índice de desemprego, exigindo, pois, que o aluno compreenda sobre valor semântico, sobre metáfora e que tenham percepção crítica em verificar que, apesar de ser uma criança, a Mafalda compreende as injustas relações de trabalho entre patrões e operários.

Assim, a alternativa “b” é a considerada incorreta, porque marca a exceção ao afirmar que Mafalda não sabe a importância do dedo indicador, o que não está correto, tendo em vista que não há nada que indique que ela não sabe essa importância, mas sim que não compreende o significado de indicador de desemprego.

Com isso, ao analisarmos os dados do Gráfico 1 notamos que 39,1% dos alunos marcaram a questão correta (letra B), o que significa que os participantes conseguiram realizar a interpretação dos significados presentes na tira após a realização de leitura analítica, compreendendo a polissemia e sentido metafórico do vocábulo indicador e a falta de compreensão de Mafalda sobre o significado de indicador de desemprego. Destacamos ainda que, com esse dado, podemos inferir que os alunos entenderam a crítica social presente quando a Mafalda aborda o indicador de desemprego, gerado pelas injustiças entre patrões e trabalhadores.

Gráfico 1: Efeitos do humor da tirinha: Mafalda e o dedo indicador.



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 1 mostra, ainda, que 26,1% marcaram a letra D e 21,7% a alternativa A, o que pode indicar que houve uma leitura analítica rápida por parte desses alunos, de forma que podem não ter percebido que a questão pedia que marcassem a incorreta e assim, marcaram a questão que acreditaram ser a correta.

Com base nesse dado, percebe-se que houve muitas marcações de respostas erradas, o que nos leva a inferir que alguns alunos tiveram dúvidas quanto à alternativa correta, o que nos leva a refletir que eles não compreenderam o sentido proposto da questão, talvez por falta de atenção na realização da leitura do comando.

Em relação a questão 2, temos:

Figura 2: Questão 2



Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

- O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, através de suas feições em todos os quadros, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal através da expressão exibida por Mafalda no último quadro.
- Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadro, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

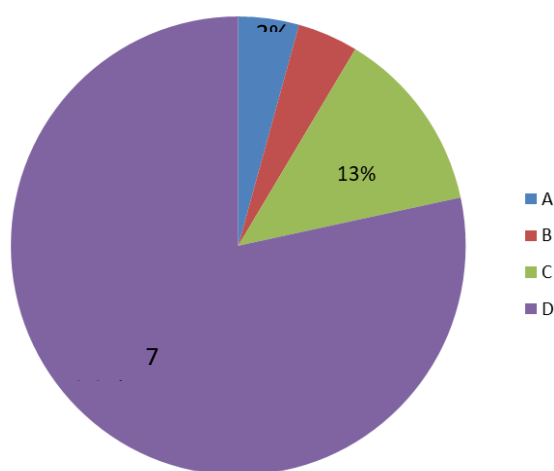
Fonte: Pop Português (2017)

Essa questão procurou verificar se os alunos através da compreensão textual, atendiam o nível de leitura analítica a partir da leitura minuciosa da tira, uma vez que ela procura atender a todos os assuntos que são explorados no texto. Em virtude disso, os alunos deveriam compreender textos subentendidos e seus pressupostos, bem como sua intencionalidade, finalidade e sua construção semântica de sentidos do texto.

A questão 2 possuía como resposta correta a letra D, em razão de apresentar uma quebra de expectativa, no qual ocasionou no efeito de humor da tirinha. Susanita apresenta, até o terceiro quadrinho, um discurso ajustado com as teorias feministas. Porém, no último quadrinho, ela apresentou ter um conhecimento limitado sobre esse assunto ao elogiar o uso de uma tecnologia, a máquina de tricô, no qual vem apenas reforçar os padrões tradicionais da conduta feminina.

Os resultados referentes as respostas para a questão 2, apresentados no Gráfico 2, revelaram que a maioria dos alunos acertaram a questão (78,3%).

Gráfico 2: Efeitos do humor da tirinha: O discurso feminista de Susanita.



Fonte: Dados da pesquisa

É possível notar, portanto, que a maioria dos alunos acertou a alternativa correta, o que podemos inferir que os alunos souberam interpretar o que a questão pedia e alcançar com eficácia o nível de leitura analítica através da interpretação textual no gênero tira.

Em relação a questão 3, temos:

Figura 3: Questão 3



(Folha de S. Paulo, 22/08/2012)

Considerando-se os elementos verbais e visuais da tirinha, é correto afirmar que o que contribui de modo mais decisivo para o efeito de humor é:

- a) A ingenuidade dos personagens em acreditarem na existência de poderes sobrenaturais.
- b) O contraste entre os personagens que representam diferentes classes sociais.
- c) o duplo sentido do substantivo “super-herói”, no contexto do 1º quadrinho.
- d) a tentativa fracassada do personagem ao fazer um discurso panfletário.
- e) a quebra de expectativa produzida, no último quadrinho, pelo termo “invisibilidade”

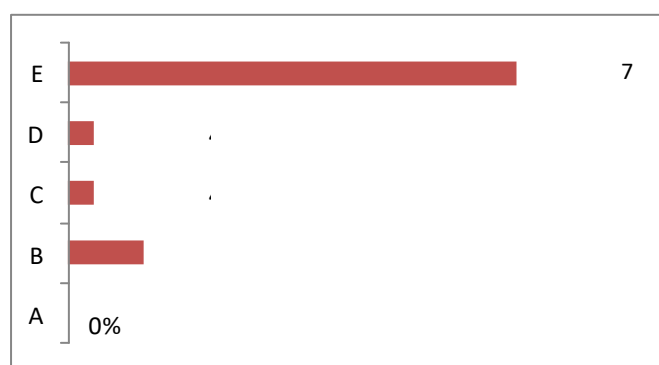
Fonte: Professora Fátima Fuini- Língua Portuguesa (2013)

Na questão 3, esperava-se que os alunos compreendessem o sentido ambíguo que a palavra “invisibilidade” denota na tirinha, visto que, o personagem em questão é um morador de rua. Ademais, esperava-se que os alunos pudessem perceber qual o efeito de humor apresentado na tirinha, uma vez que no primeiro quadrinho o personagem se refere a ter superpoderes.

Nessa tira, encontra-se uma leitura analítica dos fatos que estão sendo relacionados, sendo eles: a interpretação textual atrelada à significância social do indivíduo diante da sociedade e a maneira como ele é visto. Assim, a análise resultou na percepção do efeito de humor característico no texto e na crítica presente no último quadrinho conduzindo o aluno a alternativa correta “E”, que consiste na quebra de expectativa produzida no último quadrinho mostrando o termo “invisibilidade”.

O Gráfico 3 apresenta o resultado das respostas dos participantes. Observa-se que 78,3% dos alunos escolheram a alternativa correta, ou seja, os alunos interpretaram o sentido da tira corretamente, apresentando indícios de que alcançaram o nível de leitura mais profunda.

Gráfico 3: Efeitos do humor: invisibilidade do homem



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos alunos que não acertam a questão, entende-se que estes tiveram problemas de interpretação pelo fato de se confundirem com alguns aspectos visuais presentes nos quadrinhos, tais como, as outras pessoas que possuem outra vestimenta representando uma diferente classe social e a caixa com papéis que pode ser confundida com a ideia de panfletagem.

Considerações finais

O presente estudo apresentou um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional Residência Pedagógica. Como produto de tal experiência foi possível observar o nível de leitura analítica de estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Belém.

A partir dos resultados apresentados nesta investigação, nota-se a importância da inserção da interpretação textual em sala de aula, visto que os discentes estão no segundo período do Ensino Médio, estes brevemente realizarão exames finais, tais como o ENEM, e alguns ainda apresentam dificuldades de interpretação no nível analítico, o qual demanda mais esforços para interpretação.

Ademais, evidenciou-se que a leitura analítica dispõe do leitor uma autonomia, ou seja, ele se torna um leitor crítico e ativo na medida em que consegue identificar os sentidos mais profundos do texto, isto é, o leitor obtém uma absorção total do conteúdo tais como suas preposições e argumentos.

O gênero Tira foi escolhido em virtude de sua proximidade com a realidade dos alunos, bem como pela necessidade de trabalhar com a diversidade dos gêneros textuais em sala de aula conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com os resultados obtidos constatou-se que houve a assimilação do

conteúdo exposto de maneira efetiva e satisfatória, uma vez que a maioria dos alunos conseguiu interpretar e responder de modo assertivo. Logo, é através da comunicação verbalizada que os alunos interagem com o mundo externo, por isso, é fundamental o exercício da interpretação textual para a compreensão dos discursos sociais e para o pertencimento do convívio em sociedade.

Destacamos, ainda, a relevância da interação dos alunos com as professoras estagiárias no trabalho aqui relatado, visto que esse contato contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem e resultou na solidificação das teorias vistas em âmbito acadêmico pelas professoras.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. J. DOREN, C. V. **Como ler livros: O Guia Clássico para a Leitura Inteligente**. São Paulo: É Realizações, 2010

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.119-140. 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais**. Brasília: 1998.

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

COSCARELLI, C. V. Gêneros Textuais na escola. **Veredas**, Minas Gerais, v.11, n. 2, p.78-86. 2007.

BRASIL ESCOLA. 2021. Disponível em: <<https://m.exercicios.brasilecola.uol.com.br/amp/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-texto-nas-tirinhas-mafalda.htm>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

HILA, C. V. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino**. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

JUNIOR, J. Z; MAZZO, K; MENEGON, E. N. Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio. **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v.36, n.72, p.99-114. 2018.

LEAL, A. P. de B. **Mecanismos dêiticos e estratégias de leitura do gênero tira**. Fortaleza, Ceará, Brasil, 2013.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, agosto. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 22 de julho de 2021.

NICOLAU, M. As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa. **Revista**

Eletrônica Temática. Ano VI, n.2, fevereiro/2010.

PESQUISA DO ENSINO, 7. 2018. São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Sinpro SP, 2018. Disponível em < congresso (sinprosp.org.br)> Acesso em 24 de julho de 2021.

POP PORTUGUÊS. 2017. Disponível em: <<http://popportugues.blogspot.com/2017/02/atividades-de-interpretacao-8-ano.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

PROFESSORA FÁTIMA FUINI- LÍNGUA PORTUGUESA. 2013. Disponível em: <<https://fatimalp.blogspot.com/2013/07/insper-20132-5-questoes.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

ROCHA, T. S.; SANTOS, N.; Dificuldades de interpretação de texto em sala de aula. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira**, v.8 n.17. 2017. E – 4825. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit> >. Acesso em: 17 de julho de 2021.

RODRIGUES, C., SILVA, T. F.F. **Base nacional:** A importância do uso da diversidade de gêneros textuais na formação de leitores da educação infantil ao ensino fundamental I – anos finais. In: 18º CONGRESSO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2018.

ROSA, G.P.S. **Atenção, compreensão leitora, consciência textual e aprendizagem.** Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa. Porto Alegre – RS. 2016.

SANTOS, M. O.; GANZAROLLI, M. E. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação.** 2011, v. 23, n. 1, pp. 63-75. Disponível em: < SciELO - Brasil - Histórias em quadrinhos: formando leitores Histórias em quadrinhos: formando leitores>. Acesso em: 24 de julho de 2021.

SEGATE, A. **As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa:** uma proposta de leitura. Uberlândia, 2011.

SILVA, A. ANTUNES, C. C. MARQUES, F. J. P. INÁCIO, J. A. A importância da interpretação textual nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Ciranda** – Montes Claros, v.1. n.1, pp. 17-29, jan/dez -2017.

SOARES, A. B.; EMMERICK, T. de A.; VICENTE, A. L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p. 818-832, dez. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2021.

SOUZA, D. F. O processo de leitura e interpretação nas aulas de Língua Portuguesa à luz da Análise do Discurso. **Uox**, n. 02, 2014/1.

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE REDAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Edenor das Mercês Gonzaga Castro Júnior (UFRA)
edenor.ufra@gmail.com

Gleisidy Klery de Souza Almeida (UFRA)
g.k.almeida16@gmail.com

Valmir Lobato Leal (UFRA)
valmirleal@gmail.com

Rosineide Brandão Pinto (SEDUC)
brandaorp@hotmail.com

Ana Paula Martins Alves Salgado (UFRA)
anamarinsalves@ufra.edu.br

RESUMO

A prova de redação do ENEM é um dos fatores que permeiam o ensino de produção textual no ensino médio regular do Brasil. Observa-se, contudo, dificuldades no decorrer da aprendizagem da escrita durante os últimos anos da educação básica. Neste sentido, entende-se a relevância de estudos nesta área tendo em vista a compreensão dos fatores que permeiam o desenvolvimento das habilidades argumentativas que os alunos devem ter para redigir uma redação. Dessa forma, este estudo tem por escopo relatar a experiência vivenciada em aulas de redação com foco nos componentes da competência II e III da redação do ENEM, através do Programa Residência Pedagógica, tendo como objetivos específicos analisar o desempenho da produção escrita dos alunos ao longo da sequência didática proposta e compreender os fatores que se relacionam com a manutenção da prática pedagógica da aula de redação. Para isso, dispomos de Marcuschi (2008), Riolfi e Igreja (2010) e André e Bufrem (2012). Nosso estudo contou com a participação de estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Belém. Os dados foram analisados utilizando-se do método dedutivo, numa abordagem qualitativa. O estudo ainda em andamento, já nos permite inferir que reflexões acerca da prática de ensino de produção textual no ensino médio são fundamentais para gerar métodos eficazes de aprendizagem com o fito de desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; redação; argumentação.

Introdução

A discussão acerca do ensino de redação na educação básica constitui uma tônica no que se refere a educação nos tempos atuais. Neste sentido, segundo Marcuschi (2008, p 51), um texto é um evento de comunicação no qual se convergem as ações linguísticas. Não

obstante, de acordo com Bakhtin (2004), texto se refere a um sistema de signos no qual a coerência e a unidade textual estão ligadas a capacidade de compreensão, comunicação e expressão. Diante disso, é possível entender a escrita, de acordo com Vygotsky (2000) como uma função cultural complexa e psicológica superior. Logo, o ensino da escrita perpassa por fatores que se iniciam desde a mais tenra idade na aquisição da linguagem, até alcançar períodos linguísticos mais avançados.

Dessa forma, deve-se pontuar que o ensino da língua escrita na modalidade padrão permeia paradigmas pedagógicos na educação básica. Isto posto, Castro (2013, p. 2) afirma que “Podemos notar na prática da escrita na escola um trabalho que se mostra, muitas vezes, desmotivante e ineficaz”. Dessa maneira, o autor expõe as dificuldades na aprendizagem da escrita formal no Brasil, salientando que os gêneros textuais comumente trabalhados em sala de aula não trazem resultados satisfatórios para o desenvolvimento da argumentação (CASTRO, 2013).

Tais dificuldades se acentuam durante o ensino médio regular, no qual os alunos terão que realizar, na sua conclusão, a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudante deve ter a habilidade de “Analisar aspectos socio discursivos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles” (BRASIL, 2018, p. 73). Dessa forma, a aula de redação tem como objetivo devolver o hábito da escrita dos alunos do ensino médio com foco no texto dissertativo argumentativo, o qual é proposto pelo ENEM.

No entanto, ao analisarmos as aulas de redação presentes na escola pública, nota-se que, na maioria dos casos, os alunos apresentam dificuldades na produção textual, sendo necessário desenvolver cada vez mais a habilidade de escrita, pois, apesar de comumente ocorrer aulas de língua portuguesa, pouco tempo sobra para focar na produção textual dos discentes. Essa defasagem, leva a poucas abordagens de aprendizagens da escrita presentes no ensino médio, levando assim um possível déficit na produção de textos.

Neste sentido, investigar o desempenho dos alunos do ensino médio em relação a produção textual é de suma importância para propor novas alternativas para a abordagem da argumentação na aula de português. Outros estudos se debruçaram sobre a temática, tais como o de Santanna *et. al.* (2020) que investigaram a influência de vestibulares e concursos no ensino de redação no ensino médio e o de Viana (2018) que se relata a experiência de ensino

de redação em um cursinho popular. Ambos os estudos corroboram em destacar a sistematização do ensino de escrita no ensino médio voltado para os parâmetros exigidos nos certames avaliativos para ingresso no ensino superior, trazendo consequências positivas e negativas, tais como a capacitação dos alunos e a abordagem deficiente de outros gêneros textuais, em contrapartida.

Diante disso, a presente pesquisa tem como proposta relatar as experiências vivenciadas nas aulas de redação, com foco nos componentes da competência II e III da redação do ENEM, para os alunos de ensino médio do terceiro ano, através do Programa Residência Pedagógica, tendo como objetivos específicos analisar o desempenho da produção escrita dos alunos ao longo da sequência didática proposta e compreender os fatores que se relacionam com a manutenção da prática pedagógica da aula de redação.

Dessa forma, o trabalho se organiza em seções que, respectivamente, abordam o referencial teórico consultado, a metodologia utilizada para a pesquisa, a sequência didática elaborada e executada em sala de aula, a discussão dos resultados obtidos, considerações finais e referencial bibliográfico.

O ensino de produção textual no Ensino Médio

Em 1998, pelo Ministério da Educação, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implantado no cenário educacional brasileiro com o fito de avaliar os índices de aprendizagem em caráter nacional. Posteriormente, com o advento dos programas de acesso ao ensino superior, o exame se tornou um importante mecanismo de avaliação utilizado pelas universidades em processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação. No cerne dessa trajetória, a prova de redação, que é parte constituinte do certame, é alvo de significativo interesse e estudo por docentes e discentes. O tipo de texto exigido é o dissertativo-argumentativo que, segundo a matriz de referência (BRASIL, 2020, p. 19) “é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto.” Neste sentido, é imprescindível destacar os aspectos que norteiam esse objeto.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000) e Leontiev (2004), a escrita é uma função cultural complexa e psicológica superior. Koch (2010a, p.10) afirma que “A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem”. A partir desse pressuposto, infere-se que a comunicação existe através de textos nos quais é possível identificar diversos fenômenos linguísticos. Logo, o ensino da escrita perpassa por

fatores que se iniciam desde a mais tenra idade na aquisição da linguagem, até alcançar períodos linguísticos mais avançados. De acordo com André e Bufrem (2012), o desenvolvimento da escrita abarca importantes aspectos psicológicos:

A partir da teoria histórico-cultural podemos entender que a escrita é um sistema de instrumentos, porque se manifesta externamente através das suas funções sociais, por exemplo, noticiar, entreter, divulgar, comunicar. Também é um sistema de signos, porque modifica a relação do homem consigo próprio, quando este utiliza a escrita para organizar e sistematizar ideias, para obter conhecimento e prazer ou como recurso à memória. (ANDRÉ; BUFREM, 2012. p. 28)

No cerne dessas considerações, destaca-se que, na trajetória escolar de estudantes do ensino médio brasileiro, a falta de habilidades em redigir um texto dissertativo-argumentativo é fator crucial para acentuar o nível de dificuldade em obter média de nota significativa para concorrer em certames de vestibulares. De acordo com o portal G1 (2021), 5,3% dos inscritos no ENEM na última década não compareceram para a realização da prova e alguns justificam o sentimento de despreparo em relação a produção do texto dissertativo. Neste sentido, é imperativo refletir acerca da prática de ensino da escrita argumentativa em sala de aula, a qual Riolfi e Igreja (2010) destacam que:

Assim, para além de produzir textos com correção formal, os alunos devem dar provas de que puderam depreender as posições enunciativas veiculadas nos diferentes fragmentos que compõem o enunciado da prova de redação; compará-las de modo a dirigir a argumentação para o ponto de vista defendido no seu texto; utilizar as regras apropriadas para a citação dos fragmentos da coletânea; e redigir o seu texto de forma a sustentar um ponto de vista próprio. (RIOLFI e IGREJA, 2010, p. 322)

Dessa forma, entende-se que a criticidade dos alunos é avaliada sob a perspectiva da construção de ideias que se fundamentam em repertórios socioculturais e de formação escolar. Sobre esse aspecto, Pinheiro e Leitão (2007, p. 2) afirmam que: “A argumentação é aqui entendida como uma atividade de natureza social e discursiva na qual indivíduos que expressam pontos de vista divergentes sobre um tema defendem suas posições com vistas a torná-las aceitáveis aos seus interlocutores”.

Neste sentido, tendo em vista que o estudo sobre o texto e sua produção na educação básica perpassam por tais fatores, deve-se pontuar o papel da escola e das práticas pedagógicas para subsidiar o desenvolvimento da escrita em sala de aula. Ademais, destaca-se também o papel do professor de língua portuguesa e sua função de administrar as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas. Marcuschi (2008) corrobora a isso ao afirmar que:

É óbvio que a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar

os processos de comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Desse modo, o autor considera outros aspectos relativos ao ensino da escrita em sala de aula, correlacionando-os com o desenvolvimento da oralidade. Sobre esse ponto, é imprescindível destacar as teorias que permeiam esse objeto, tal como a do dialogismo e interação verbal de Bakhtin (2000) versando sobre a função da linguagem na interação dos indivíduos. Marcuschi (2008), por sua vez, postula sobre a relação fala e escrita no seu contínuo discursivo, afirmando que ambas estão intrinsecamente ligadas na competência comunicativa.

Tendo em vista tais considerações, é possível destacar as dificuldades enfrentadas pelos docentes de língua portuguesa na educação básica para trabalhar tais princípios em sala de aula, salientando a missão da escola em garantir o pleno desenvolvimento das práticas de leitura e oralidade. Acerca disso, Silva *et. al* (2010) destaca que:

É comum perceber uma grande dificuldade do professor de Língua Portuguesa em selecionar o que vai ensinar. Muitas vezes, é pressionado a lidar com conceitos tradicionais, normativos, em detrimento de um ensino/aprendizagem que contemple o uso. O que acaba acontecendo é que o planejamento contempla uma lista extensa de conteúdos gramaticais. (SILVA *et. al*, 2010, p. 89)

Não obstante, Antunes (2003) afirma que:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (ANTUNES, 2003, p. 16)

Neste sentido, depreende-se que os professores de língua portuguesa enfrentam diversos impasses para o ensino e prática de produção textual, sobretudo no ensino médio regular. Fatores como calendário escolar e conteúdo a ser trabalhado refletem a dificuldade de planejamento para garantir, em tempo propício, que as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver sejam abordadas em sala de aula.

