

DIÁRIOS DA TRAVESSIA

Experiências pedagógicas
no Nordeste durante a pandemia

organização



DIÁRIOS DA TRAVESSIA

Experiências pedagógicas
no Nordeste durante a pandemia

organização



RECIFE | NATAL | 2023

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes | Carlos Newton Júnior | Eleta de Carvalho Freire | Margarida de Castro Antunes | Marília Ribeiro de Azambuja Machel

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Reitor: José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação: Avelino Aldo de Lima Neto

Editora IFRN

Coordenador: Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso | Alana Driziê Gonzatti dos Santos | Alexandre da Costa Pereira | Amilde Martins da Fonseca | Ana Judite de Oliveira Medeiros | Ana Lúcia Sarmento Henrique | Anna Cecília Chaves Gomes | Avelino Aldo de Lima Neto | Cinthia Beatrice da Silva Telles | Cláudia Battestin | Diogo Pereira Bezerra | Emanuel Neto Alves de Oliveira | Felipe Lacerda Souza de Alencar | Francinaide de Lima Silva Nascimento | Gabriela Dalila Bezerra Raulino | Genildo Fonseca Pereira | José Everaldo Pereira | Julie Thomas | Leonardo Alcântara Alves | Luciana Maria de Araújo Rabelo | Marcus Vinícius de Faria Oliveira | Marcus Vinícius Duarte Sampaio | Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite | Maria Kassimati Milanez | Maurício Sandro de Lima Mota | Miler Franco D'Anjour | Paulo Augusto de Lima Filho | Raúl Humberto Velis Chávez | Renato Samuel Barbosa de Araújo | Rodrigo Luiz Silva Pessoa | Samuel de Carvalho Lima | Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Editoração

Revisão de texto: Rodrigo Luiz Silva Pessoa | Alba Valeria Saboia Teixeira Lopes | Raylena Evelyn de Oliveira Gonçalves do Nascimento | Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Projeto gráfico: Pedro Henrique Gomes

EDITORAS ASSOCIADAS À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

D539 Diários da travessia [recurso eletrônico] : experiências pedagógicas no Nordeste durante a pandemia / organização : Editora UFPE ; Editora IFRN. – Recife : Ed. UFPE; Natal : Ed. IFRN, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-180-4 (online)

ISBN 978-85-54885-30-4 (online)

1. Educação – Brasil – História – Séc. XXI. 2. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Brasil. 3. COVID-19, Pandemia de, 2020 – Brasil. 4. COVID-19 (Doença) – Aspectos sociais. 5. Ensino via web – Brasil. I. Universidade Federal de Pernambuco. Editora (Org.). II. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Editora (Org.).

370.981

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-037)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



Sumário

APRESENTAÇÃO 7

ENSAIOS

1. @Respiradouros: circuitos de ações pedagógicas em laboratórios de arte no contexto remoto 13

2. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre a docência no contexto do ensino remoto 48

3. Experiências pedagógicas em meio à pandemia de Covid-19 na rede municipal de ensino de Campo Redondo (RN): formação continuada de professores e a utilização das TICs 75

4. Mapeamento das condições de acesso à internet por