Competências da prova de redação do ENEM

A matriz de referência da Prova de redação do Enem apresenta as competências exigidas na produção textual do exame. A matriz determina os parâmetros específicos nos quais deve se enquadrar os argumentos a serem redigidos.

Na tabela a seguir, estão listadas as cinco competências:

TABELA 1: competências da matriz de referência para a redação do ENEM.

COMPETÊNCIA I	<i>Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa</i>
COMPETÊNCIA II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
COMPETÊNCIA III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
COMPETÊNCIA IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação
COMPETÊNCIA V	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Fonte: Cartilha do participante ENEM 2020.

Segundo a matriz de referência (BRASIL, 2020), a produção do texto dissertativo está condicionada ao que se pede em cada uma das competências. A avaliação se dá a partir de níveis estabelecidos que avaliam em pontos o projeto de texto e a estrutura argumentativa elaborada pelo aluno.

Não obstante, nosso objetivo permeia a compreensão das competências II e III na redação dos alunos, observando os seis níveis de desempenho. Em suma, elas perpassam pela seleção de argumentos e de fatos em defesa do ponto de vista defendido, levando em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar.

A competência II pressupõe que o aluno, ao escrever, deve “desenvolver o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresentar excelente domínio do texto dissertativo argumentativo” (BRASIL, 2020, p. 20). Ou seja, o texto apresentado deve se adequar a estrutura exigida, e estar coerente com o tema, além de apresentar contextualização em um repertório sociocultural do aluno. Dessa forma, o tangenciamento ao tema, o plágio e a cópia dos textos motivadores deve ser evitada, haja vista que constituem argumentação previsível e domínio precário de adequação ao texto.

A competência III exige que o aluno apresente em seu texto “informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2020, p.22). Neste sentido, a avaliação é feita a partir do projeto de texto do aluno, ou seja, a forma como organiza as ideias ao longo da redação, obedecendo a estrutura e gerando o encadeamento de ideias. Logo, a coerência textual é imprescindível para alcançar a pontuação mais alta nessa competência. Não obstante,

a seleção de argumentos para além daqueles que são apresentados na coletânea de textos motivadores e a forma como o aluno os organiza são fatores fundamentais para indicar a autoria.

As demais competências giram em torno da gramaticalidade do aluno, da adequação textual a norma culta da língua portuguesa, do uso de conectivos e de elementos de coesão textual, além da elaboração da proposta de intervenção social. Koch (2010b, p. 19) considera que “escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua” e que, ao longo da vida, essas práticas são adquiridas a partir da inserção no meio social e na prática escolar.

Destarte, nesta pesquisa, trataremos de relatar a experiência vivenciada a partir da análise dessas competências nos textos escritos pelos alunos como reflexo dos resultados da sequência didática planejada.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como do tipo qualitativa, a qual, segundo Deslauriers (1991, p. 58), o cientista assume papel duplo como sujeito e objeto de sua própria pesquisa. Com o objetivo de avaliar a percepção crítica dos alunos de ensino médio sobre os aspectos norteadores do texto dissertativo-argumentativo, foi dada devida importância à interação entre professor-aluno ao apresentar o conteúdo a ser ministrado para pesquisa.

As oficinas de redação foram organizadas em três momentos: apresentação do conteúdo teórico; discussão e tiragem de dúvidas; produção textual e correção. Para a coleta de dados, apresentou-se uma proposta de redação para os alunos desenvolverem seus repertórios socioculturais e argumentos. Os alunos da turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em Belém/PA, escreveram redações com o tema “Limites entre estética e saúde”. A análise dos textos produzidos permitiu observar o nível da modalidade escrita dos alunos.

Dessa forma, utilizou-se o método dedutivo, o qual, segundo Assis (2009, p. 9), é um método que parte de verdades universais para se obter conclusões particulares. Ou seja, a partir do silogismo que é composto pelos argumentos, obter-se-á conclusão.

Apresentação e análise dos resultados

As oficinas de redação foram desenvolvidas durante três semanas, as quais tiveram como objetivo apresentar o conteúdo e a estrutura da redação dissertativo-argumentativa

voltada para o ENEM

Apresentamos a seguir a sequência didática elaborada para a coleta de dados.

Na primeira semana, após uma conversa inicial com os alunos, percebemos que seus conhecimentos a respeito da redação do ENEM eram superficiais. Portanto, foram apresentadas as características mais importantes do texto dissertativo-argumentativo exigido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Usou-se exemplos de redações de candidatos que obtiveram boas pontuações em provas anteriores, para melhor entendimento dos alunos sobre como poderiam utilizar os repertórios socioculturais na redação, foco da oficina.

Na segunda semana, deu-se continuidade ao conteúdo abordado na primeira semana, com um foco maior nos aspectos de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo. É importante ressaltar que, a pedidos dos alunos, preparamos também um conteúdo voltado para as outras competências do ENEM, não só a que se trata do repertório sociocultural (competências II e III). Ao final da aula, foi entregue uma proposta de redação para ser devolvida na última semana da oficina.

Por fim, na terceira semana, enquanto era apresentado uma revisão de todo o conteúdo teórico abordado nas duas últimas semanas, foi feita a correção das redações cujo tema foi proposto na aula anterior. A análise dos textos se dará a partir dos níveis estabelecidos pela matriz curricular da redação do ENEM.

A proposta constituía avaliar o desempenho dos alunos em fundamentar argumentos a partir de seus conhecimentos adquiridos. De fato, os alunos usaram o repertório sociocultural, como pode ser observado na redação a seguir, entregue no formato digital:

FIGURA 1: Redação 1

Limite entre estética e saúde

Com a entrada da era da informática, comunicação e a globalização, constatou-se a aceleração nas mudanças culturais. A partir de 1980, indubitavelmente, jovens comportam-se com maior liberdade de estilo. No entanto, são levados pela mídia a seguir um padrão de beleza pré estabelecido e ao consumismo alienante.

Na Alegoria da Caverna de Platão, onde na teoria das ideias, o homem vive nas sombras (mundo ilusório) e não consegue contemplar a visão do Sol (mundo real). Similar a isto, nas cavernas contemporâneas, inúmeros problemas como distúrbios alimentares, depressão e insatisfação com o corpo são causados pelos padrões estéticos que circulam na mídia. Em 2011, a Associação Médica Americana (AMA) alertou que a disseminação de imagens alteradas digitalmente pode mudar a noção do que é um corpo saudável, principalmente entre jovens.

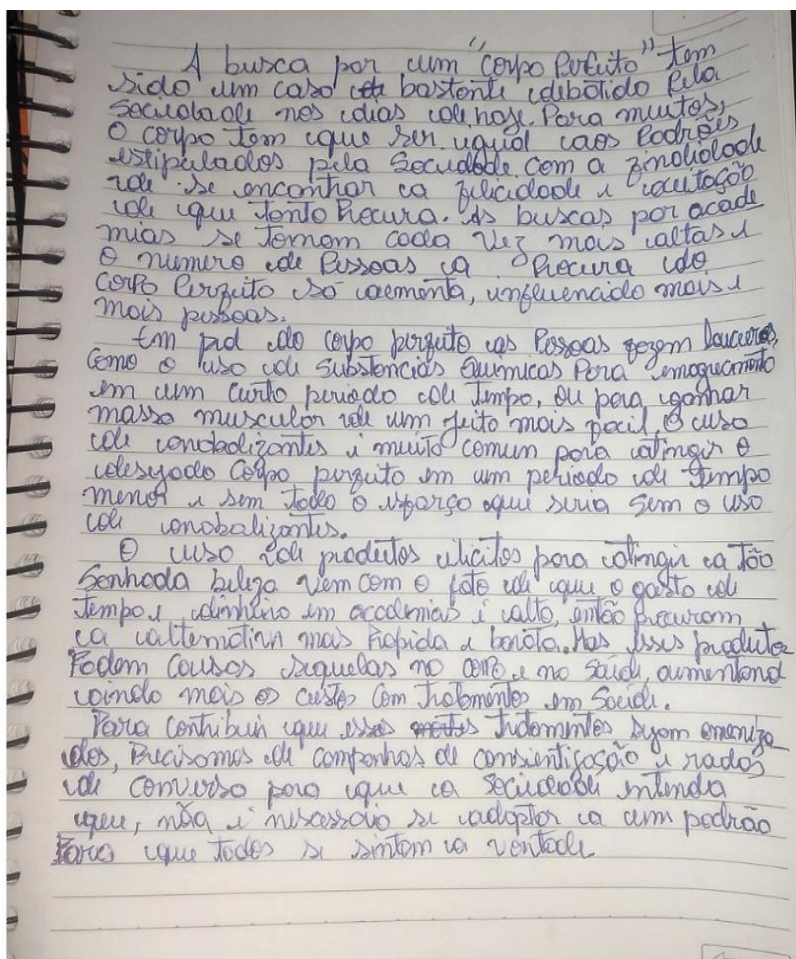
No mundo da produção e do consumo, é comum o grande investimento em publicidade para a divulgação de um produto, provocando uma artificial necessidade de compra. O imperativo da saúde e da beleza desencadeia uma busca incansável a fórmulas mágicas, provocando inúmeras ofertas de produtos de beleza e cosméticos que prometem soluções “milagrosas”, podendo causar graves consequências para a saúde do consumidor. Conforme o psicólogo Elisson Santos, “a indústria da beleza não tem por objetivo cuidar do bem-estar ou da qualidade de vida das pessoas, este padrão de beleza atual visa criar pessoas altamente ansiosas para que elas sejam altamente consumistas”.

Portanto, é notória a necessidade da sociedade tirar essa venda de seus olhos chamado “padrão beleza” e fazer um projeto de empoderamento aos jovens para se sentir bem com a sua estética e não fazer atrocidades com a sua saúde na esperança de alcançar a perfeição mostrada pela mídia.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 1, percebe-se que o aluno utilizou a Alegoria da Caverna de Platão, a fim de comparar com o problema proposto no tema da redação. Entretanto, o uso deste repertório sociocultural (competência II e III do ENEM), apesar de ser legitimado, apresenta algumas falhas nos recursos coesivos, não sendo bem desenvolvido. Dessa forma, segundo a Matriz de referência do ENEM, o aluno “Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão”. (BRASIL, 2017, p. 24)

FIGURA 2: Redação 2.

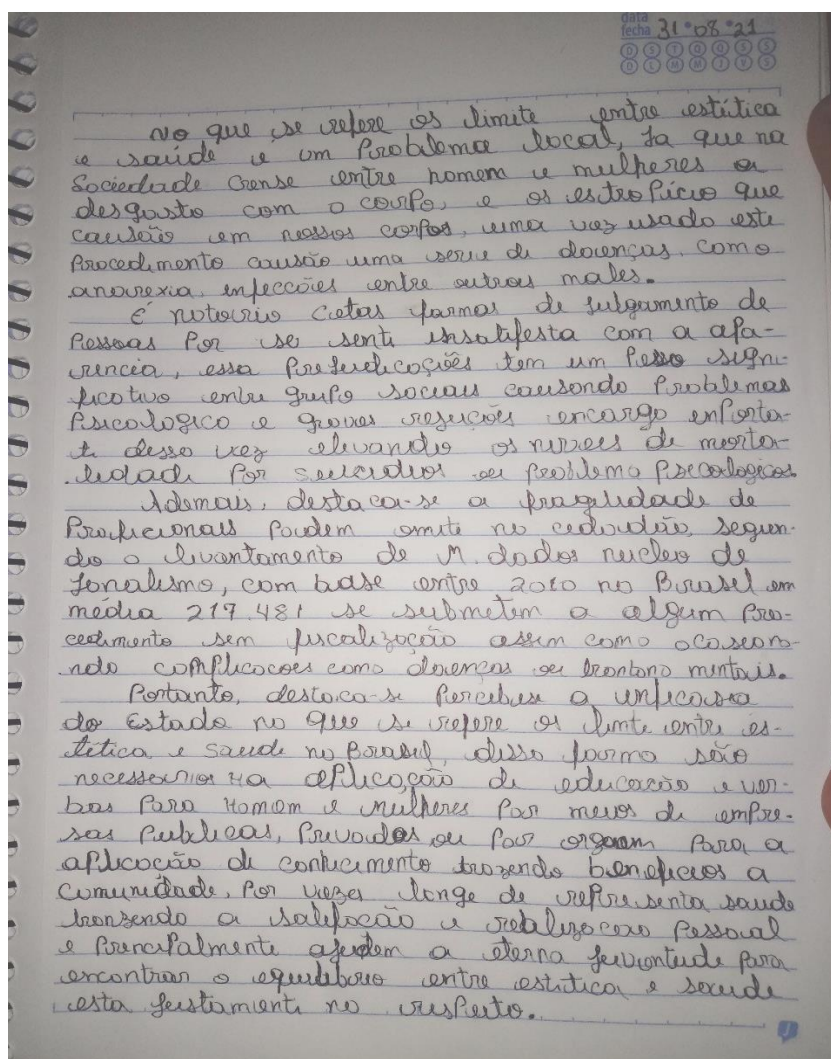


Fonte: Dados da pesquisa.

Na redação 2, o aluno não fundamentou seus argumentos, os quais foram desenvolvidos com base em um repertório não legitimado, ou seja, suas ideias fazem parte do tema proposto, porém não são fundamentadas pelas áreas do conhecimento. Além disso, assim como as demais, esta redação apresenta deslizos relacionados à competência I do ENEM, a qual trata dos recursos coesivos e gramaticais da língua portuguesa.

Neste sentido, o aluno “Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita” e “Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2017, p. 24).

FIGURA 3: Redação 3.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao uso da competência III, nota-se que o aluno não desenvolveu seus argumentos a partir da inserção sociocultural e situacional estabelecida pela matriz de referência da redação do ENEM. Os argumentos norteiam o senso comum e informações vagas, demonstrando a dificuldade na seleção de fatos para a defesa do seu ponto de vista, o que é exigido pela competência III. Logo, o aluno desenvolve o tema demonstrando domínio precário do texto dissertativo-argumentativo e apresentando argumentação previsível e limitada a coletânea de textos apresentada na proposta de tema (BRASIL, 2020, p. 20).

Em resumo, as demais redações seguem a mesma linha das que foram apresentadas, concluindo que os alunos, os quais afirmaram não possuir familiaridade com a redação do ENEM, conseguiram desenvolver suas próprias produções textuais a partir do que foi ensinado e abordado durante as oficinas.

Não obstante, foi possível observar a dificuldade dos alunos em delimitar o texto

proposto, haja vista que os seus argumentos norteavam uma abordagem geral e, por conseguinte, previsível, alocada no senso comum. Diante disso, é palpável que no processo de construção do texto a compreensão da proposta foi um fator decisivo para que eles pudessem tecer argumentos plausíveis e demonstrassem autoria. Tendo em vista que os alunos tiveram dificuldades de compreensão temática, identificamos o déficit da interpretação textual.

Segundo Marcuschi (2008), o ato de compreender um enunciado ou texto requer habilidades de interação e trabalho, sendo concebido como uma atividade social antes de ser individual. Dessa maneira, entende-se que abordagens e práticas de compreensão leitora precisam ser prioridades nas aulas de produção textual, haja vista que ambas estão intrinsecamente ligadas e são indispensáveis, sobretudo no que se refere a produção do tipo textual exigido no certame do ENEM.

Além disso, foi possível identificar os elementos da textualidade no texto dos alunos. O conceito de Marcuschi (2008, p. 87) postula que “sem língua não há texto”. Tendo em vista que o autor defende que o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua, depreendemos que, apesar dos desvios gramaticais e dos argumentos pouco fundamentados os alunos apresentam tais elementos na sua construção, haja vista que “a textualidade não depende, de um modo geral, da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 91).

Contudo, apesar disso, é necessário que os alunos se utilizem dessa textualidade para abordar dentro do texto, a partir de um contexto situacional e de uma inserção sociocultural, argumentos válidos e legitimados em defesa de um ponto de vista. Para isso, a compreensão e interpretação de texto são fatores cruciais para subsidiar essa prática. Koch (2010b) corrobora a isso ao afirmar que:

Todo processo de compreensão pressupõe, assim, atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção - e não apenas de reconstrução -, no qual as unidades de sentido ativadas a partir do texto se conectam, por meio de inferências, a elementos suplementares de conhecimentos extraídos de um modelo sociocognitivo, também ativado em sua memória. (KOCH, 2010b, p. 6)

Neste sentido, é imperativo que para desenvolver as competências da matriz de referência para a redação do ENEM, o aluno do ensino médio regular amplie seu repertório sociocultural através da leitura, que conseqüentemente implicará no repertório lexical para a compreensão da norma culta.

Destarte, tal abordagem deve permear a prática pedagógica da aula de português para

garantir que o aluno, segundo Antunes (2003), desenvolva as habilidades necessárias para a produção de textos críticos. Ademais, esse olhar para a prática docente possibilitará a reformulação das metodologias de ensino, o que, possivelmente, em estudos futuros, poderá revelar desempenhos mais eficientes dos educandos da educação básica na habilidade de compreensão e escrita textual.

Considerações finais

O presente estudo apresentou um relato de experiência docente vivenciado no âmbito do Programa Institucional Residência Pedagógica. Como produto de tal experiência foi possível observar a habilidade de escrita dos alunos do terceiro ano do ensino médio, tendo por base as competências II e III da redação do ENEM.

Ao fazer a primeira aula, notou-se que os alunos pouco sabiam a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em virtude disso, uma pequena mudança no plano de ensino, para poder apresentar os conceitos básicos exigidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As aulas consistiram em mostrar exemplos de redações de candidatos que obtiveram boas pontuações em provas anteriores, aspectos de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo, finalizando assim com a correção de um tema de redação apresentado na aula anterior.

Dessa forma, foi evidenciado que os alunos começaram a utilizar repertório sociocultural citações de autores no qual é exigida na competência II e III da prova de Redação do exame. Além disso, assimilaram como finalizar uma redação seguindo as normas da competência V. Assim sendo, notou-se que os alunos, em primeiro momento, não tinham conhecimento sobre a redação, após as aulas ministradas com foco na produção textual tinham conhecimento nas competências nas quais são exigidas no exame em questão.

Tendo em vista à relevância do assunto, torna-se necessário o estímulo da produção textual da redação desde o primeiro ano do ensino médio. Podendo assim facilitar a familiaridade com as exigências do exame.

Assim sendo, a regência no Programa Residência Pedagógica proporcionou a percepção de que nem todos os alunos de escola pública, mesmo no terceiro ano do ensino médio, possuem familiaridade com a Redação do ENEM. Além disso, a importância de conhecer a realidade da turma para assim elaborar um plano de aula no qual atenda suas

necessidades a respeito do conteúdo proposto na aula.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. C.; BUFREM, L. S. **O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. ETD - Educação Temática Digital, 2012

ASSIS, M. C. **Metodologia do trabalho científico**. Biblioteca digital, 2017. Disponível em: <<https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Assis-Metodologia.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [1929-1930] Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

CASTRO, C. H. S. de. A metodologia texto livre aplicada em aulas de redação do ensino médio. **Anais do encontro virtual de documentação em software livre e congresso internacional de linguagem e tecnologia online**, [S.l.], v. 2, n.1. 2013 Disponível em<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4721/4448>. Acesso em: 09 nov. 2021.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill, 1991.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: contexto, 2010a.

KOCH, I. G. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010b.


LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

OLIVEIRA, E. **Abstenção do Enem 2020 é de 55,3%**; pedido de reaplicação deve ser feito a partir desta segunda. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020>. Acesso em: 21\09\2021.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. **Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 4, p. 423-432, out./dez. 2007.

RIOLFI. C. R.; IGREJA, S. G. da. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?**



Educação E Pesquisa, p. 311-324. 2010

SANTANNA, D.; QUINTANA GONÇALVES, M.; ZENI CAMARGO DORNELLES, C. ensino de redação no ensino médio: influência dos vestibulares e concursos. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 6, n. 2, 14 fev. 2020

SILVA, *et. al.* **Língua Portuguesa, ensino fundamental**. Brasília: ministério da educação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 15

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Giovane Santos do Nascimento (UFRA)
giovanegcpd77@gmail.com

Izabela do Vale Neves Magalhães (UFRA)
i3abella17@gmail.com

Rosineide Brandão Pinto (SEDUC)
brandaorp@hotmail.com

Ana Paula Martins Alves Salgado (UFRA)
anamarinsalves@ufra.edu.br

RESUMO

O presente artigo discute sobre o ensino aprendizagem de língua portuguesa no contexto de pandemia, relacionando-o ao processo de escrita de estudantes do Ensino Médio, ao passo que pontua aspectos de coesão e coerência a produção textual. Assim, este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), cujas atividades foram realizadas em uma turma de 1º ano de uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino, no município de Belém. Esta pesquisa se caracteriza como de cunho qualitativo, a qual por meio de discussões, estudo de matérias complementares e produção de texto, os alunos colocaram em prática as competências 2 e 4 do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Os principais resultados foram observados na relação que foi desenvolvida entre os residentes e os alunos, além da assimilação das ideias apresentadas convertidas na produção textual dos mesmos. Todavia, embora os discentes tenham empregado as noções trabalhadas na elaboração da atividade escrita, notou-se, em vários períodos, o uso incorreto ou mesmo a ausência dos elementos lógico/coesivos, o que denota a necessidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica mais detalhada referente às temáticas abordadas. Portanto, é possível apontar que os estudos acerca da coesão e da coerência, quando vinculados a práticas de escrita orientadas pelo docente, viabilizam um processo de ensino-aprendizagem significativo aos alunos no que se refere ao domínio na construção de um corpo textual lógico/articulado e legitimado socioculturalmente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Língua portuguesa. Repertório sociocultural. Coesão e coerência.

Introdução

A pandemia do novo coronavírus modificou, de maneira extrema, a rotina escolar de professores e alunos. A necessidade de manter um isolamento social contínuo, a fim de evitar contaminações e consequentes mortes pelo Vírus SARS- CoV-2, motivou uma mudança de

quadro na educação. Nesse sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) foram fundamentais para a retomada das atividades no ensino básico no ano de 2020, algo que se estendeu, também, ao ano de 2021. Desse modo, esse novo contexto exigiu bastante comprometimento de professores e alunos para que fosse possível amenizar os impactos no processo de ensino- aprendizagem.

Mesmo com esforços de ambas as partes, as experiências durante o ensino remoto mostraram-se, até certo ponto, pouco produtivas, devido à falta de acesso à internet por uma parcela dos alunos e a dificuldade de alguns professores em adaptar seus ensinamentos à nova realidade imposta pela COVID-19.

O presente trabalho tem como objetivo evidenciar a prática de ensino de língua portuguesa desenvolvida no contexto de pandemia, algo que demandou algumas adaptações dos docentes visando alcançar um ensino significativo para os alunos ante os desafios impostos pela pandemia. Outrossim, este trabalho analisa o desenvolvimento da coesão e da coerência em produções textuais de educandos, de modo a perceber como se configura a progressão temática na escrita desses alunos.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), cujas atividades foram realizadas em uma escola pública de ensino médio da rede estadual de ensino, no município de Belém.

Cabe destacar que os residentes (bolsistas participantes do programa Residência Pedagógica) foram afetados pela situação vigente, de forma que o planejamento e a execução das atividades formuladas pelos docentes tiveram que se sujeitar às condições sanitárias decorrentes de uma pandemia global.

Posto isso, os residentes da UFRA, matriculados no curso de Licenciatura em Letras Português – *campus* Belém, elaboraram as atividades de regência com o auxílio das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), as quais permitiram a absorção de experiências didáticas durante o período de pandemia, bem como a instrução em ferramentas de ensino fundamentais para uma prática dinâmica e lúdica nas trocas de conhecimento com os discentes. Assim sendo, ferramentas digitais como *Google Meet* e *Google Class Room* tornaram-se bastante utilizadas no dia a dia de docentes e discentes.

A investigação sucedeu-se mediante a indagação sobre como o repertório do discente e seus conhecimentos sobre coesão e coerência podem colaborar para a elaboração de textos

conforme a norma padrão da língua portuguesa.

Assim, este artigo científico apresenta o embasamento teórico referente à coesão e coerência, bem como discute a relevância desses tópicos para o processo de escrita, seguido da metodologia e os resultados das experiências obtidas durante o Programa Residência Pedagógica para, por fim, explanar as considerações finais.

A produção textual e o entrelaço da coesão e da coerência

A disciplina de língua portuguesa é elementar na formação do aluno, de tal modo que ela possui uma carga horária maior comparada a outras áreas do saber. Isso, de forma alguma, diminui a importância de matérias como história, geografia e filosofia, pois a prática da língua portuguesa está além da abordagem de questões gramaticais e/ou estilísticas, ou seja, o trabalho com o português também envolve aspectos sociais e culturais, o que denota um caráter interdisciplinar. Nesse sentido, faz-se necessário compreender de que maneira a relação entre o repertório sociocultural e o conhecimento de elementos de coesão e coerência podem contribuir para a escrita do discente, bem como, em um contexto pandêmico, é necessário refletir sobre o papel das tecnologias da informação e comunicação no contexto de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, é importante questionar-se acerca das práticas de escrita presentes no ensino básico. A escrita, em vários momentos, tem seu potencial limitado em razão da forma como é repassada aos discentes. Freire (2017) destaca a relevância de vincular os saberes escolares fundamentais aos alunos com a experiência social deles como indivíduo. Diante disso, percebe-se uma dificuldade bastante comum na escola, já que os saberes da língua, quando pouco ou nada, dialogam com a realidade do aluno, tornam o processo de ensino-aprendizagem do escrever carente de significado, e consequentemente falho, caso seja solicitado aos discentes à aplicação desses conhecimentos. Ainda, sobre isso:

Considerando a cultura escrita escolar observamos, como decorrência dos fatores mencionados, um sistema de escolarização que promove o processo de ensino da leitura e da escrita inicial distanciado das práticas sociais de uso da língua, ou seja, o ensino, muitas vezes, é conduzido de forma alheia ao que se passa com o estudante além dos muros da escola. As práticas pedagógicas pouco dialogam com as vivências dos estudantes, sendo-lhes concedido um papel secundário na construção do seu conhecimento. O que prevalece, grande parte das vezes, são as concepções e avaliações do professor sobre o que os estudantes podem ou não aprender. Logo, argumentar sobre esse assunto implica nos questionarmos sobre o porquê dessa situação e por que parte das práticas docentes continuam perpetuando o modelo tradicional associacionista da aquisição do conhecimento, se o discurso dos gestores, dos professores e das escolas direciona-se contrariamente a esta perspectiva de ensino (BOLZAN, SANTOS e POWACZUK, 2013, p. 99).

Para o exercício da escrita, os alunos devem dispor de autonomia que os permita construir textos originais, nos quais o repertório pessoal seja o suporte da correlação de ideias sólidas. Consoante a isso, Geraldi (1985) sustenta que não é indicado o alunado restringir-se a reprodução de concepções alheias, mas sim agregá-las a suas experiências particulares, ampliando, assim, o repertório sociocultural deles, de modo que sejam sujeitos autores dos textos produzidos.

Logo, a fim de que os pensamentos dos discentes dispostos em formato de texto possuam uma organização lógica e associada, o conhecimento de determinados tópicos da gramática da língua portuguesa é indispensável. Assim, o docente, ao explicar questões relativas à coesão e à coerência, contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas na elaboração de textos.

A coesão corresponde, segundo Halliday e Hasan (1976), às relações de sentido presentes no interior de um texto e que o definem como um texto. Dessa forma, a coesão pode ser compreendida tal qual pela relação semântica entre um elemento do texto e algum outro crucial para a sua interpretação. As associações no interior de um texto, então, ocorrem mediante o emprego de recursos léxicos ou gramaticais, os quais formam “elos coesivos”.

Em vista disso, a utilização de elementos coesivos facilita o entendimento da mensagem escrita e, por conseguinte, denota a funcionalidade que tais recursos assumem em um corpo textual formal.

(...) o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos – científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo – a coesão é altamente desejável, como mecanismo de manifestação superficial da coerência (KOCH, 2010, p. 13).

Quanto à coerência, nota-se a estreita relação que ela estabelece com a coesão, isto é, frequentemente o estudo de um elemento associa-se ao conhecimento do outro. Desse modo, ao saber que ambos se complementam, a aplicabilidade deles na escrita do aluno faz-se primordial.

Perante ao exposto, Koch (2003) define coerência a partir do sentido que esta estabelece no texto, algo que inclui o princípio de interpretabilidade e integridade do texto numa situação de comunicação. Assim, é correto afirmar que a capacidade do receptor calcular o sentido de um determinado texto evidencia a função desse elemento, o qual envolve a lógica entre as partes dessa estrutura, formando uma unidade não apenas semântica como

também pragmática.

A fim de auxiliar a execução dos elementos gramático/teóricos da língua, necessita-se conhecer de alguma forma o assunto que se pretende escrever. Nesse sentido, adquirir tal base mediante leitura e produções audiovisuais são somente alguns meios gerais fundamentais para a construção de um repertório discente concreto, que pode também ser legitimado mais especificamente, conforme Inep (2019), por: fatos ou períodos históricos reconhecidos; referências de autores, filósofos, poetas, filmes, músicas; referência a Áreas do Conhecimento como Sociologia, História, Geografia, Medicina e Literatura; referência a personalidades, desde que conhecidas; referência a estudos e/ou pesquisas; referência à meio de comunicação conhecidos, como jornais e redes sociais.

Além disso, na conjuntura global contemporânea, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação abrangem gradativamente mais indivíduos da sociedade. Logo, o impacto que estas exercem na rotina das pessoas é inegável. Assim, parece pouco coerente à escola, entendida como parte integrante do corpo social, estar alheia às mudanças propiciadas pela globalização.

Destarte, torna-se essencial observar as novas possibilidades de aprendizagem resultantes do ciberespaço, bem como refletir acerca das práticas pedagógicas, as quais demandam atualizações ante os atuais processos de interlocução do conhecimento. Quanto a isso:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2000, p. 172-173).

Ao abordar as novas tecnologias em educação, Masetto (2000) determina alguns produtos de tais inovações. Dentre esses, incluem-se computadores, internet, hipermídia, multimídia, chats, assim como outros recursos de linguagens digitais. Mediante o rápido avanço técnico, celulares e várias ferramentas passaram a potencializar maiores interações entre os sujeitos, o que também fomentou o surgimento de múltiplas linguagens as quais são bastante replicadas no contexto das mídias sociais.

Posto isso, Rojo e Moura (2012) alegam que, antes mesmo de simplesmente disciplinar o uso das TICs na escola, é preciso refletir sobre as maneiras como elas podem atuar nas práticas institucionais de ensino/aprendizagem. Esse pensamento, segundo os

autores, fortalece a prática multiletrada, a qual abrange uma constante relação de várias linguagens, bastante interativas e multiculturais. Logo, essa comunicação, quando presente no contexto educacional, fomenta o ensino dos alunos perante as novas formas de significar o conhecimento.

Metodologia

A proposta de atividade foi realizada em três momentos: no primeiro momento, foi apresentada a temática das redes sociais e seus impactos na sociedade brasileira, por meio do recurso de apresentação de slides para promover dinamicamente e interatividade na discussão, utilizando-se de aulas expositivas dialogadas, que foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Além disso, foi disponibilizado materiais para consulta e estudo relacionado ao assunto discutido, estes sendo recortes textuais sobre o assunto redes sociais e seus impactos na sociedade e sobre coesão e coerência, de cunho explicativo, além de dois vídeos complementares.

No segundo momento, foram fornecidos materiais relacionados às competências 2 e 3 do ENEM, bem como coesão e coerência, para que os alunos pudessem cruzar informações e aplicar na construção dos textos propostos, material este produzido para introduzir e exemplificar coesão e coerência.

No terceiro momento, demandou-se uma atividade, a qual ocorreu mediante a elaboração de um texto, baseado no que foi discutido durante as aulas e o estudo dos materiais complementares. Os textos foram feitos de acordo com perguntas norteadoras elaboradas pelos docentes. Tendo em vista as aulas terem sido realizadas de forma remota, os discentes tiveram uma semana para elaborar e entregar a atividade.

Os alunos receberam orientações personalizadas como forma de verificar a aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento da atividade, as quais possibilitaram contribuições significativas quanto aos textos produzidos.

Resultados e discussão

As aulas planejadas ocorreram em um intervalo de três semanas, as quais foram possíveis abordar conteúdos complementares um ao outro no que concerne a construção de textos. Logo, esses aspectos inter-relacionados viabilizaram um conhecimento indispensável aos discentes, sobretudo em se tratando do repertório sociocultural e linguístico exigidos à escrita padrão da língua portuguesa. Dessa forma, cada momento junto aos alunos delimitou-

se em desenvolver determinadas competências e, nesse sentido, os professores residentes utilizaram as experiências prévias dos educandos, favorecendo, então, um processo de ensino-aprendizagem significativo.

À vista disso, o assunto selecionado para produção textual compreendeu *meios de comunicação*, ou seja, abrangeu as redes sociais e os possíveis impactos ocasionados pelo uso desregrado delas. Consoante a Livingstone (2009), as vigentes interações estabelecidas nos espaços virtuais propiciaram uma série de discussões acerca dos impactos positivos e negativos no meio online, isto é, ao passo que surgem múltiplas oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, tais redes, também, podem proporcionar inúmeros riscos, principalmente à saúde mental, caso não sejam usadas de maneira adequada. Assim, antes da solicitação da atividade escrita, os regentes apresentaram e discutiram as implicações referentes ao uso das redes sociais.

Durante a abordagem inicial do repertório referente aos espaços de interação virtuais, notou-se que os alunos manifestaram notável interesse na temática discutida, pois os docentes empreenderam formas de instigá-los a refletir e participar ativamente do processo pedagógico. Consoante a Lopes e Salvago (2005), mesmo num ambiente virtual que reforça a autonomia do educando, o professor precisa estar continuamente presente e participativo no ensino-aprendizagem de seus alunos, haja vista que tal postura propicia maior segurança ao discente em razão da percepção de que ele não está sozinho e tem a quem recorrer.

Diante disso, o alunado realizou contribuições fundamentais acerca dos possíveis impactos provocados pelo mau uso das redes, as quais ampliaram o debate correspondente ao assunto, a partir das distintas noções individuais. Logo, as interações sociais, segundo Milne (2006), representam uma parcela cada vez mais significativa da aprendizagem, o que também no âmbito das plataformas digitais, tal qual afirmam Garcia Coelho e Tedesco (2017), corroboram à construção colaborativa do conhecimento impulsionada pelas múltiplas maneiras de comunicação vigentes.

Ademais, o segundo momento pedagógico sucedeu com o intuito de contribuir para a ampliação do repertório linguístico dos alunos, além de fortalecê-los na práxis escrita baseada em referências legitimadas, ambos os aspectos essenciais na elaboração de qualquer produção textual. Dessa forma, os mecanismos de coesão e de coerência são essenciais à textualização, algo que confere a uma sequência linguística, de acordo com Koch e Travaglia (2011), uma unidade significativa global, ou, conforme aponta Fiorin e Savioli (1995), uma completa

organização de sentido.

Contudo, apesar da realização da aula, esse segundo momento dispôs de uma baixa frequência discente, isto é, dos 16 alunos matriculados, apenas 3 participaram, alguns alegando problemas de conexão como justificativas para a ausência. Perante esse fato, Boto (2020) ressalta que a educação via virtual pode segregar uma parcela dos alunos, já que muitos se encontram desfavorecidos economicamente, o que corrobora a falta de acesso à internet. Somado a isso, Golçalves (2020) alega que os problemas sociais e de infraestrutura do educando agregam a desmotivação, ao pouco engajamento e a baixa participação na resolução de atividades.

Na terceira semana, após os alunos produzirem textos referentes ao assunto do uso negligente das redes sociais e seus impactos, além de apresentar formas de combater esta problemática, os residentes procederam com uma correção dialogada, a qual analisavam os textos desenvolvidos e pontuaram os aspectos: coesão, coerência e repertório utilizado, estes explorados anteriormente nas regências.

Foram avaliados cinco recortes textuais, aos quais foram discutidos em uma sala de aula virtual. É válido pontuar que, segundo Araújo (2019), a correção deve ser um momento de construção conjunta de conhecimento, valendo-se de um ensino interativo e mediador, em que o aluno ao compreender e refletir, conjuntamente ao professor, os erros observados nas atividades, justificam estas como ações de ensino importantes para sua aprendizagem. Foi verificado que ocorreu esse compartilhamento de ensinamentos pelos alunos e os residentes, pois as correções foram feitas abertamente, de forma que os alunos puderam visualizar seus erros e refletir junto aos professores o que poderiam melhorar, mas também o que acertaram, caracterizando um ensino colaborativo.

A forma de ensino-aprendizagem por meio da correção textual interativa, como afirma Araújo (2019), é uma importante estratégia de intervenção, pois ao apresentar como objetivo comentar sobre a própria correção das atividades propõe uma interação professor e aluno, compartilhando ensinamentos. Com isso, os residentes puderam receber uma atenção maior dos alunos, em uma etapa do ensino que geralmente não há bastante interação. Ademais, o momento da correção dos textos pode ser bem aproveitado pelos professores e discentes, estes comentaram a importância de visualizarem seus erros e receberem correções e dicas de como melhorar.

De forma geral, como contribuições positivas de tal atividade, é possível salientar a

interação dos alunos com os residentes em alguns momentos da regência, principalmente a primeira regência, a qual eles ficaram confortáveis em falar e deram importantes contribuições sobre o assunto abordado, as redes sociais, que está presente no cotidiano da maioria deles.

Ainda no âmbito da interação, destacamos, contudo, que houve momentos de pouca participação, ocasionando a falta de compreensão de temas importantes para que os alunos produzissem os textos, isso ficou refletido em suas produções textuais, salientando como é importante que o conteúdo esteja atrelado a explicação do professor, pois foram distribuídos materiais sobre o assunto em questão, possibilitando a percepção, nos textos dos alunos, que fizeram uso destes.

Com relação à prática de linguagem escrita baseada em vias tradicionais, Suassuna (2011) aponta que as atividades de escrita desenvolvidas no contexto escolar são fortemente marcadas por uma perspectiva pedagógica tradicional, fundamentado na dicotomia entre o certo e o errado. Todavia, ao apresentar aos alunos uma forma diferente de correção, na terceira semana, desvinculando-se de uma perspectiva tradicional, foi possível realizar uma avaliação mais produtiva e de fácil entendimento. Segundo Lacerda e Silva (2020), ao direcionar a correção textual ao âmbito da interação com os alunos, o professor é capaz de mediar experiências significativas a fim de estimular o alunado a agir com senso crítico sobre sua escrita.

Análise da coesão e da coerência na atividade proposta

Foram selecionados recortes textuais de quatro discentes a fim de evidenciar o uso da coesão e da coerência ante a proposta: “Quais os eventuais impactos provocados pelo uso negligente das redes sociais e o que fazer para combatê-los”.

Em uma perspectiva geral, notou-se que a produção escrita dos alunos carece do uso adequado dos elementos coesivos, assim como os princípios da coerência.

Figura 1: Produção textual 1

Título da Redação.

Quais os eventuais impactos provocados pelo uso negligente das redes sociais e o que fazer para combatê-los

Neste período de quarentena, a internet e as redes sociais vêm trazendo muitos benefícios para uma grande parte da população.

No entanto, embora as redes sociais tenham se tornado aliadas fiéis para muitos durante o confinamento, inclusive até para se “desconectar” do que está acontecendo, também é verdade que, para outros, a grande rede pode ser uma fonte de ansiedade (pela grande carga de informações dessa crise sanitária e até pela saturação de tantas atividades oferecidas), de frustração (por não possuir o que outros aparentemente têm), podendo até ser um sério problema de dependência.

Conheci uma psicóloga que estudou os perigos das interações online e observou os efeitos do mau uso das redes sociais nas vidas de seus pacientes, ela me passou seis sugestões para reduzir os efeitos negativos das redes sociais na sua saúde mental:

1. Limite quando e onde utilizar os serviços.

(As redes sociais podem interromper e interferir com a comunicação pessoalmente.)

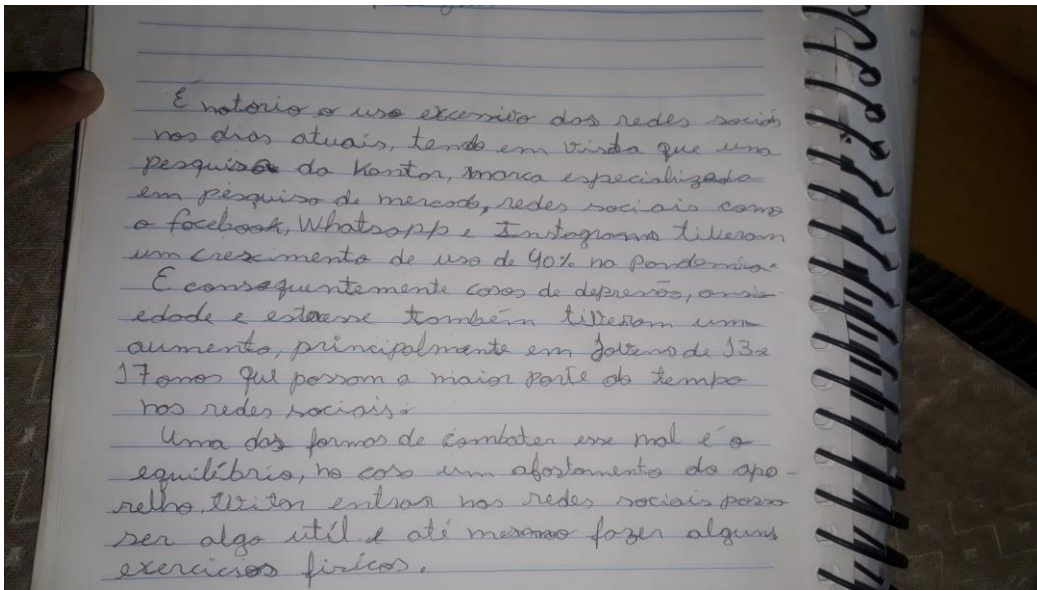
Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos o texto disponível na figura 1, é possível observar que o redator dispõe de recursos coesivos fundamentais para a organização das ideias abordadas. Isso é notável no emprego das conjunções “no entanto” “embora” e “também”. De igual modo, na referência às redes sociais mediante a substituição pelo termo “a grande rede”, ou mesmo no uso do pronome demonstrativo no início do primeiro parágrafo. Contudo, apesar do texto apresentar elementos coesivos, ainda se percebe alguns equívocos com relação à coesão, denotado pela redundância da construção “inclusive até” e no mau uso da vírgula e dos parênteses no final do segundo parágrafo.

Quanto à coerência do texto, as explicações sobre os possíveis impactos provocados pelo uso das redes sociais são incompletas e confusas, haja vista que se torna evidente a falta de justificativas elaboradas com maior rigor à norma padrão da língua. Ademais, a resolução dada na produção textual não é compatível com a proposta dos professores, pois utilizou-se da primeira pessoa, tal qual um relato pessoal, para enumerar formas de mitigar o dano das redes à saúde mental. Dessa forma, no texto em análise, observa-se que este além de não seguir a estrutura escrita demandada, constata-se que as sugestões presentes no texto foram copiadas exatamente da mesma maneira que estão dispostas em uma matéria publicada na internet pela Revista Galileu. Logo, a escrita apresenta problemas recorrentes em relação a coerência.

Vejamos a produção textual 2:

Figura 2: Produção textual 2



Fonte: Dados da pesquisa

Na figura 2, observa-se que a coesão é prejudicada pela falta de organização entre as orações e os parágrafos, o que perpassa pelo uso indevido dos sinais de pontuação e o pouco repertório de elementos coesivos. A exemplo disso, o trecho “40% na pandemia” finaliza o primeiro parágrafo, quando na verdade deveria dar sequência a ideia que se estendeu de forma errônea ao início do segundo. Ainda, o parco uso de conectores é notório no último período do texto, explicitado pela falta de elementos conclusivos e explicativos relativos ao português padrão.

Ao avaliar a produção textual 2, considerando a coerência, averigua-se que a desorganização sintático-semântica predomina sobre o encadeamento lógico entre as ideias, prejudicando, dessa maneira, a coerência da produção escrita. Logo, no segundo parágrafo é citado um dado estatístico que aborda o aumento de casos de depressão e ansiedade em jovens de 13 a 17 anos. Porém, o texto restringe tal informação apenas ao grupo com 13 e 17, o que diferencia a mensagem do conteúdo real. Outrossim, uma das construções que evidenciam a falta de coerência do texto está presente no trecho “combater esse mal”, uma vez que não fica claro o referente desse fragmento.

Figura 3: Produção textual 3

Os impactos provocados pelo uso negligente das redes sociais

Nos dias atuais as pessoas são cada vez mais ligadas nos celulares e , computador, nas televisões, e as redes sociais estão moldando cada vez mais nosso comportamento. A busca excessiva da perfeição e da felicidade nas redes sociais faz com que as pessoas criem vidas ilusórias. Isso pode trazer efeitos ruins às pessoas que consomem muito esse tipo de conteúdo; até porque se torna inevitável comparações com a vida alheia quando ela parece ser tão "perfeita" e a sua não. Desse modo, o uso abusivo das redes sociais pode trazer prejuízos à saúde mental das pessoas.

Como por exemplo: depressão, ansiedade, vício em jogos, transtorno dependência da internet, etc.

Muitas pessoas chegam a cometer suicídio por causa da busca do corpo "perfeito" e também por causa de comentários desnecessários.

Para combater os males trazidos pelo uso excessivo das redes sociais, é preciso que se discuta mais sobre esse assunto; é preciso que as pessoas saibam do que pode acontecer com elas caso não tenham um uso saudável desses conteúdos. As mídias precisam ter esse cuidado de divulgar mais informações sobre o assunto pois é de extrema importância.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos o texto disponível na figura 3, no primeiro parágrafo, é possível observar o uso excessivo de vírgulas, prejudicando a coesão do texto; há ainda uma falta de organização de idéias que buscam justificar os impactos produzidos pelo uso negligente das redes sociais, recaindo a um problema de coerência, além de apresentar poucos elementos coesivos. No entanto, o aluno apresentou intervenções para o problema e um bom uso de conjunções, por exemplo, no uso de “desse modo”.

Figura 4: Produção textual 4

Redação

Quais os eventuais impactos provocados pelo uso negligente das redes sociais e o que fazer para combatê-los

A comunicação sempre foi imprescindível na sociedade, tanto que podemos observar que uma pessoa com deficiência na fala tem de se comunicar. As redes sociais tem impactado de forma direta as pessoas criando assim uma nova dinâmica nas relações pessoais, devido essa questão qualquer meio prova que as redes sociais foram criadas com intuito de transmitir informações e encurtar distância entre as pessoas, Mas essas facilidades são mal administrada podem prejudicar a vida das pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa

Na produção textual 4, no primeiro trecho do parágrafo “uma pessoa com deficiência na fala tem de se comunicar”, é possível observar a falta de sentido na frase ocasionando um desvio na coerência do texto, esta podendo ser resolvida com acréscimo da palavra “dificuldade”. Apesar disso, o aluno usou recursos coesivos como conjunções de forma adequada, outro ponto a salientar na redação é o trecho final, “mas essas facilidades são mal administradas podem prejudicar a vida das pessoas” houve uma perda de sentido da frase devido os verbos não estarem todos flexionados no plural, além da falta da conjunção aditiva “e” entre “administradas” e “podem”.

Assim sendo, a análise dos materiais escritos permitiu constatar que tão somente as atividades desenvolvidas no âmbito do programa Residência Pedagógica não são suficientes para uma melhora expressiva da escrita discente no que concerne a coesão e a coerência. Embora as produções textuais demonstrem alguma coerência, ou mesmo determinados elementos coesivos em sua tessitura, a desorganização e a inconsistência escrita predominaram em um panorama geral, o que denota a necessidade de uma prática mais detalhada e conseqüentemente com um intervalo de tempo maior.

Considerações Finais

O presente artigo apresentou as experiências de bolsistas do programa Residência Pedagógica durante o período de pandemia do novo coronavírus, o qual exigiu adaptações nas formas de ensino devido às restrições impostas pela conjuntura corrente.

Diante de tais circunstâncias, os residentes utilizaram as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que os permitiram instruir-se em práticas de ensino remoto exitosas, além de fornecer os materiais necessários ao planejamento das regências. Outrossim, a execução do fazer pedagógico em língua portuguesa ocorreu mediante o uso das plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, cujas interações suscitadas nesses espaços virtuais possuem papel primordial a aprendizagem do educando.

Embora os discentes tenham empregado as noções trabalhadas na elaboração da atividade escrita, notou-se em vários períodos o uso incorreto ou mesmo a ausência dos elementos lógico/coesivos, o que denota a necessidade do desenvolvimento de uma prática pedagógica mais detalhada referente às temáticas abordadas e com maior intervalo de tempo.

Dessa forma, é possível apontar que os estudos acerca da coesão e da coerência, quando vinculados a práticas de escrita orientadas pelo docente, viabilizam um processo de

ensino-aprendizagem significativo aos alunos no que se refere ao domínio na construção de um corpo textual lógico/articulado e legitimado socioculturalmente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. A. de. **Práticas de correção em atividades de ensino de português**. Campina Grande, Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. A. G.; POWACZUK, A. C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/6095/4532>. Acesso em: 18 Jun. 2021.

BOTO, C. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Jornal da USP, ano 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**: Volume 22. Cortez editora, 2017.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P.. **Para entender o texto: leitura e redação**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA COELHO, W.; TEDESCO, P. C. de A. R.. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 609-624, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n70/1809-449X-rbedu-22-70-00609.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GONÇALVES, V. COVIDados a inovar e a reinventar o processo de ensino - aprendizagem com TIC. **Revista Pedagogia em Ação**, 13 (1), 43 - 53, 2020.

LACERDA, N. A. ; SILVA, K. M. A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia. **Memorae**, Tubarão, v.7, n.3, set/dez. 2020.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman Goup Limits, 1976.

INEP. Enem Redações 2019 - Módulo 04/ Competência II. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

KOCH, I. G. V.. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C.. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I.; TRAVAGLIA, L. C.. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, P.. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000

LIVINGSTONE, S.. **Children and the Internet**. Polity, 2009.

LOPES, M. C. L. P.; SALVAGO, B. M.. Uma experiência de interatividade em um curso de formação tecnológica do professor na modalidade à distância. **Ideação**, v. 7, n. 7, p. 71-83, 2005.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

MILNE, A. J. Designing Blended Learning Space to the Student. In: OBLINGER, D. G (Ed). Learning spaces. **EDUCAUSE**. 2006. cap 12, p. 142-157.

ROJO, R.; MOURA, E.. **Multiliteramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SUASSUNA, L. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**, 3a. Ed, Ed. Universitária da UFPE, 2011.

CAPÍTULO 16

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM COMPUTAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CAPITÃO POÇO - PARÁ

Ana Maria Ramos de Araújo (UFRA)
anaramos.araujo1977@gmail.com

Célia Maria Lima Mendes da Rocha (UFRA)
celiazairaufra@gmail.com

Francisca Francineuda Gomes Rossetti (SEDUC)
francygomesrossetti@hotmail.com

Carlos Jean Ferreira de Quadros (UFRA)
carlos.quadros@ufra.edu.br

RESUMO

Este capítulo trata de um relato de experiência com o principal objetivo de discorrer sobre a vivência de duas discentes do curso superior em Licenciatura em Computação na Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA Campus Capitão Poço - Pará, participantes voluntárias do Programa Residência Pedagógica (PRP) e uma Preceptora, programa este que teve início em outubro de 2020. A escola parceira do programa é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Terezinha Bezerra, em Capitão Poço no Estado do Pará. Neste trabalho, fez-se análise das atividades remotas oferecidas por professores do Ensino Fundamental maior. Neste contexto, foram elencadas algumas categorias de análise como a duração e organização das aulas, metodologia do professor, recursos didáticos e avaliação da disciplina. Percebeu-se as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, diante dessa nova realidade, fez-se uma reflexão dos esforços de ambas as partes, um para mediar conhecimento e o outro para aprender, em meio a pandemia do COVID-19. Essas vivências aconteceram de maneira remota, sabe-se que dificilmente serão apagados os prejuízos causados durante este período sem aulas presenciais e principalmente sem atividades práticas para os estudantes, que em sua maioria nem sempre obtinham ferramentas tecnológicas necessárias para um aprendizado relevante. Mas apesar dos desafios enfrentados, os resultados foram positivos, proporcionando um crescimento pessoal e profissional aos residentes.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica, computação, pandemia, relato.

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso. Esta etapa de formação é de

suma importância para o processo formativo do acadêmico e futuro professor, onde o mesmo poderá, assim como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), colocar em prática o que foi aprendido na formação inicial (BRASIL, 1996). A LDB orienta que a formação de professores deve ser pautada na formação básica, onde o estudante aprende os fundamentos científicos e sociais da profissão; da associação entre teoria e prática, vivenciada nos estágios supervisionados e na residência pedagógica; e no aproveitamento de conhecimentos adquiridos anteriormente (BRASIL, 1996).

Sob esta ótica que o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi pensado, com a intenção de aperfeiçoar e fortalecer a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura, estimulando-os a atuar ativamente na prática de ensino, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, além de proporcionar uma maior aproximação e fortalecimento do diálogo entre Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo (CAPES, 2018).

Nos últimos meses do ano de 2019, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-COV-2, de rápida disseminação e que, segundo as orientações da Organização Mundial de Saúde, expostas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Recomendação nº 022/2020, que definiram o distanciamento social associado a higienização das mãos e ao uso de máscara, como a melhor alternativa para conter a propagação do vírus (BRASIL, 2020).

Em consequência das recomendações do CNS e da pandemia da Covid-19, o mundo todo vivenciou uma série de desafios, em especial, os ambientes escolares, visto que foi determinada a suspensão das aulas presenciais para evitar a disseminação do vírus, sendo substituídas, na grande maioria dos casos, pelo Regime de Aulas Não Presenciais (REANP).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), COVID-19 é uma doença infecciosa ocasionada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China. A disseminação mundial do vírus impôs grandes desafios no âmbito educacional, e desde então se iniciou as discussões a respeito das necessidades de oferecer novas alternativas de ensino. Desta maneira, este artigo visa relatar as experiências que foram vivenciadas por duas graduandas do curso de Licenciatura em Computação, e pela preceptora através do Programa Residência Pedagógica.

O programa tem como objetivo aperfeiçoar a formação nos cursos de Licenciatura, promovendo ao aluno a relação entre teoria e prática. Conforme Perrenoud (1999, p. 18), a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática

reflexiva e a participação crítica. Isto significa dizer que a universidade deve, para realizar esse potencial e provar sua competência, evitar toda arrogância e se dispor a trabalhar com os atores em campo.

Metodologia

O Programa Residência Pedagógica na UFRA se deu através da Seleção de Professores preceptores - Edital PROEN Nº 11/2020 – Edital de oferta de vagas à Professor Preceptor, conforme o Edital nº 01/2020/CAPES, que institui o Programa Residência Pedagógica, e a Portaria nº 259/2019/CAPES, que dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa Residência Pedagógica. A Pró-Reitora de Ensino da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, considerando a legislação em vigor e o uso de suas atribuições, tornou público, no período de 14 a 18 de julho de 2020.

Os procedimentos metodológicos estão embasados no levantamento de informações através de pesquisas bibliográficas, que consiste na etapa inicial do trabalho, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema, em publicações online como artigos, revistas, jornais, legislação e a busca de dados em instituições renomadas que estudam e tratam sobre o tema.

Destarte, a justificativa da escolha dos métodos de pesquisas e o problema que norteou a presente pesquisa consiste no seguinte questionamento: como têm acontecido as pesquisas em educação durante a pandemia da Covid-19? Ante ao exposto apresentado a problemática e o objetivo da pesquisa, a revisão bibliográfica proposta visa contribuir para a consolidação dos estudos sobre a organização do processo educativo durante a pandemia da Covid-19.

Vivenciando a Teoria e a Prática: Visão dos Voluntários

Considerando as aprendizagens vivenciadas na Residência Pedagógica pelas acadêmicas, é possível afirmar que realizar as observações ou ministrar aulas remotamente, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, ampliou o nosso olhar acerca dos desafios de acesso às tecnologias e da necessidade de reavaliar cotidianamente as metodologias de ensino que são utilizadas no ambiente de sala de aula.

Como é possível verificar na Figura 1, os encontros durante o período pandêmico foram viabilizadas por meio das tecnologias, que, apesar de não proporcionarem a mesma experiência que as aulas presenciais, oferecem diferentes meios de interação entre professor e estudante.

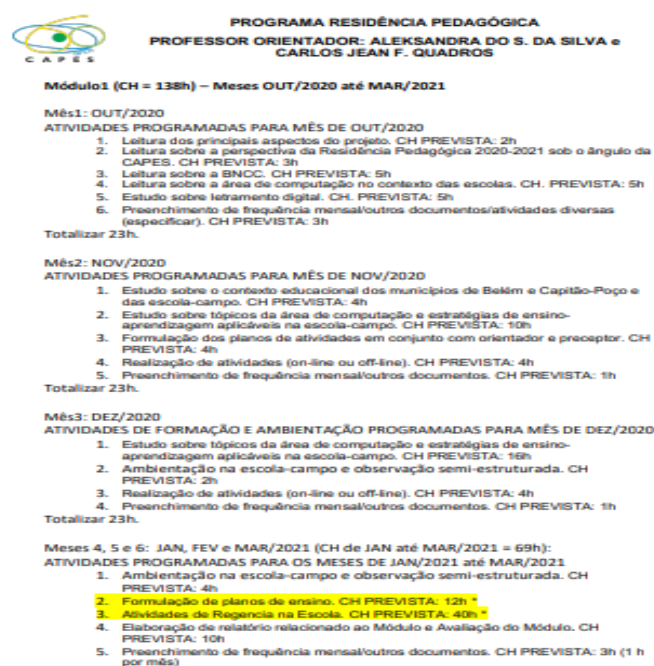
Figura 1. Print da tela do celular, estudo da BNCC.



Fonte: Autores (2021).

Para implementar o Programa de Residência Pedagógica, as plataformas digitais de comunicação utilizadas foram o Google Sala de Aula, Google Meet e WhatsApp. O orientador disponibilizou materiais e orientações para estudos, como Letramento Digital, BNCC e Computação no Contexto das Escolas, foram alguns dos conteúdos indicados para leitura e estudo dos estudantes, conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2: Material - Orientação para leitura e estudo



Fonte: Autores, 2021.

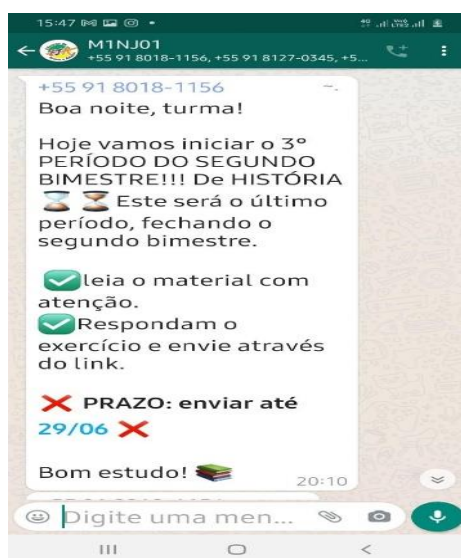
As reuniões para apresentação do PRP e as ações dos projetos se deram em conjunto com os outros Campi, que também participam do programa, onde foi possível ouvir relatos dos professores preceptores sobre suas experiências em sala de aula em tempos de pandemia. Nos relatos, podemos compreender a realidade neste momento atípico, como: a falta de

recursos tecnológicos dos alunos sem internet e sem computador.

Além da falta de conexão e de equipamentos tecnológicos, alguns relatos de professores demonstraram que os mesmos não possuíam formação tecnológica, o que dificultava a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação para viabilizar a realização das aulas remotamente. Além disso, alguns professores relataram estar psicologicamente abalados, devido ao conhecimento da realidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade, como por exemplo: falta de alimentação em casa, violência doméstica e entre outras situações. Nesta perspectiva, é possível compreender o quanto foi (e ainda é) desafiador para os professores ministrarem suas aulas neste período pandêmico, isso porque a experiência vivenciada pelo Programa de Residência Pedagógica de forma remota fez com que a ambientação na escola campo e a observação das práticas pedagógicas fossem realizadas por intermédio das tecnologias, de forma remota.

A ambientação na escola campo se deu a partir da mediação da preceptora com a escola. Escolhida a série e a turma para o desenvolvimento das atividades na escola (1º ano do ensino Médio - Modalidade EJA), adentrou-se no WhatsApp no grupo da turma, vale ressaltar que o motivo da escolha desta ferramenta é a sua popularidade. A Figura 3 exemplifica como estas orientações aconteceram durante este período, em que a professora informa a necessidade de ler os materiais didáticos compartilhados e realizar as atividades propostas.

Figura 3. Print da tela da turma - Professor Orientando os alunos.



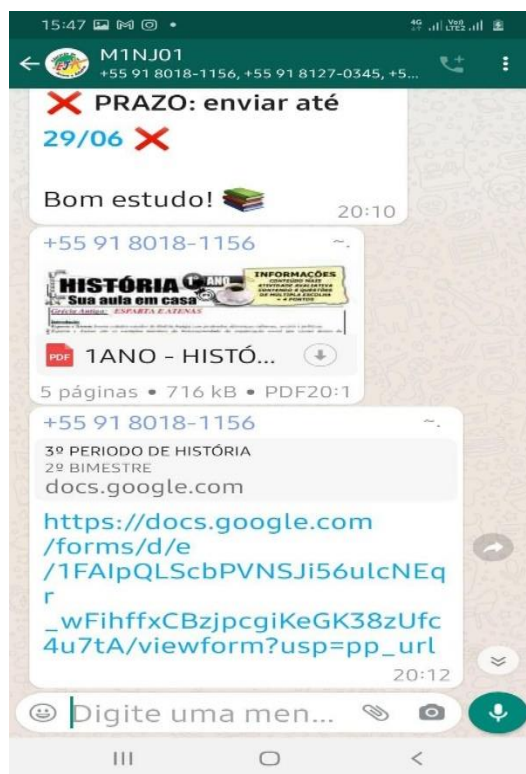
Fonte: Autores, 2021.

Observamos que as aulas ministradas nesta plataforma aconteciam da seguinte

maneira: os professores se apresentam à turma no seu dia de aula, disponibilizam o conteúdo (por exemplo: um texto da sua disciplina), orientam os alunos a lerem, a responderem ao exercício, assinar uma lista de frequência e se tiverem alguma dúvida a entrarem em contato no WhatsApp privado do professor para esclarecê-las. A avaliação dos alunos se deu a partir da execução dos exercícios, os alunos respondiam, enviavam suas respostas e o professor assim pontuava os exercícios, e na soma total obtinha-se as notas.

Dentre os desafios encontrados ao longo da observação foi possível identificar a evasão escolar como o maior desafio, geralmente causada pela falta de estímulos e pela carência de recursos tecnológicos dos alunos. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2018), 17,3% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Apesar dos obstáculos enfrentados, os resultados foram positivos, pois foi possível buscar novos recursos de ensino que normalmente não seriam utilizados nas aulas. Assim, para exemplificar como esse processo se deu, na Figura 4, é possível observar como se dava o compartilhamento do link de acesso ao material da aula.

Figura 4: Professor disponibilizando o texto e link.



Fonte: Autores, 2021.

Embora não tivesse tido contato direto com os alunos, a troca de experiências

possibilitou um grande crescimento pessoal e profissional, permitindo refletir a importância e o papel do professor. Como Oliveira (2014, p. 4) nos diz, uma sociedade que está sempre em transformação, o professor contribui com seu conhecimento e sua experiência, tornando o aluno crítico e criativo. Deve estar voltado ao ensino dialógico, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo uns com os outros. É o processo de aprender a aprender. As aulas remotas, realizadas no contexto da pandemia causada pelo coronavírus, são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial.

Para exemplificar e sugerir algumas ferramentas utilizadas na mediação da construção do conhecimento por parte dos estudantes nas aulas remotas, apresentamos a seguir as que foram utilizadas no Programa de Residência Pedagógica:

- WhatsApp: utilizado para conversas individuais, em grupos ou através de listas de transmissão;
- Google Meet: plataforma de web conferência para até 100 pessoas ao mesmo tempo;
- Skype: plataforma de comunicação para uma quantidade reduzida de pessoas;
- Google Forms: utilizada para a realização de avaliações, simulados e provas para resolução no formato digital;
- Microsoft Teams: viabiliza o trabalho em equipe usando chat, compartilhando arquivos e fazendo chamadas com vídeo.

Na era da informação e do conhecimento, a educação a distância se torna uma constante e muitos são aqueles que precisam dela. Com o acesso à Internet popularizado na atualidade, a troca de informações e conhecimentos passou a desconsiderar as distâncias físicas e temporais.

O uso da tecnologia favorece a interação entre alunos. Ao fazerem atividades, a tecnologia permite que todos expressem seus conhecimentos, o que expõe a experiência prévia dos alunos, pois se sentem parte ativa e importante do processo de aprendizagem. Para Coll (2011, p. 17),

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as TICs vão além da base comum do conteúdo.

Nesta perspectiva, é possível concluir que, apesar das dificuldades de acesso às plataformas digitais e aos equipamentos tecnológicos por parte dos estudantes, as dificuldades dos professores na utilização das tecnologias para viabilizar suas aulas de forma remota e as limitações que esse formato de aulas impõe para as interações entre os estudantes e professores nas aulas, foi por meio da tecnologia que foi possível dar continuidade ao processo educativo em diferentes espaços do mundo durante o período pandêmico por todos vivenciado.

Assim, os desafios impostos pela pandemia transformaram as práticas pedagógicas em sala de aula de forma imediata, visto que na sociedade globalizada a tendência de utilização de tecnologias já era inerente, porém, não era uma realidade na maioria das escolas da sociedade.

Relato da Preceptora

A preceptora relatou que, apesar dos desafios, foi satisfatório participar pela segunda vez neste PRP, diferente, por estarmos em tempo de pandemia, mas que nós que trabalhamos na área da educação, sempre somos desafiados a fazer algo ora impossível em possível, assim em tempos de pandemia fomos impelidos ao novo jeito de ensinar.

Apesar do modelo de ensino remoto já ser uma prática pedagógica diferente, tentamos inovar e ampliar as possibilidades de recursos utilizados para tornar as aulas mais atrativas e que despertassem o interesse dos estudantes. Primeiro, realizamos as reuniões, de forma online, com o orientador dos residentes para ver a melhor forma de se trabalhar e, incumbidos de nossos afazeres, fomos e estamos na luta. Uma das maiores dificuldades foi entrar em consenso com os professores, pois o momento não era (e ainda não é) bom para ninguém, onde temos muitos professores a lentos passos com as ferramentas digitais dificultando assim a interação com o preceptor e residentes.

Mas como somos profissionais da educação não desistimos, conseguimos essa interação, embora ainda muito falha, mas se teve uns feedbacks, onde os residentes conseguiram entrar nos grupos de WhatsApp das turmas juntos aos professores e alunos.

Para responder as inquietações e aos desafios impostos pelo formato remoto de exercer a Residência Pedagógica, os residentes como acadêmicos, estão fazendo uma residência com seriedade e compromisso profissional. Tarefa tão difícil antes, e muito mais agora em tempo de pandemia. Mas a passos lentos vejo que os residentes serão futuros profissionais que

possuem competências não apenas no domínio de habilidades, mas também, no conhecimento de alternativas para trabalhar essas habilidades de maneira a ser apreendido em suas relações complexas da melhor forma possível.

Materiais e Métodos

O PRP se divide em três módulos semestrais, iniciou o primeiro módulo em outubro de 2020 a março de 2021, o segundo de abril a setembro de 2021 e o terceiro se sucederá em outubro de 2021 a março de 2022, onde cada um dos três módulos tiveram um tema norteador para regência (relacionado a um tema da escola ou da computação) sugerido pelo professor preceptor:

- O primeiro módulo: Ações Formativas, envolveu a disponibilização de materiais para leitura e estudo;
- Segundo módulo: Planejamento da Regência com atividades que envolveram a elaboração de Planos de Aula, materiais didáticos e conteúdos baseados nos três Pilares da Computação que, segundo a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) são Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura digital;
- Terceiro módulo: Regência, onde realizou-se a ministração das aulas planejadas no módulo anterior e a avaliação das práticas pedagógicas utilizadas, a fim de identificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Cabe ressaltar que os horários e as turmas onde serão realizadas a Residência Pedagógica e a mediação entre a escola campo e os residentes são definidos pela preceptora, que também elabora um roteiro para acompanhar o processo das ações que serão realizadas mensalmente, mas que são avaliadas semestralmente.

Essa organização permite cumprir o disposto na LDB para a formação de professores (BRASIL, 1996), onde o primeiro módulo se refere à formação básica, em que os estudantes aprendem os fundamentos teóricos e científicos inerentes a sua área; o segundo módulo relaciona a teoria e a prática pedagógica vivenciada na Residência Pedagógica e; o terceiro módulo propõe a reflexão entre as experiências dos estudantes acerca do que foi trabalhado nos módulos anteriores.

Considerações Finais

A partir da experiência relatada, foi possível perceber a importância do PRP na

formação inicial do futuro docente, visto que permite a familiarização do futuro professor com o ambiente escolar ainda na graduação, além de viabilizar a vivência com a realidade docente, desde o planejamento das aulas até o funcionamento do cotidiano escolar.

Desta forma, o Programa de Residência Pedagógica permite a apropriação de aspectos culturais da escola, identificando-se com a realidade docente, analisando os processos de aprendizagem. Percebe-se, então, a contribuição do Programa para a formação inicial do professor nesta aproximação entre universidade e a escola, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público.

Vivenciar o PRP neste tempo pandêmico torna a experiência ainda mais desafiadora porque nos permite adquirir conhecimento de novos recursos, novas didáticas e metodologia. Além disto, com a necessidade de dar continuidade aos processos educativos durante a pandemia da Covid-19, os sujeitos se viram pressionados a vencer suas limitações e a criar novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Conforme o exposto, são várias as ferramentas e plataformas que podem viabilizar os processos educativos por meio das tecnologias, porém, a ausência de recursos tecnológicos que assola uma parte dos estudantes dificulta essa utilização. Por isto, aprender a enxergar com um olhar especial os alunos, ser mais maleável e entender as suas dificuldades é essencial para a formação de professores, o que a participação no Programa de Residência Pedagógica têm nos proporcionado despertando sensibilidade no educador. Para o professor preceptor, a contribuição do Programa de Residência Pedagógica se deu na formação continuada, nessa estreita relação, entre teoria e prática.

Cabe ressaltar que, no período da pandemia, as desigualdades sociais se acentuaram e as diferenças de acesso ganharam destaque, o que, apesar de não ser o objeto deste artigo, não pode ser ignorado no âmbito pedagógico.

Portanto, o Programa de Residência Pedagógica aperfeiçoa a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecem o campo da prática e conduzem o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, para assim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores à educação básica de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E que essa aproximação do licenciando com o ambiente escolar, favorece a construção da formação de educadores mais sólidos e que

acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência. Portanto, evidencia que o formato da formação inicial de professores, repercute nas ações iniciais da profissão, e conseqüentemente, influenciará na sua trajetória profissional.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Residência Pedagógica - PRP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil

REFERÊNCIAS

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2018.

Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_do_s_resultados_TIC_2018.pdf Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação n° 22, de 09 de abril de 2020**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1112-recomendac-a-o-n-022-de-09-de-abril-de-2020> Acesso em 11 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 jan. 2022.

COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.

CAPES. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em: 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> Acesso em: 10 jan. 2022.

OLIVEIRA, Wilandia Mendes de. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem. **Inesul**, Londrina, v. 23, p. 01-12, 01 mar. 2014.

Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 12, p. 5-21, 1999. Bimestral. Disponível em: <https://docplayer.com.br/417594-Formar-professores-em-contextos-sociais-em-mudanca-pratica-reflexiva-e-participacao-critica.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. **Residência Pedagógica**.

Publicado em: 09 jan. 2019. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=171&Itemid=349 Acesso: 22 jul. 2021.

CAPÍTULO 17

RELATO DE EXPERIÊNCIA: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Helen Cristina Cunha dos Reis (UFRA)
hcunhareis@gmail.com

Adriana Ellen Farias Damasceno (UFRA)
dricaalice@gmail.com

Carlos Jean Ferreira Quadros (UFRA)
carlos.quadros@ufra.edu.br

Francisca Francineuda Gomes Rossetti (SEDUC)
francyffgr@gmail.com

RESUMO

O ano de 2020 foi marcado pela incerteza causada pela disseminação em massa do novo Coronavírus (vírus Sars-Cov-2), causador da Covid-19, a batalha contra a pandemia da COVID-19 mudou a estrutura política, social, econômica, científica, religiosa, educacional e cultural do mundo inteiro. E, com o avanço da pandemia, o Programa de Residência Pedagógica exigiu, tal como todo o sistema educacional, uma adaptação por parte de todos os membros envolvidos e, conseqüentemente, todas as atividades foram realizadas de forma remota. O presente relato visa expor a experiência de bolsistas do programa Residência Pedagógica, ofertado pela CAPES, em parceria com a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a escola campo, que pertence a rede estadual de ensino, localizada no município de Capitão Poço-PA, na execução de suas atividades durante o ensino remoto e a contribuição das residentes na busca de alternativas que tornem o ensino remoto significativo para que os alunos se interessem mesmo fora do ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Ensino Remoto; Pandemia.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela incerteza causada pela disseminação em massa do novo Coronavírus (vírus Sars-Cov-2), causador da Covid-19, que, segundo Silva (2020), a batalha contra a pandemia da COVID-19 mudou a estrutura política, social, econômica, científica, religiosa, educacional e cultural do mundo inteiro. Os primeiros casos da doença surgiram em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, onde foi registrado o primeiro caso da síndrome respiratória aguda grave. Inicialmente, acreditava-se tratar de um problema local e só no ano de 2020, quando a contaminação mostrava os seus efeitos na Europa e nas Américas, o que resultou na declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que vivemos uma pandemia considerando a rapidez com que se espalhou pelo mundo

(SILVA; MUNIZ, 2020).

E logo as principais medidas de prevenção foram amplamente elaboradas e divulgadas pelo Ministério da Saúde (MS), orientações que foram adaptadas pelos gestores estaduais e municipais, de acordo com a realidade local, que incluem: lavar as mãos com água e sabão, usar álcool gel, cobrir nariz e boca ao tossir e espirrar, evitar aglomerações, manter os ambientes bem ventilados, evitar tocar olhos, nariz e boca com as mãos, dentre outras, para assim reduzir a transmissão do vírus (BRASIL, 2020).

A maioria dos estados e dos municípios tem usado os estudos da OMS e de outras instituições científicas para tomar as melhores decisões na luta contra o coronavírus, entre elas: medidas restritivas, desde o fechamento das atividades comerciais; o estímulo ao isolamento social, e, em alguns casos, onde o Sistema Único de Saúde (SUS) entrou em colapso, a determinação do “lockdown” – bloqueio total de ruas e avenidas em grandes centros urbanos (SILVA,2020), medidas que afetaram diversos setores que promovem o desenvolvimento econômico, político e social de um país. Entre esses setores, a Educação, visto que as medidas protetivas atingiram diretamente o âmbito escolar, pois as medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior (ALMEIDA; ALVES, 2020), sendo necessária a suspensão das aulas presenciais e a adaptação das aulas para o ensino remoto, as quais tem sido realizado integralmente por meio de plataformas virtuais.

Com o avanço da COVID-19 pelo país, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União uma portaria que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. (BRASIL, 2020). Essa portaria regulamenta que o ensino superior federal possa trabalhar em formato remoto enquanto durar a pandemia, e, desta forma, todas as atividades acadêmicas têm respaldo para acontecer de maneira remota, como ocorreu com a Residência Pedagógica (DE PAULA et al, 2021).

O programa de Residência Pedagógica mencionado acima é ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e promove o aperfeiçoamento da formação prática de discentes dos cursos de licenciatura, proporcionando a vivência do licenciando no ensino básico, promovendo a aquisição de habilidades e competências para facilitar um ensino-aprendizagem de qualidade nas escolas de educação

básica. O programa contempla, além da observação das aulas e da intervenção pedagógica, a regência de sala de aula, uma oportunidade importante na trajetória acadêmica do licenciando (DE PAULA et al, 2021).

Com o avanço da pandemia o Programa de Residência Pedagógica exigiu, tal como todo o sistema educacional, uma adaptação por parte de todos os membros envolvidos e, conseqüentemente, todas as atividades foram realizadas de forma remota, proporcionando um adicional de experiência aos alunos neste momento de difícil adaptação (DE PAULA et al, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no final de 2017 veio como um reforço do compromisso educativo com o desenvolvimento integral dos alunos, objetivando, normatizar e reestruturar a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras, e abrange dez competências gerais que perpassam todos os componentes curriculares de toda a Educação Básica. E a partir da década de 90, essas competências foram incorporadas aos documentos oficiais de Educação brasileira, pautado no compromisso da educação com o ser humano com fins de construir uma sociedade mais justa e inclusiva (MORAES, 2020).

A nova BNCC incluiu o desenvolvimento de habilidades e competências associadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, buscando o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das mesmas, seus recursos e linguagens (MORAES, 2020). Dessa forma, podemos então identificar duas abordagens para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem, que são: “A utilização dos conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para se expressar, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos.” (BRASIL, 2018, pág. 09). Sendo assim, o ensino do Letramento Computacional promoverá a utilização adequada das TICs, a partir do desenvolvimento das mesmas em conjunto aos demais conceitos que embasam o currículo de referência em tecnologia e computação.

Segundo os apontamentos de Moraes (2020), com a pandemia do COVID-19 e a necessidade do ensino remoto emergencial houve uma aceleração no formato tradicional da sala de aula, que impactou desde adultos às crianças em tempo recorde. Com as novas tecnologias e as interações entre diferentes suportes e linguagens, é possível que o professor hoje, possa contar com novas práticas pedagógicas para se trabalhar com textos digitais nas aulas (LIMAS; GONÇALVES, 2017).

As reflexões de Pessoa (2020) apontam que os novos modos de conectar-se com o conhecimento, assim como com a sua divulgação e disseminação nas sociedades tecnológicas atuais, impactaram com grande força a escola, exigindo novas posturas e necessárias adaptações aos desafios atuais de aprendizagem, necessárias durante a pandemia causada pelo Coronavírus. Segundo Silva (2018, apud DA SILVA; MIRANDA; DE MELO, 2020), diante das novas tecnologias, a escola vive um cenário que reforça a necessidade de mudar as perspectivas de ensino, tendo em vista que elas já fazem parte do processo de escolarização de vários discentes.

A necessidade de interromper as aulas presenciais e a inclusão do ensino remoto desperta na educação um novo olhar para as contribuições que as TICs podem oferecer para o ensino-aprendizagem, pois oportuniza várias possibilidades de pesquisas e de aulas interativas e inovadoras.

O presente relato visa expor a experiência de bolsistas do programa Residência Pedagógica, ofertado pela CAPES, em parceria com a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e a escola campo, que pertence a rede estadual de ensino, localizada no município de Capitão-Poço-PA, na execução de suas atividades durante o ensino remoto e a contribuição das residentes na busca de alternativas que tornem o ensino remoto significativo para que os alunos se interessem mesmo fora do ambiente escolar.

Metodologia

Inicialmente, os bolsistas participaram de formação técnico-pedagógica com o intuito de prepará-los para essa nova realidade de ensino. Com sugestões de ideias para que as atividades pudessem ser realizadas buscando a melhor prática, a fim de estimular o interesse dos alunos e facilitar o ensino-aprendizagem.

Participaram dessas formações todos os residentes, professores preceptores e professores orientadores, que buscaram deixar os bolsistas mais tranquilos para o enfrentamento das dificuldades que estavam por vir, pois o Programa Residência Pedagógica prepara o futuro professor a como ser um profissional da educação no ambiente escolar. No entanto devido a pandemia, o ambiente escolar passou por mudanças drásticas, de certa forma a sala de aula passou a ser a sala de casa, o que favoreceu um espaço de formação diferenciado para todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

As residentes vêm atuando na turma do 6º ano do ensino fundamental, na escola

campo pertencente à rede de ensino estadual, composta por alunos que residem tanto na zona urbana quanto na zona rural do município de Capitão-Poço – PA.

A partir da decisão a favor do ensino remoto, a coordenação pedagógica da escola optou pela criação de grupos de WhatsApp para cada uma de suas turmas cadastradas no Sistema de Informação de Gestão Escolar do Pará (SIGEP), e fazem parte do grupo os professores, coordenadores técnicos pedagógicos, bolsistas do Residência Pedagógica e os alunos. Nesse grupo, são postados os materiais produzidos por professores e bolsistas, e o retorno dos alunos é realizado também pelo aplicativo, porém de forma privada, somente o professor ou bolsista tem acesso ao conteúdo.

De acordo com a realidade educacional vigente, concomitante, aos estudos realizados na BNCC, as residentes optaram por preparar os alunos na introdução das TICs através do Letramento Computacional abordando os três pilares que o compõe: Mundo digital, Pensamento computacional e Cultura digital. Em parceria com o professor da disciplina de matemática da turma.

As aulas foram preparadas para apresentação digital e apostilas de conteúdos e atividades para serem distribuídas para os alunos por meio da coordenação pedagógica da escola, juntamente com material didático organizado pelos professores lotados na escola. As apostilas são mensais e os conteúdos são separados por semana.

Resultados e Discussão

Diante dos argumentos apresentados, o ensino remoto foi uma das alternativas encontradas para atender o ensino educacional, neste momento atípico ocasionado por conta da pandemia, portanto, foi uma ferramenta tecnológica muito importante para que os alunos não ficassem sem suporte educacional e o ano letivo não fosse totalmente perdido, especialmente, considerando que o ensino presencial não era uma realidade viável durante a pandemia.

As aulas foram planejadas para atender a realidade atual da educação, de forma que se tornassem mais atrativas aos alunos, visto que o ensino na modalidade remota seria uma novidade no ensino para alunos de 6º ano do ensino fundamental que exige uma participação tanto do aluno quanto da família na execução das atividades.

Foram preparadas aulas abordando os três pilares do Letramento Computacional envolvendo a disciplina de matemática, inicialmente os alunos receberam por meio de vídeos

as noções referentes aos pilares, com exemplos práticos do dia a dia sobre suas funcionalidades. Em seguida relacionados aos conteúdos exigidos no currículo de matemática, pois foram pesquisados na biblioteca digital do Google play os aplicativos (APP), para smartphones Android, que abordassem estes conteúdos, por exemplo, para o conteúdo representação fracionária foi utilizado o aplicativo “Desafio de frações” que estimulam o aprendizado da matemática por meio da diversão.

Os alunos foram avaliados a partir da devolução do material impresso que foi distribuído pela coordenação pedagógica da escola, assim como, realizado através da participação do grupo social da turma.

Durante a execução das atividades observou-se a baixa participação dos alunos, tanto na visualização dos conteúdos digitais, quanto ao retorno das atividades propostas nas apostilas. Dessa forma as razões encontradas ao longo de discussões, entre bolsistas e professores, sobre os motivos que originaram essa baixa participação foi, principalmente, a carência de recursos tecnológicos, a dificuldade no deslocamento dos alunos residentes no interior do município até a escola e a falta de motivação no ambiente familiar.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2018, apud SOUZA, 2020), em 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Sendo que em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e é encontrado em 99,2% dos domicílios, porém muitas famílias compartilham um único equipamento.

A participação dos pais na aprendizagem dos alunos, principalmente, nesse contexto de pandemia é muito importante, pois com o rompimento das aulas presenciais, a educação passou a ser realizada no ambiente doméstico, sob a supervisão dos pais. Os quais também possuem suas atividades diárias paralelas às dos filhos, visto que trabalham tanto fora quanto dentro do ambiente familiar, que muito reduz a dedicação ao aprendizado do filho, não por má vontade em ajudar e sim por falta de tempo.

Considerações Finais

A inclusão do Letramento Computacional na escola é um grande desafio, visto que há muitas instituições escolares que não dispõem dos recursos tecnológicos necessários para desenvolver de forma prática os conteúdos. Porém, com a modalidade de ensino remoto abriu uma nova perspectiva para a introdução do Letramento Computacional no ensino

fundamental, haja vista que os alunos iriam utilizar a contribuição deste conhecimento nas diversas disciplinas que compõem seu currículo escolar.

Para as bolsistas, mesmo com as dificuldades enfrentadas, principalmente, na produção de material didático de qualidade e motivacional, os resultados foram positivos, pois gerou a possibilidade de buscar novos recursos de ensino que normalmente não seriam utilizados nas aulas presenciais. Apesar da falta de contato direto com os alunos, a troca de experiências possibilitou crescimento pessoal e profissional de grande valia, permitindo a reflexão sobre a importância do papel do professor no contexto escolar, assim como a importância das aulas presenciais no cotidiano dos discentes.

Segundo os apontamentos de Oliveira (2014), uma sociedade que está sempre em transformação, o professor contribui com seu conhecimento e sua experiência, tornando o aluno crítico e criativo, voltado ao ensino dialógico, uma vez que os seres humanos aprendem interagindo uns com os outros. É o processo chamado de aprender a aprender.

O Programa Residência Pedagógica ainda está em execução na escola campo podendo ser um grande aliado à adaptação dos futuros docentes e à construção de um ensino mais significativo. Apesar da desmotivação e o desinteresse pelos alunos, a busca constante por diferentes metodologias de ensino pode contribuir para a sua aprendizagem. Professores e residentes, através da troca de informações durante esse momento tão atípico vivenciado pela educação, vêm transformando o meio educacional até então despreparado para o ensino remoto a nível de ensino básico. De acordo com Pannuti (2015, apud SANTOS, 2021), é plausível supor a importância de programas de formação de professores que contemplem a criação de um espaço de formação diferenciado, que crie oportunidades para a troca de experiências entre os profissionais.

Dessa forma, segundo Santos (2021), pode-se concluir a importância de programas como o Residência Pedagógica para a formação de futuros professores, visto que, por meio da teoria e da prática as evoluções são conquistadas. Assim sendo, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos residentes e pelos professores procuraram estimular o interesse e o aprendizado dos alunos em meio a pandemia.

As dificuldades são diárias e estão sendo superadas gradualmente com pesquisas, diálogos e determinação na busca de um futuro brilhante para a educação.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) - Campus Capitão Poço pela oportunidade de atuação no Programa Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.O.; ALVES, L. R. G. Letramento Digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 1-18, 2020.

BRANDENBURG, Cristine et al. Cartilha educação e saúde no combate a pandemia da (covid-19). Práticas Educativas, **Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-35, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**.

BRASIL. Ministério da Saúde. Notícias. **Saúde anuncia orientações para evitar a disseminação do coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/saude-anuncia-orientacoes-para-evitar-a-disseminacao-do-coronavirus>. Acesso em: 07/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07/2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. # fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

CURY, C. R. J.. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 1, 2020.

DA SILVA, S. L. C.; MIRANDA, M. D. L.; DE MELO, P. G. G. Letramento Digital: Em tempos de ensino remoto, uma necessidade cada vez mais atual. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. Vol. 9. No 1. 2020.

DE PAULA, G. S. N. et al. A Residência Pedagógica e a pandemia: implicações do ensino remoto. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

DELGADINHO, Mariana Souza. Residência Pedagógica: Um relato de experiência. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

GOOGLE PLAY STORE. **Desafio de Fração**: Jogos de Matemática. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.didactoons.math.games.fractions&hl=pt-BR&gl=US>. Acesso em: 24/03/2021.

LIMAS, G. J.; GONÇALVES, L. L.. Relações entre as recomendações para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. **Revista Saberes**

Pedagógicos, v. 2, n. 1, p. 42-66, 2017.

MORAES, E. C. Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do Ensino Remoto. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e9499109412-e9499109412, 2020.

OLIVEIRA, W. M. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. RESUMO, Inesul, Londrina, 2014.

PESSOA, Y. B. Letramento Digital e Trabalho Docente em Contexto de Pandemia. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020-(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**. 2020.

SANTOS, C. S. Educação escolar no contexto de pandemia. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020.

SANTOS, F. O. et al. Prática avaliativa e pandemia: Experiências e observações através da Residência Pedagógica. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

SILVA, F. T. Currículo de transição-uma saída para a educação pós-pandemia. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, jan-jun, p. 70-77, 2020.

SILVA, J. B; MUNIZ, A. M. V. Pandemia do Coronavírus no Brasil: impactos no território cearense. Espaço e Economia. **Revista brasileira de geografia econômica**, n. 17, 2020.

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

SOUZA, P. H. F. Relato de Experiência de um bolsista da Residência Pedagógica ao desenvolver uma aula remota. **Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS**, v. 1, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 18

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PERÍODO PANDÊMICO: TECNOLOGIA E SEUS DESAFIOS

Esthella dos Santos Mota (UFRA)
esthella.mota@gmail.com

Emily Stefany dos Santos de Souza (UFRA)
emy.stef.13@gmail.com

Ana Paula Tavares Souza (UFRA)
tavaresufra@gmail.com

Francisca Francineuda Gomes Rossetti (SEDUC)
francygomesrossetti@hotmail.com

Carlos Jean Ferreira de Quadros (UFRA)
carlos.quadros@ufra.edu.br

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo conhecer percepções, sentimentos, habilidades e desafios de discentes vinculados ao Programa Residência Pedagógica (UFRA) na condução das atividades docentes e orientação frente às exigências impostas pelo ensino remoto e como de fato se desenvolveu com desafios as atividades das aulas presenciais nesse intervalo, enfatizando a importância e contribuições do uso de ferramentas tecnológicas no ensino aprendizagem dos alunos. A pesquisa é básica, de natureza observacional com abordagem quali-quantitativa. Toda a pesquisa ocorreu de forma presencial e não presencial e utilizou ferramentas de comunicação digital no trato aos participantes. Em vista disso, a tecnologia se encontra comumente em quase todos os setores e ramos de trabalho, porém o setor educacional continua sendo um problema quando se trata desses novos meios, que precisou mais uma vez adaptar-se às transformações do mundo, e uma das suas mudanças foi a criação de novas estratégias de ensino para conseguir lidar com o período pandêmico. Com as suspensões das aulas presenciais, surgiram aulas de modo remoto, que conseqüentemente se utilizou a tecnologia da informação e comunicação (TICs). Nesse sentido, programas como a Residência Pedagógica, também sofreram mudanças no decorrer dessa pandemia, onde foi preciso criar estratégias para que os residentes atuassem de modo online, assim como as aulas propostas. Para coleta, utilizou-se um questionário semiestruturado produzido por meio da plataforma Google Forms. Entende-se que os professores não tiveram uma formação específica devido às circunstâncias da pandemia da COVID-19, e antes demonstra-se que somente uma certa parcela deles tem algum tipo de especialização na área tecnologias na educação. A pandemia tornou tudo transparente, mostrando que temos muito a avançar e lutar contra a evasão escolar e os impactos no período pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Residência pedagógica, tecnologia, pandemia, desafios.

Introdução

Atualmente com a situação que a sociedade enfrenta devido a pandemia, o setor

educacional vem sofrendo mudanças ocorridas em projetos de formação de professores, e a Residência Pedagógica, busca encontrar diversas maneiras para que a comunicação entre os alunos não seja prejudicada. Portanto, antes de explicar detalhadamente as investigações deste trabalho, será discutido sobre o programa Residência Pedagógica, que se caracteriza por ser uma política de formação do professor, que abre as portas para que o estudante de licenciatura tenha a oportunidade de entrar no espaço escolar e praticar sua docência antes mesmo de terminar sua formação. Esse programa faz parte do grupo de formação que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo então uma das incentivadoras do programa.

Com o contexto em questão surgiram muitas situações e discussões a respeito do projeto de formação dos professores que no momento atual não pode ser vivido de forma “normal” que seria a atuação dos docentes em sala de aula. Por esse motivo os residentes procuraram maneiras para conseguir conciliar o momento com o programa. Sabemos que a adoção do ensino remoto pela educação básica foi uma experiência que causou muitos transtornos para os alunos, professores e pais, pois muitos alunos não possuem acesso à internet e não possuem nenhuma tecnologia em casa para estudo, e também por outros transtornos é a questão de os professores não saberem manusear as plataformas digitais de estudo e até mesmo as redes sociais que nesse período foram bastante utilizadas.

Esse fenômeno do crescimento tecnológico e a utilização de redes sociais e plataformas modificou significativamente os hábitos sociais e culturais da humanidade, dessa forma, conseguimos entender o quanto é necessário adotar de uma vez por todas as tecnologias digitais na educação, uma vez que a computação engloba diversas áreas do conhecimento e esse movimento está cada vez mais aumentando. Segundo (LÉVY, 2009), estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós, explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômicos, políticos, culturais e humanos.

Desse modo, compreende-se que o uso tecnológico nas rotinas da sociedade chegou de modo que não se consegue resolver quase nada das tarefas em que envolve alguma tecnologia como nos setores públicos e privados na hora de uma prestação de serviço em que essa tecnologia não está disponível com problemas técnicos ou até mesmo por falta dela.

Essas novas tecnologias ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual. Nesse sentido, as TICs atuam em diversos cenários, onde o avanço tecnológico propagou meios mais rápidos de transmitir informações em tempo real.

A educação moderna tem se beneficiado dessa importante ferramenta de interação, fazendo com que a sociedade educacional também fosse inserida neste novo cenário tecnológico de inclusão. (KENSKI, 2007, p. 34).

Nesse sentido, o setor educacional buscou adaptar-se mais uma vez às mudanças ocorridas no mundo, tentando dar uma direção para conciliar tecnologia e educação. Sendo assim, projetos como o Residência Pedagógica buscam viabilizar a questão das TICs na sala de aula, uma vez que o setor educacional é um dos mais prejudicados nessa correria tecnológica, principalmente se olharmos para as escolas públicas, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Logo, a tecnologia ajuda no desenvolvimento do aluno e do professor, pois auxilia em muitas questões na sala de aula, entretanto, a tecnologia sozinha não pode apresentar nenhuma garantia à educação, tudo depende exclusivamente do meio em que o mesmo está sendo inserido, assim como quem a utiliza. O que pode ser visto é que, na Educação Básica, a escola pública não consegue abrir mão da educação tradicional e por isso mudanças que exigem muitas transformações não são aceitas tão rapidamente e isso causa um grande prejuízo para quem frequenta esse tipo de ensino, que chega ser indigno ouvir dizer que aluno de escola pública tem a mesma chance de concorrer às oportunidades oferecidas com um aluno do ensino privado que sempre teve todo auxílio necessário para o seu desenvolvimento.

Material e Métodos

O propósito inicial deste projeto foi realizar uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, pois essa tem por objetivo “principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. (GIL, 2002, p. 41). Assim, a principal técnica utilizada é o levantamento bibliográfico em bases de dados científicos, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) e o Google Acadêmico, além de obras clássicas para obter-se o embasamento teórico, destacando-se autores como: Kensky (2007), Cordeiro (2020), Moran (2018) e Valente (1996).

Em seguida, realizar uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, quantitativa e o uso de questionários sobre o tema proposto. Assim, consultar os seguintes meios: livros, sites, artigos, e entre outros. Com o embasamento teórico realizado, inicia-se a pesquisa de campo na escola definida por meio de três etapas: exploração do ambiente, coleta de dados através de observação direta, questionários e, por fim, análise de dados para a obtenção dos resultados.

A pesquisa foi realizada pelos discentes da Universidade Federal Rural da Amazônia, que se encontram vinculados ao programa Residência Pedagógica na modalidade de

residentes. Todo o contato aos alunos e docentes da escola onde os residentes estavam atuando, no início ocorreu de forma remota, em respeito às normas de distanciamento social, utilizando-se para isso o aplicativo de troca de mensagens WhatsApp, porém, com o passar dos meses e com a portaria de volta as aulas, algumas análises foram feitas na forma presencial, seguindo todos os cuidados. Para coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado produzido pela plataforma Google Forms, disponibilizado por meio de um link de acesso direto aos participantes pelo aplicativo WhatsApp.

Para análise dos dados, as respostas relacionadas às perguntas objetivas foram convertidas em porcentagens, realizando-se para isso uma análise quantitativa. As perguntas abertas foram submetidas a uma análise de conteúdo voltada à manipulação do texto para interpretação e inferência dos sentidos, seguindo as recomendações de Ferreira & Loguecio (2014), caracterizando-se como uma análise qualitativa.

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade do uso da tecnologia para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, durante a pesquisa foi observado o quanto a tecnologia pode ser benéfica para a educação. Assim, segundo Duarte e et. al (2019, p.11) a pesquisa corresponde a um conjunto de ações que deve seguir uma série de procedimentos previamente definidos através de um método baseado na racionalidade a fim de se encontrarem resultados e respostas a um problema previamente apresentado.

Pensando assim, após a revisão das bibliografias faz-se necessário a exibição dos resultados coletados. Então pode-se verificar que a tecnologia e o processo de ensino têm uma ligação que contribuiu de maneira positiva para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Referencial Teórico

O referencial teórico que serviu como base para desenvolver este artigo, foi por meio de pesquisas bibliográficas, que se equiparam com textos e assuntos da educação e tecnologia e sua importância, assim como projetos que possuem essa integração. Nesse sentido, será refletido sobre a importância da Residência Pedagógica no período pandêmico, tecnologia e seus desafios. Com base nas orientações teóricas de autores como Moran (2005) e Lévy (2009) que expressam sobre educação e tecnologia em suas obras, estes autores detêm de maneira significativa o processo de desenvolvimento deste artigo.

O uso das tecnologias não é algo novo no mundo de hoje. Com isso, para este século, a

era digital oferece novos desafios e possibilidades, onde muitos desses desafios são encontrados no nosso cotidiano, como lojas, shoppings, fábricas e até em estruturas sociais como a escola.

Entretanto, para Kenski (2007), as tecnologias atuais criam novos tempos e espaços educacionais, onde sua importância tem destaque nos processos de ensino e aprendizagem. Com isso, para Bottentuit Junior (2010, p.28) essas tecnologias prometem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de competências e habilidades dos professores e alunos.

Nessa perspectiva, pode-se destacar que:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (MORAN, 2018, p. 13).

Como dizem Teixeira e Carvalho (2020) as ferramentas tecnológicas “[...] podem ser utilizadas no processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na sala de aula, de acordo com a sua aplicabilidade”. Assim, elas assumem um papel essencial na formação de professores, potencializando suas práticas, bem como favorecendo novas habilidades e competências.

Uma vez que as tecnologias são incluídas em sala de aula é papel do educador auxiliar o aluno de maneira correta para seus estudos, pois utilizando essas tecnologias de forma correta, pode-se exercer um papel muito importante no desenvolvimento de habilidades. Portanto, a importância de se utilizar a tecnologia na educação é um assunto discutido visto que, já há bastante argumentos a favor do uso. Com isso, para Rodrigues Junior (2014, p. 2) atualmente temos diversas mídias educacionais, o grande desafio é saber utilizá-las de modo eficiente e permitir que elas contribuam, de modo mais decisivo, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Não se pode excluir essa transformação tecnológica, pois é fundamental que o ensino seja atrativo, e para que os objetivos sejam satisfatórios, como aponta Bottentuit Junior (2010, p. 30), “é necessário que a escola ofereça as condições básicas no que tange às tecnologias e os professores estejam formados e dispostos a criar metodologias de utilização das TIC e da Internet em sala de aula”. Por isso, é fundamental esse processo de inovação pedagógica sendo aliada às tecnologias, como forma de superação do tradicional, com o intuito de

alcançar os melhores resultados.

A partir do olhar de um educador, observa-se os movimentos contemporâneos, ciberculturais e educacionais, buscando refletir a respeito de como a educação brasileira está se ressignificando ao longo do distanciamento social físico forçado pela Covid-19. Com isso, o nome correto que pode ser dado para a educação que temos hoje não seria necessariamente educação a distância, e sim ensino remoto, pois a educação a distância de qualidade possui metodologias próprias de ensino e aprendizagem que não estão sendo consideradas no momento. Educação não é só ensinar conteúdos, precisamos pensar a educação em seu sentido mais amplo.

A preparação de toda a comunidade escolar para a inclusão da tecnologia não se faz do dia para a noite. Investir na formação de professores é uma boa opção para iniciar uma efetiva transformação, valorizando esses atores importantíssimos. Precisamos pensar na educação como um todo, em que não haja um único protagonista. Com isso, se acredita em um processo em rede, em que cada ator (o que age) possa também ser autor (o que cria) em determinado momento. Isso deve valer para todos que são importantes num processo de educação on-line: o aluno, o professor, o material didático, a ambiência formativa proposta pelo mediador, o ambiente virtual de aprendizagem, entre outros, de forma a integrar em rede para a construção do conhecimento. Esta proposição é direcionada para a Educação on-line, conceituada por Santos (2014, p. 63) como “o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”.

Resultados Obtidos

Segundo Moran (2005, p.13) “A tecnologia está em tudo, a toda hora, em qualquer lugar. Ela nos ajuda e complica as pessoas e a sociedade. É importante estarmos atentos, individual e coletivamente, para utilizá-la de forma sensata, equilibrada e inovadora”.

Como resultado, a pesquisa demonstrou que 100% dos professores possui acesso fácil à internet, a maioria pelo uso do celular e computador/notebook, com uma maioria com acesso via banda larga, sendo que 18% considera a qualidade da sua internet ruim. Os dados iniciais mostram que mais de 60% dos professores não possui uma formação no nível de pós-graduação. No entanto, 22% especializaram-se na temática relacionada às tecnologias na educação, pois se trata de um tema pertinente, recorrente e necessário para os dias atuais. Devido à pandemia, o ensino remoto surge como uma opção para atender o funcionamento

das instituições educacionais e sua inserção no cotidiano dos alunos se deu nesse novo contexto, como uma alternativa para manter as atividades escolares em dia. Assim, fez-se o questionamento: Nesse espaço de tempo, você (professor) teve alguma formação específica para o ensino remoto? Se, sim, como foi essa formação? As respostas apontaram que:

a) Os professores que lecionam na escola pública não tiveram nenhum direcionamento ao ensino remoto e nem tiveram formação nesse sentido;

b) A maioria dos professores da rede privada não teve nenhum tipo de formação que pudesse auxiliar para o processo de ensino remoto;

c) Os professores que possuíram algum tipo de formação fizeram por conta própria, e somente uma professora manifestou ter uma formação direcionada advinda da sua instituição de ensino.

Entende-se que os professores não tiveram essa formação específica devido às circunstâncias da pandemia da COVID-19, e antes demonstra-se que somente 40% tem algum tipo de especialização na área tecnologias na educação.

Um dos desafios nessa perspectiva é a de que muitos professores ainda carecem de conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, visto que, com a velocidade das mudanças ocorridas nesse campo, não há outro caminho, a não ser a busca de maiores níveis de qualificação e de conhecimento, no sentido da não promoção de um distanciamento perigoso da escola com a sociedade (BOTTENTUIT JUNIOR, 2010).

Conforme Valente (1996), os professores não serão mais os detentores da transmissão de saberes e deverão aceitar que os atuais alunos têm outros modos de aprendizagem. Mais do que um transmissor de saberes, o professor será um facilitador de aprendizagens, praticando uma pedagogia centrada no aluno, e terá um papel decisivo na construção do cidadão crítico e ativo.

Portanto, tecnologias como o computador são necessárias no mercado de trabalho e conseqüentemente a escola tem o papel de conduzir o aluno nesse campo tecnológico uma vez que a maioria das empresas utiliza tais tecnologias como ferramenta de trabalho. Devido a isso as escolas principalmente as públicas têm o dever de oferecer a oportunidade desse aluno ter esse contato imediato com o computador visto que, a maioria dos alunos do ensino público não tem acesso em casa a tecnologias digitais e é sempre benéfico coloca-las a sua disposição pois, contribui de forma significativa no processo de aprendizagem e induz o aluno a

descobrir seu lado criativo encontrando a melhor forma de ser usada na sua aprendizagem.

Fazendo o comparativo com outros países que já utilizam a tecnologia digital nas escolas, o Brasil não chega a ocupar alguma posição significativa na lista de países bem equipados tecnologicamente, e se for fazer a comparação entre os estados, a região Norte apresenta uns dos menores índices de acessibilidade tecnológica nas escolas, visto que a região possui o maior percentual de famílias carentes e os recursos financeiros da educação disponibilizados para as escolas da região não são os maiores do país, e conseqüentemente reflete no baixo percentual da utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas.

Com isso, o mais impressionante foi observar que o mercado tecnológico pode crescer ainda mais mesmo em países que enfrentam crises econômicas como o Brasil isso pode ser notado de forma bem visível, por outro lado o setor educacional se mostrou despreparado para esse processo. Portanto, se espera que daqui em diante a educação possa ter um melhor planejamento diante de situações que levam a uma nova roupagem educacional.

Por outro lado, os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes estão podendo vivenciar novas formas de aprender e entender que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

Considerações Finais

A tecnologia trouxe muitos benefícios para a sociedade onde criou aparelhos tecnológicos e aplicativos que facilitam muito a vida de todos, porém ainda existe uma falta de equilíbrio entre a era digital nas indústrias e a era digital na educação, principalmente na educação básica das escolas públicas. O ensino remoto, adotado em meio a pandemia da corona vírus, trouxe diversas mudanças para o cenário educacional. Alguns assuntos foram colocados em pauta, como a utilização de tecnologias aliadas em sala de aula, as desigualdades de acesso às tecnologias digitais, a valorização do professor e a importância da participação da família no processo educacional.

A pandemia tornou tudo transparente, mostrando que temos muito a avançar e lutar contra a evasão escolar e os impactos no período pós-pandemia. Além de evidenciar situações rotineiras na sociedade de baixa renda como, por exemplo, a falta de acesso tecnológico tornou evidente a falta de aula presencial, que em muitos casos é essencial para a aprendizagem do aluno, que a presença do professor faz diferença para o aluno

principalmente quando ele precisa esclarecer dúvidas nas atividades propostas nas aulas não presenciais, sem falar na falta da tecnologia para auxiliá-lo, que certamente não obteve o mesmo desenvolvimento escolar nesse período pandêmico, já que a escola não oferece todos os recursos necessários para as aulas remotas.

A lição que fica para a sociedade de toda a situação é de entender a importância da escola na vida das crianças e de como o cotidiano faz toda diferença na hora da aprendizagem, dado que a idade da criança na educação básica também é a fase de desenvolvimento social do aluno e o isolamento causado pela pandemia ocasionou alguns transtornos emocionais que apareceram ao longo da vida, principalmente quem vivenciou esse momento tão confuso e distorcido.

A escola é um espaço onde há uma grande interação social, mas também é necessário integrar-se com outros espaços para que haja uma ligação entre os vários campos de conhecimento, e a tecnologia certamente é um campo que ajuda a fazer essa ligação entre as várias áreas e ramos, contribuindo para a transformação da aprendizagem tanto do aluno quanto do educador. Vale considerar que somente a tecnologia não se responsabiliza excepcionalmente por capacitar o aprendizado do aluno, situando-se alguns fatores, que efetivam a mediação desse ensino.

Por outro lado, não se pode exigir a obrigatoriedade de tecnologias digitais em sala de aula principalmente em países como o Brasil, onde a grande parte da sua população não pode ter acesso a tecnologias digitais e nem tem nenhuma condição de ter internet em casa. Infelizmente é uma situação bastante comum da população carente do país, que só ganhou mais evidência devido a pandemia onde o setor educacional público adotou as aulas de modo remoto.

No entanto, não se pode ocultar as desvantagens sobre o manuseio das tecnologias na vida diária, por exemplo, a utilização sem controle de ferramentas tecnológicas e redes sociais, pode causar dependência com uso excessivo em algumas pessoas, assim como as diversas informações que circulam na internet que causam confusões em alguns usuários. Por isso a grande necessidade de se ter profissionais capacitados na sala de aula, para que eles demonstrem a forma correta o uso dessas ferramentas tecnológicas na base da educação, pois é na base que se aprende.

Para tanto, a importância de as instituições de ensino manterem o vínculo com seus alunos e com suas famílias é essencial. Seja através de material impresso ou aulas por web

conferência, o vínculo necessita ser mantido a fim de minimizar os efeitos que a pandemia deixará para a educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Márcia de Freitas Vieira. Inserção da Informática no Ambiente Escolar: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino. In. **XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. Belém – PA: Anais SBC 2008.

BORSTEL, Vilson Von; FIORENTIN, Mariane Jungbluth; MAYER, Leandro. Educação em tempos de pandemia: Constatações da coordenadoria Regional de Educação em Itapiranga. In: PALU, Janete; MAYER, Leandro; SCHUTZ, Jenerton Arlan (org.) **Desafios da Educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

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>. Acessado em: 01/02/2022.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos [et al.]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. 83 p.: 20 cm. 1 Livro digital. Petrolina, PE, 2019.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

FERREIRA, M., & LOGUERCIO, R. Q. (2014). A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. **Revista de Educação, Língua e Literatura**. 6(2), 33-49.

KENSKI, V. Moreira. Educação e tecnologias: **O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus Editora, 2007.

LÉVY, P. **A máquina universal: criação, cognição e cultura informática**. Trad.de Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (org). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL. 2002.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Revista Atividades & Experiências**. Julho 2005. Disponível em: <http://helenacarte.pbworks.com/f/positivo.pdf>. Acessado em: 01/02/2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

RODRIGUES JUNIOR, E. **Os Desafios da Educação Frente às Novas Tecnologias.**

Universidade de Sorocaba. Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento. Sorocaba, 2014. Disponível em:

https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/03.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

SANTOS, E. O. 2014. **Pesquisa-formação na cibercultura.** 1. ed. Santo Tirso, Whitebooks. 202p.

TEIXEIRA, Cenidalva; CARVALHO, S. M. A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. **Revista Querubim (Online)**, v. 16, p. 20-25, 2020.

VALENTE, José Armando (org). **O Professor no Ambiente Logo:** formação e atuação. Campinas: UNICAMP/NIED, 1996.

CAPÍTULO 19

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: OS DESAFIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO NA REGIÃO NORTE EM MEIO AO COVID-19

Cleidiane Sousa de Siqueira (UFRA)
cleidianesousasiqueira@gmail.com

Ellen Cristine Maciel da Silva (UFRA)
ellencm1314@gmail.com

Carlos Jean Ferreira de Quadros (UFRA)
carlos.quadros@ufra.edu.br

Francisca Francineuda Gomes Rosseti (SEDUC)
francyffgr@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o relato de experiência, obtido em uma escola pública localizada na região norte do Brasil, a partir da visão de duas bolsistas do programa residência pedagógica, e que tem como objetivo descrever como foram desenvolvidas as atividades do programa durante a pandemia da COVID-19. O relato apresenta aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas, as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento e os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: relato de experiência; residência pedagógica; COVID-19.

Introdução

No início do ano de 2020, o mundo foi surpreendido por um vírus desconhecido com um alto poder de contágio, que causa infecção aguda nas vias respiratórias e que levou a morte de milhares de pessoas pelo mundo inteiro. Em 11 de março daquele ano a Organização Mundial de Saúde (OMS), declara a elevação do estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

Com a propagação do vírus ocorrendo mundialmente e de forma acelerada, medidas sanitárias precisaram ser adotadas para tentar conter e prevenir que mais pessoas fossem infectadas, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e educacionais, que impactaram e mudaram muitos paradigmas pré-estabelecidos.

Sem dúvidas o isolamento social, foi a mediada que mais afetou e impactou a sociedade, pois de uma hora pra outra, tivemos que reaprender como nos portar em nossas

casas, com nossas famílias e em lugares públicos. Tudo passou a ser realizado com uma série de restrições com o uso de máscaras, álcool em gel, higienização das mãos e distanciamento social.

No âmbito educacional, foi determinada a paralisação das aulas presenciais em todas as etapas da educação, logo no início da propagação do vírus. Obedecendo a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que regulamentou as medidas que o governo brasileiro adotou para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus; e a Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, dispensando em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar. Em caráter estadual tivemos o Decreto nº 609, de 16 de abril de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do coronavírus COVID-19. E em seu Art. 4º, determina a suspensão das aulas em todas as escolas estaduais e privadas do estado.

Em meio a esse cenário de restrições que a pandemia da COVID-19 impôs ao mundo, surge o desafio de professores e alunos em continuarem suas jornadas pedagógicas e de aprendizagem. A utilização de recursos tecnológicos foi a saída encontrada para viabilizar a promoção do ensino-aprendizagem, sabe-se que muitos docentes já utilizaram esses recursos, para dinamizar suas aulas, porém a grande maioria que não utilizavam encontraram muitas dificuldades, que são agravadas pela carência na obtenção de computadores, celulares, tablets e acesso a internet.

Por conta da pandemia de COVID-19 as atividades que serão aqui apresentadas foram realizadas de forma remota (online), tendo em vista que o ministério da educação (MEC) através da portaria nº 544 viabilizou que as atividades presenciais pudessem ser substituídas por aulas remotas. Seguindo as regulamentações iniciamos nossas atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP), na escola Terezinha Bezerra Siqueira, localizada no município de Capitão Poço – Pará. O Programa Residência Pedagógica, tem o intuito de melhorar a qualidade da formação docente, permitido aos futuros professores vivenciarem a relação teoria e prática através da experiência docente, que inicialmente ocorreu por meio das redes sociais (WhatsApp – No grupo específicos da escola). Foram desenvolvidas de forma online aulas remotas com áudio e vídeo ensinando conteúdos, baseados no que recomenda a Sociedade Brasileira de Computação (SBC), como diretrizes para o ensino da computação na

educação brasileira.

Este relato teve por base o estudo qualitativo e caracterizou-se por utilizar pesquisas de cunho bibliográfico para a elaboração deste trabalho e também do compartilhamento das experiências pessoais das residentes.

Metodologia de Ensino

Inicialmente foi feito um planejamento de como iríamos ministrar as aulas, tendo como base sempre as diretrizes propostas pela SBC, porém com a chegada da pandemia da COVID-19, toda a programação que tinha sido desenvolvido na modalidade de aulas presenciais, tiveram que ser modificada e com as medidas de restrições e isolamento social impostas pelas autoridades sanitárias, tiveram que ser suspensas. A partir desse momento entra em foco, o ensino remoto que chega como a única alternativa para manter o vínculo do ensino e da aprendizagem. É importante ressaltar que esta nova modalidade de ensino, exigiu dos docentes a necessidade de inovação de suas práticas pedagógicas, inserido os recursos tecnológicos. Recursos esses, que já eram utilizados por muitos professores em suas aulas, como mostra uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC. BR). Em 16 jul 2019, afirmando que: “76% dos docentes buscaram formas para desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos sobre o uso destes recursos nos processos de ensino e de aprendizagem.” Porém, a parcela que não utilizava encontrou muitas dificuldades para fazer uso das ferramentas tecnológicas, já que não obtiveram uma formação específica.

Outro fator que dificultou bastante o ensino remoto foi o acesso à internet, que apresenta percentuais desiguais nas regiões brasileiras. Como pode ser comprovado nos dados do censo escolar de 2020, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 29 de janeiro. “Entre as regiões do país, o Centro-Oeste revelou ter uma infraestrutura expressiva, com 83,4% das escolas de ensino fundamental com internet banda larga. Seguida pelo Sudeste (81,2%) e Sul (78,7%). Já o Norte (31,4%) e o Nordeste (54,7%) são os que têm a menor conectividade”, Ferrari (2021).

Mediante a essa realidade das aulas remotas, iniciamos nossas atividades na escola, na primeira etapa fomos inseridas no grupo de WhatsApp da turma, e durante um período ficamos observando como os docentes da escola estavam ministrando suas aulas. Como no grupo não podíamos interagir com os alunos, pois só os administradores que tinham essa permissão, decidimos criar um grupo de WhatsApp nosso, e começamos a convidar todos os

alunos do 8º ano do turno da manhã. Apresentamos a eles o que é o programa RP, nossa proposta de desenvolvimento das atividades e deixamos o convite em aberto, como demonstrado nas figuras abaixo.

Figura 1 - Apresentação do programa e desenvolvimento das atividades





Fonte: residentes, 2021

Sobre o Contexto e o Público Alvo das Aulas Remotas

A experiência realizada consistiu na realização de aulas remotas para alunos do ensino fundamental maior, por meio do contato com a escola através das redes sociais (whatsapp - por meio de mensagens em grupos específicos da escola).

De modo geral, alunos matriculados no ensino fundamental maior da Escola Terezinha Bezerra Siqueira, tiveram que assistir às aulas propostas e ao final realizaram algumas atividades relacionadas aos conceitos abordados. As atividades desenvolvidas durante as aulas remotas tiveram como tema central as seguintes temáticas: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, que como já foi citado anteriormente são as diretrizes propostas pela Sociedade Brasileira de Computação.

As aulas remotas foram conduzidas pelos residentes acadêmicos do curso de Licenciatura em Computação através do programa Residência Pedagógica, com as seguintes cargas-horárias: no período de 6 em 6 meses aproximadamente 140 horas e as horas por dia entre 3 e 10 horas conforme o conteúdo apresentado.

Participaram da aplicação das aulas remotas dois residentes acadêmicos do curso de licenciatura em computação que ministraram para alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola já citada através de rede social (whatsapp). Também fazem parte do grupo de estudos o orientador do curso de licenciatura em computação e a preceptora que interliga os residentes aos alunos.

As aulas remotas foram planejadas para serem executadas conforme o tema abordado, sendo divididas em duas etapas: apresentação de slides em vídeo com narração e aplicação de atividade proposta dos determinados temas (algoritmo e fluxograma).

Apresentações dos Fundamentos de Algoritmo e Fluxograma

Naquele primeiro momento, foram apresentados alguns conceitos e características fundamentais sobre o algoritmo e fluxograma, tais como: o que é algoritmo, como criar um algoritmo, e como utilizar o algoritmo para resolver problemas do cotidiano e a demonstração do que é um fluxograma. Na figura 1 serão apresentados alguns momentos da execução do vídeo das aulas sobre algoritmo e fluxograma.

Figura 2 - Slides de apresentação

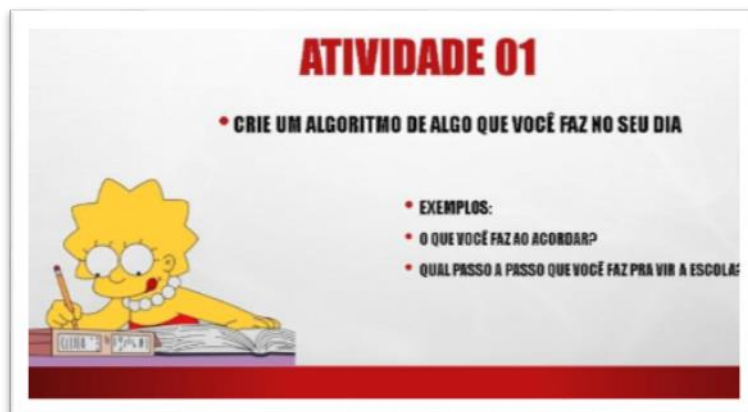


Fonte: residentes, 2021

Atividade Proposta

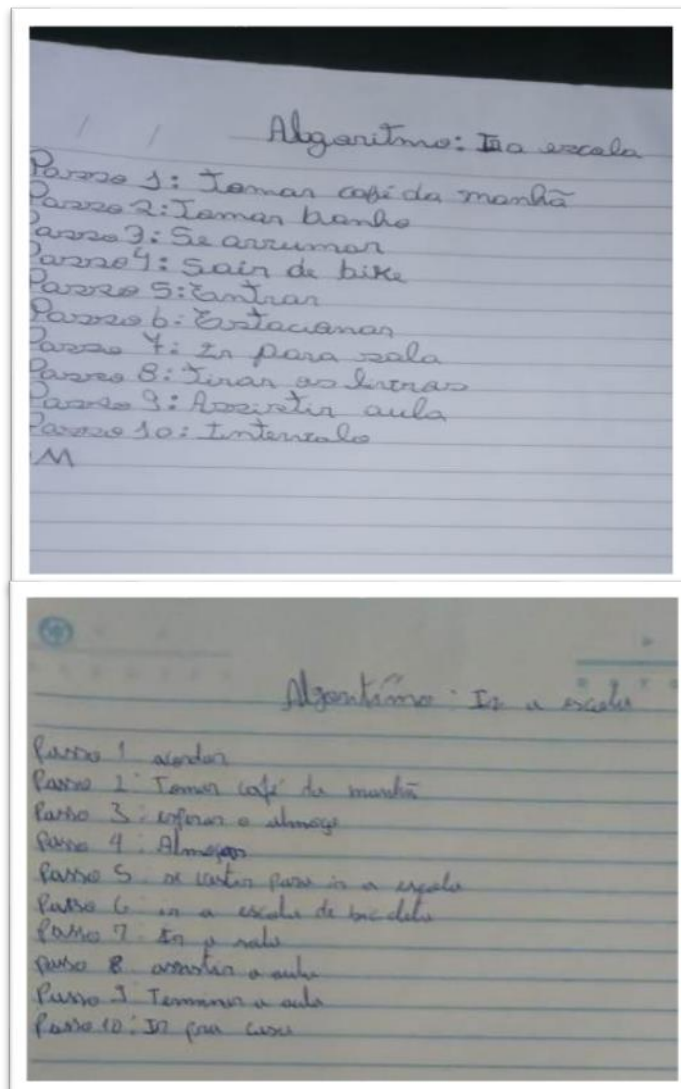
Após finalizar a apresentação da aula, foi proposto aos alunos do ensino fundamental a realização de alguns exercícios de fixação dos conteúdos abordados. Estes exercícios foram desenvolvidos sobre a perspectiva de observar o aprendizado dos alunos em relação aos temas retratados. Na figura 2 é demonstrando a atividade proposta e na figura 3 a execução da atividade.

Figura 3 - Atividade proposta



Fonte: residentes, 2021.

Figura 4 - Resolução das atividades propostas



Fonte: residentes, 2021.

Resultados e Discussão

As atividades foram iniciadas no mês de junho de 2021, com a criação do grupo no WhatsApp denominado Residência Pedagógica/ TB, onde realizamos nossa apresentação conforme os slides acima, porém alguns alunos informaram que não conseguiam visualizar a apresentação, pois seus aparelhos não tinham o software para acessar o arquivo. A partir desses relatos decidimos gravar vídeos onde foram explicados os conteúdos e exibimos os slides na tela. Essa mudança foi necessária para a inclusão e participação de todos nas atividades.

É importante relatar que foram poucos os alunos que demonstraram interesse em participar do programa, pois muitos achavam que seria mais uma disciplina, onde teriam que se preocupar com as notas e em serem aprovados. Após explicamos a idéia do programa e que seria uma forma de auxiliar-los no desenvolvimento das atividades escolares obrigatórias alguns aceitaram participar.

Outros fatores relevantes a serem citados foram às dificuldades tecnológicas vivenciadas pelos alunos e professores, e o acesso precário a internet. Alguns docentes relataram que estavam com grandes dificuldades nas suas aulas remotas, devido à baixa participação e interação dos alunos, que quase não obtinham o retorno das atividades propostas, e que praticamente não existia interação dos alunos na hora de tirar dúvidas. E os alunos alegavam que não realizavam suas atividades devido à falta de aparelhos tecnológicos como: computadores, celulares e tablets. O que acabou excluído muitos alunos em participarem das aulas remotas. E como estratégia para promoção e inclusão do ensino a todos, foram disponibilizados pela escola atividades impressas, que eram entregue aos pais e responsáveis em dias pré-determinados para cada turma, para assim manter o vínculo com os alunos.

Durante a apresentação das aulas remotas pelo grupo de mensagem do WhatsApp, foram trabalhadas as funções essenciais para ambientação dos alunos com os conteúdos abordados, em que além da gravação das aulas em vídeos, das apresentações em power point, também foram disponibilizados link para acessar vídeos e músicas sempre relacionados aos temas das aulas propostas.

Considerações Finais

Com a finalização deste trabalho que se propôs em relatar a experiência vivenciada em

uma escola pública, localizada na região nordeste do estado do Pará, em pleno período de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, podemos perceber que a adoção do ensino a distância, com a criação das aulas remotas foi no momento a única opção para manter o vínculo entre as escolas e seus alunos, tentando evitar um aumento no índice de evasão escolar. O que ficou evidente, é que nossas escolas ainda não estão preparadas para oferecer um ensino à distância de qualidade, isso devido a inúmeros fatores como a escassez, para obtenção de recursos tecnológicos nas escolas, a falta de qualificação dos professores na utilização destes recursos e acesso a internet de qualidade. Inviabilizando as aulas remotas para uma grande parcela de alunos, já que muitos não dispõem de equipamentos necessários para participarem e nem tem condições em obter e manter um acesso à internet estável.

Fica evidente mediante este cenário a importância do Programa Residência Pedagógica, que tem como objetivo promover a vivência da prática pedagógica aos futuros docentes, a inserção no ambiente escolar ainda no período de formação acadêmica, o que trás um conhecimento diferenciado a todos os residentes, e sem dúvida os tornam mais preparados para o exercício da profissão de educador.

E por fim notou-se a importância da inserção das metodologias digitais no ambiente escolar, que se bem desenvolvidas podem melhorar muito o ensino e a aprendizagem, tornando-os mais prazerosos, interativos e dinâmicos. Porém sabemos que isso ainda é um grande sonho e desafio para a maioria das escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANJOS A, M, T. **Ensino remoto no ensino superior em tempos de COVID-19**: narrativas da experiência. Cadernos da Pedagogia, 2020.

MONTEIRO E, C. **Educação na pandemia**: experiência de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB). VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2020, edição 27, seção 1, p. 1, 07 fev. 2020. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Gabinete do Ministro. Medida Provisória Nº 934, de 01 de Abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União: Brasília DF, p. 01, 01 de Abril de 2020. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=934&ano=2020&ato=dfkXQ>

65EMZpWT225. Acesso em: 18 jul. 2021.

PARÁ, **Decreto N° 609**, de 16 de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do corona vírus COVID-19. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5444>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FERRARI, Matheus. **Pesquisa releva dados sobre tecnologias na escola**. Inep. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 10 agos. 2021.

CETIQ.BR. **Tic educação 2018: cresce interesse dos professores sobre o uso das tecnologias em atividades educacionais**. Disponível em: <http://cetic.br/noticia/tic-educacao-2018-cresce-interesse-dos-professores-sobre-o-uso-das-tecnologias-em-atividades-educacionais/>. Acesso em: 12 agos. 2021.

CAPÍTULO 20

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BELÉM

Jan Roberto de Souza Ramos (UFRA)
jan.robortoramos@gmail.com

Mara do Destêrro Cardoso Lima (SEDUC)
maralima_08@hotmail.com

Aleksandra do Socorro da Silva (UFRA)
aleksandra.silva@ufra.edu.br

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) permite aos estudantes de licenciatura uma profunda imersão nas escolas públicas. A imersão do estudante de licenciatura é um processo que acontece com o acompanhamento/supervisão de um ou mais docentes das escolas participantes e orientação de docente(s) da Instituições de Ensino Superior, responsável pelo estudante. Com a pandemia do COVID-19, anunciada pelo diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, diversas medidas emergenciais precisaram ser tomadas na área da educação, fazendo com que estudantes e professores do mundo inteiro precisassem experimentar diferentes modalidades de ensino, que para muitos foi uma nova modalidade de ensinar e aprender. Assim, nesse artigo, são relatadas experiências do ponto de vista de um discente do curso de licenciatura em computação da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), também participante do Programa de Residência Pedagógica na modalidade de residente e bolsista da CAPES. Essas experiências foram previamente planejadas por uma professora do ensino de química, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça e coordenadas/orientadas por uma docente orientadora do quadro de professores efetivos da UFRA, vinculada ao curso de Licenciatura em Computação (campus de Belém, capital do Estado do Pará). As experiências descritas neste artigo são: (i) auxílio na correção de atividades relacionadas ao ensino de química; (ii) palestras interdisciplinares envolvendo informática e química; (iii) planejamento do uso de aplicativos voltados para o ensino de química, que podem ser instalados em *smartphones* (telefones celulares); e (iv) planejamento da utilização de sites de simulações interativas, que permitem a visualização de diversas simulações no âmbito do ensino da química.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Residência Pedagógica. Ensino Remoto Emergencial. Experiências no Ensino de Química. Licenciatura em Computação.

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (RP) é uma ação do Governo Federal Brasileiro, conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), executado conjuntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES) que dispõem dos cursos de licenciatura e com o apoio financeiro da CAPES. Nesse programa, as IES submetem suas propostas conforme edital

proposto pela CAPES, para um ou mais cursos de licenciatura da instituição, que são apreciadas e aprovadas (integralmente ou não) conforme disponibilidade de vagas. Dessa forma, as ações propostas pela instituição são executadas por discentes dos cursos de licenciatura, previamente selecionados pela instituição — que podem ser estudantes-bolsistas ou voluntários do programa, coordenados por docentes das IES participantes e supervisionados por professores das escolas públicas participantes do programa, previamente captadas por parcerias firmadas entre a escola e as IES.

A pandemia de COVID-19 foi anunciada no dia 11 de março de 2020, pelo diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Com isso, usou-se massivamente a modalidade de Ensino Remoto no Brasil, como medida emergencial. Assim, vários meios foram utilizados para conseguir cumprir o papel de levar Educação para os estudantes, dentre eles a Internet. Entretanto, os desafios foram muito grandes face à dificuldades relacionadas ao seu acesso, que embora sempre anunciado que cresce no Brasil, ainda encontramos os menores percentuais de pessoas acima de 10 anos que utilizaram a Internet nas Regiões Norte e Nordeste em 2019, com números percentuais de 68,6% para a Região Nordeste e 69,2% para a Região Norte, frente aos números maiores das Regiões Centro-Oeste (84,6%), Sudeste (83,8%) e Sul (81,8%), conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua realizada pelo IBGE (IBGE, 2021).

Este trabalho tem como objetivo apresentar experiências vivenciadas por um discente do curso de licenciatura em computação, bolsista do programa de RP na Universidade Federal Rural da Amazônia, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M.) Deodoro de Mendonça. As experiências relatadas neste artigo, executadas de forma remota ou planejadas, estão situadas no contexto do ensino de química, disciplina na qual a professora preceptora do bolsista em questão atua na referida escola.

O Programa de Residência Pedagógica

A RP é um programa que surgiu como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2020).

O Projeto Institucional da RP na UFRA tem como objetivo geral contribuir com a formação inicial de alunos-residentes e a continuada de professores-preceptores, de modo reflexivo, através da troca de saberes nos seguintes componentes curriculares: Biologia,

Língua Portuguesa e Computação (UFRA, 2020). O trabalho apresentado neste artigo está inserido no contexto da área de Computação, do subprojeto de Informática, que faz parte do Projeto Institucional da RP na UFRA. O objetivo geral do subprojeto de informática está embasado em uma das competências gerais que devem ser asseguradas aos estudantes segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atual, transcrita como

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2020).

A execução do subprojeto de informática tem acontecido nos municípios de Belém (capital do estado do Pará) e Capitão Poço. Uma vez que o início do subprojeto de informática aconteceu no mês de outubro de 2020, foram necessárias adaptações nas atividades a serem executadas pelos discentes, em virtude do contexto atual de pandemia mundial vivido em decorrência do COVID-19. A pandemia de COVID-19 foi anunciada no dia 11 de março de 2020, pelo diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Com isso, usou-se massivamente a modalidade de Ensino Remoto tanto na IES em questão, quanto na E.E.E.F.M. Deodoro de Mendonça, como uma medida emergencial, seguindo protocolos do resto do Brasil.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o Ensino Remoto, também denominado de Aula Remota se configura como uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. No caso do Brasil, passamos pelo que se chama de Ensino Remoto de Emergência, considerado um modelo temporário, que é uma forma de fazer com que a educação escolar aconteça mesmo perante a toda crise/caos vivido. A ideia é utilizar práticas de ensino similares às usadas nos ambientes físicos, fazendo com que a presença física de professor e estudantes sejam trocadas pela presença digital em salas de aula digitais.

Experiências no Ensino Remoto Emergencial na E.E.F.M Deodoro de Mendonça e Ferramentas Usadas

As experiências relatadas neste trabalho foram realizadas na E.E.E.F.M. Deodoro de Mendonça, que precisou assim como tantas outras no Brasil adaptar-se ao contexto mundial

da pandemia COVID-19. O público alvo das experiências foram os alunos de seis turmas de química do primeiro ano do ensino médio do turno da manhã do ano letivo de 2021. No contexto deste trabalho, tivemos ações realizadas por um grupo, composto de: oito alunos bolsistas do programa de RP da UFRA; um aluno voluntário; professora preceptora, que atua na área de Química e no laboratório de informática da Escola em questão; e orientadora, vinculada ao curso de licenciatura em Computação da UFRA. Neste processo de modalidade de ensino, a professora preceptora precisou planejar previamente as atividades que poderiam ser desempenhadas pelos residentes, bem como acompanhá-las. Utilizamos para isso ferramentas da empresa multinacional Google — que disponibiliza e hospeda diversos serviços bastante difundidos no ambiente educacional, segundo estudos relatados por Silva (2020), Silva et al. (2020) e Teixeira et al. (2021). A seguir, apresentamos uma breve descrição do propósito de cada ferramenta/serviço no contexto das nossas experiências:

- Google Meet, para a realização das reuniões de planejamento das atividades programa de residência pedagógica, bem como para as atividades de regência realizadas pelos residente;
- Gmail, para recebimento e armazenamento de atividades realizadas pelos estudantes da escola;
- Google Drive, para armazenamento de fichas de frequências dos estudantes da escola;
- Aplicativo denominado Ácidos, íons e sais inorgânicos – Quiz de química, disponível no Google Play, que é um serviço de distribuição digital de aplicativos, jogos, filmes, programas de televisão, músicas e livros, desenvolvido e operado pela Google;
- Simulações interativas (PHET, 2021), que permitem a visualização de diversas simulações no que tange o conteúdo da química geral, disponíveis em site de Universidade pública do Colorado.

O Programa de Residência Pedagógica estava previsto para iniciar nos meses iniciais de 2020, mas por conta da pandemia, houve um atraso nos cronogramas do programa a ser executado na UFRA. Portanto, em outubro de 2020, todos os integrantes se reuniram pelo Google Meet, para discutir acerca das atividades a serem desempenhadas no programa de RP, a serem realizadas durante o período de outubro de 2020 até outubro de 2021

Em janeiro de 2021, todos os participantes do Programa de RP, de todos os municípios participantes do projeto institucional da UFRA encontraram-se de forma remota pelo Google Meet, para discutir acerca de metodologias que poderiam ser aplicadas nos ambientes

escolares. No mesmo período, houveram reuniões com a professora preceptora, com concordâncias de que o grupo de residentes realizasse atividades que suprissem as demandas encontradas pela modalidade de ensino remoto. Nesse período, o grupo discutiu acerca de atividades que poderiam ser realizadas durante o projeto (e.g. curiosidades de química, palestras, utilização de aplicativos, utilização de laboratórios virtuais). Além disso, o autor principal deste artigo foi designado como "assessor" da professora preceptora, auxiliando-a na correção das atividades que os alunos enviavam para o e-mail institucional da professora preceptora, na ferramenta Gmail.

Em fevereiro de 2021, houveram algumas reuniões convocadas pela coordenação institucional do programa, onde participaram professores orientadores da UFRA, professores preceptores das escolas e estudantes residentes, para tirarem dúvidas relativas ao programa de residência pedagógica, relatarem atividades finalizadas e em andamento. No período compreendido entre 23 de fevereiro até o dia 30 de março, algumas atividades de regência *online* foram desempenhadas nas aulas remotas da professora preceptora, através do Google Meet, a fim de monitorar e auxiliar os alunos presentes, bem como auxiliar na resolução de atividades que a professora preceptora realizava em tempo real.

Em abril de 2021, o grupo supervisionado pela professora preceptora organizou um "ciclo de palestras remoto", com o tema de informática aplicada à química, que teve o intuito de aprofundar os conhecimentos dos alunos em ambas as disciplinas e promover a interdisciplinaridade. A palestra regida pelo discente e autor principal deste artigo foi realizada em dupla com outro residente e o Google Meet foi utilizado como plataforma da apresentação.

Em junho de 2021, aconteceu novamente o acompanhamento das aulas e correção de atividades via Gmail, porém houve um "impulsioneamento" na demanda avaliativa dos alunos em virtude do fechamento do bimestre.

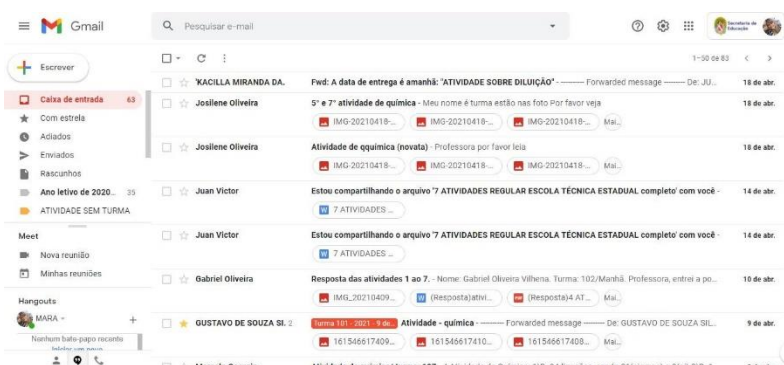
Em julho, o principal autor deste artigo se dispôs a estudar e criar planos de aulas referentes às atividades que poderiam ser realizadas com os alunos — utilização da *gamificação*, através de aplicativos e uso do laboratório virtual PHET (2021), no período pós-férias. Para isso, estudamos o uso da ferramenta, para que fosse usada com os estudantes da escola, na disciplina de Química. Segundo Vianna et al. (2013), por meio da *gamificação* os indivíduos são mais facilmente engajados à aprendizagem e suas atividades correlatas. Assim, pensamos também em usar um aplicativo de smartphone denominado Ácidos, íons e sais

inorgânicos — Quiz de química, do desenvolvedor Andrey Solovyev, para realizar atividades nas turmas da professora preceptora. Para isso, foi necessária a instalação, estudo e prática das atividades contidas no aplicativo.

Experiência 1: Auxílio na Correção de Atividades

Esta experiência está relacionada à verificação de mensagens com as atividades enviadas pelos estudantes da escola, na caixa de entrada do Gmail da professora preceptora, conforme ilustrado na figura 1. Tais atividades eram apresentadas e disponibilizadas durante a aula remota da professora preceptora.

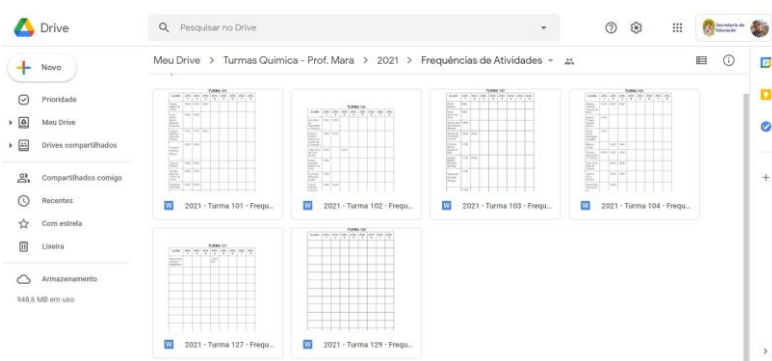
Figura 1 – Caixa de entrada do Gmail com mensagens não organizadas.



Fonte: Elaborado pelo autor principal.

Após a verificação da atividade, é inserido o nome informado pelo aluno e a numeração da atividade realizada nas fichas de frequência (planilhas) hospedadas no Google Drive, ilustradas na figura 2.

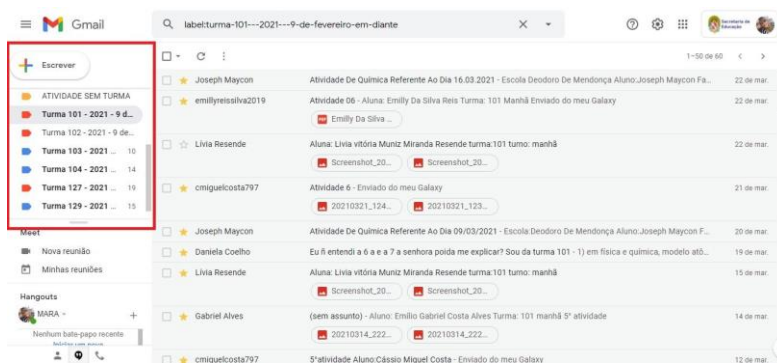
Figura 2 – Listas de frequências da turma.



Fonte: Elaborado pelo autor principal.

Por fim, após o preenchimento da frequência, cada e-mail é enviado para o marcador (pasta) relacionado à turma em que o aluno é alocado, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3 – Caixa de entrada do Gmail com mensagens organizadas.



Fonte: Elaborado pelo autor principal.

A experiência relatada teve a duração aproximada de doze meses e visou a organização das atividades enviadas pelos estudantes. O número de estudantes que enviavam tarefas/atividades para o Gmail institucional da professora era muito grande e necessitava desta organização.

Experiência 2: Ciclo de Palestras

No início de março de 2021 foi proposto que os residentes alocados à professora preceptora realizassem palestras para as turmas de química, reunindo conteúdos da química e da informática, visando promover a interdisciplinaridade do conhecimento. Na figura 4, temos a tela inicial do slide utilizado na apresentação realizada no dia 13 de abril de 2021, que teve a participação de alunos da escola, da professora preceptora e outros residentes do grupo. A palestra foi ministrada para duas turmas nesse dia, mas também foi apresentada para outras duas turmas em outros dias.

Figura 4 – Tela inicial da palestra.

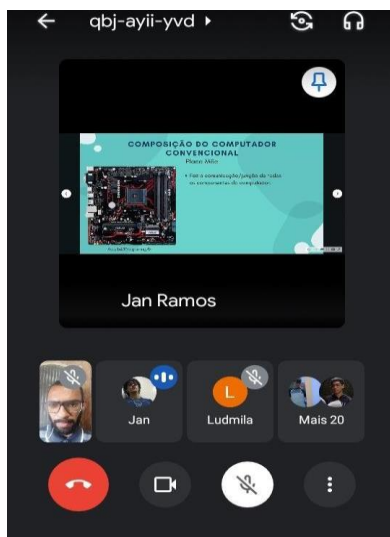


Fonte: Elaborado pelo autor principal.

Na figura 5 é possível visualizar tela do encontro remoto, usada para ministrar a

palestra, através do Google Meet.

Figura 5 – Uso da plataforma Google Meet no encontro remoto.



Fonte: Elaborado pelo autor principal.

Essa experiência proporcionou aos estudantes a oportunidade de obter informações relacionadas à informática e também algumas aplicações do uso desta na disciplina de Química.

Experiência 3: Planejamento do uso de Aplicativo para Smartphone

Essa experiência teve como alvo o estudo do uso do aplicativo denominado Ácidos, íons e sais inorgânicos – Quiz de química, para que os estudantes da escola possam praticar os exercícios propostos pelo aplicativo. Na figura 6, conseguimos visualizar uma prévia da interface do aplicativo, exibida pelo Google Play.

Figura 6 – Apresentação do aplicativo no Google Play



Fonte: *print screen* do aplicativo no Google Play.

Na figura 7, ilustramos a interface do aplicativo instalado em smartphone, onde são visualizadas dificuldades apresentadas acerca do conteúdo de ácidos inorgânicos e os tipos de tarefas.

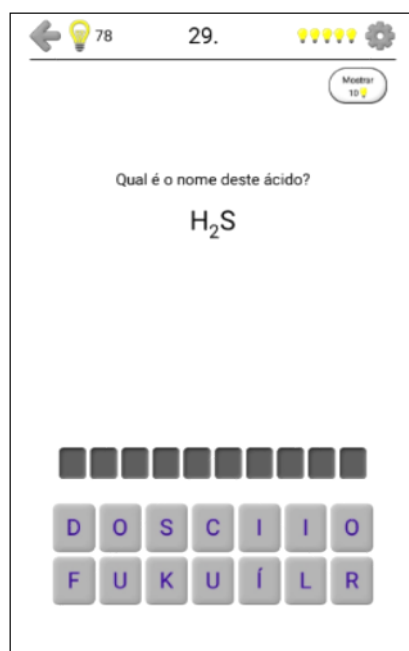
Figura 7 – Interface do aplicativo.



Fonte: *print screen* do aplicativo no Sistema Android.

Na figura 8, podemos visualizar um exemplo do aplicativo em funcionamento, agindo como um jogo de perguntas e respostas, premiando o usuário com "pontos e estrelas" obtidas. A atividade consiste em receber a pontuação dos alunos na dificuldade fácil, com o intuito de haver premiação com as pontuações obtidas dos alunos.

Figura 8 – Exemplo de atividade no aplicativo.



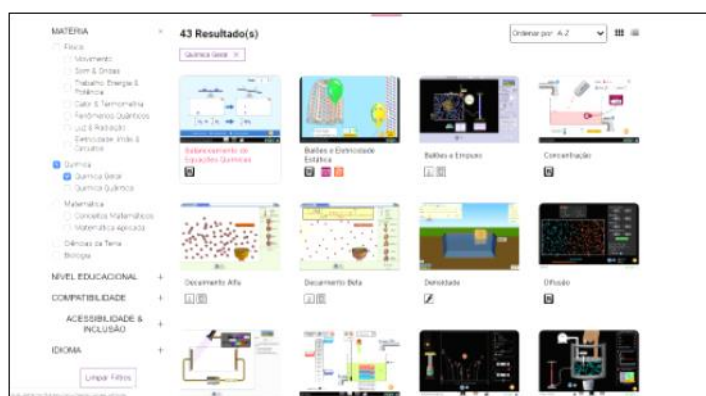
Fonte: *print screen* do aplicativo no Sistema Android.

Esta atividade permitiu a experimentação do uso do aplicativo, onde realizamos a criação do plano de aula referente à atividade da utilização do aplicativo para que seja aplicado aos estudantes.

Experiência 4: Planejamento de Atividade com Laboratório Virtual

A ferramenta PHET (2021) permite a visualização de diversas simulações no que tange o conteúdo da química, onde é possível contemplar teorias ministradas pela professora durante os períodos de aula. Tal atividade foi planejada vislumbrando-se sua realização com o uso de aula gravada no formato de vídeo, para que o estudante siga os passos sugeridos para o seu uso e posteriormente uma avaliação deve ser realizada pelos estudantes. É possível visualizar um exemplo da interface da ferramenta na figura 9.

Figura 9 – Lista de simulações disponíveis na ferramenta do PhET.



Fonte: *print screen* da ferramenta PHET.

Neste caso, também foi possível a criação do plano de aula referente ao uso da ferramenta PhET, para que seja aplicado aos estudantes.

Conclusões


O objetivo principal deste artigo foi relatar as experiências de um discente do curso de licenciatura em computação da Universidade Federal Rural da Amazônia, participante do Programa de Residência Pedagógica como residente e bolsista da CAPES, acompanhado por uma professora preceptora do ensino de química, da E.E.E.F.M. Deodoro de Mendonça e orientado por uma docente orientadora, vinculada ao curso de Licenciatura em Computação da UFRA. Os desafios foram grandes devido à modalidade de ensino que precisamos vivenciar (ensino remoto), mas acreditamos que os vários atores envolvidos nesse processo passaram por reflexões e adaptações, afim de lidar com as diferentes tecnologias, com o objetivo principal de se executar, mesmo que de forma remota a presença junto aos

estudantes.

Adicionalmente, vale ressaltar que o próprio autor principal deste artigo passou por vários momentos de dificuldades de acesso à Internet, recorrendo à utilização do chip com pacotes de dados disponibilizado pelo projeto "Alunos Conectados" da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) da UFRA.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 08 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2020.
- CAPES. Programa Residência Pedagógica. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- IBGE. IBGE Educa. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v.20, 2020.
- PHET. **PhET Interactive Simulations**. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR>. Acesso em: 08 dez. 2021.
- SILVA, B. U. D. Adaptação da disciplina de Bioquímica ao ensino remoto emergencial. **Anais do IntegraEaD 2020** - III Encontro de Integração da Educação a Distância da UFMS, v.2, n. 1. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2020.
- SILVA, D. D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.
- SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, p. 110–118, 2020.
- TEIXEIRA, L. F.; RODRIGUES, M. S.; CARDOSO, D. F. **Uso das Ferramentas Google Meet e Classroom no Modelo de Ensino Remoto Emergencial: uma revisão bibliográfica**. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021.
- UFRA. Projeto Institucional de Residência Pedagógica na UFRA - Segunda Edição. PROEN-UFRA: cadastro n. 002/2020, 2020.
- VIANNA, Y. et al. Gamification Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013 [e-book]. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/455690/Ofertas/E-books/Arquivos/Livro_Gamification-Inc>



MJV.pdf>. Acesso em 09 dez. 2021.

ORGANIZADORAS



Lucineide Soares do Nascimento

Lucineide Soares do Nascimento Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2000). Especialista em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares UFPA (2003). Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores UFPA (2007). Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI/UFPA com a defesa da Tese intitulada “O Que Pode um Geocorpo? Saúde, Doença e Morte Atravessados nas Linhas Vitais de Pacientes Terminais” (2016). Tem experiência na Gestão Pedagógica no Ensino Fundamental e Ensino Médio, na docência do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia e História da Educação, Currículo, Pesquisa Educacional, Avaliação da Aprendizagem, Didática, Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico, Políticas Públicas e Educacionais e Estágios Supervisionados. É professora efetiva da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA desde 2009 e possui vários artigos publicados. Integra o Grupo de Pesquisa: “Educação e Diversidade na Amazônia – GEDAM/UFRA”, no qual é responsável pela Linha de Pesquisa “Processos de Subjetivação na Docência” e do Grupo de Pesquisa “Filosofia, Ética e Educação” da Universidade Federal do Pará – UFPA.

ORGANIZADORAS



Ana Paula Martins Alves Salgado

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com doutorado sanduíche (bolsa CAPES) na Universidade Aberta da Catalunha. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Ceará e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Desenvolve pesquisas nas áreas de Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, Psicolinguística Experimental, Linguística Aplicada e Avaliação da Aprendizagem. É membro dos grupos de pesquisa: Laboratório de Ciências Cognitivas e Psicolinguística (UFC); Laboratório de Investigação em Aquisição e Processamento da Linguagem - LABILIN (UFRA); Grupo de Estudos em Linguística e Formação Docente - GELFOR (UFRA). É membro efetivo da Comissão de Psicolinguística e Neurolinguística da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Atualmente, é professora do Curso de Letras/Língua Portuguesa (UFRA - campus Belém) da Universidade Federal Rural da Amazônia. Participou do Programa Residência Pedagógica, ciclo 2020-2022, como Coordenadora do subnúcleo do Curso de Letras – Campus Belém.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucineide Soares do Nascimento
Ana Paula Martins Alves Salgado
Organização



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFRA

PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO
NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lucineide Soares do Nascimento
Ana Paula Martins Alves Salgado
Organização



2022

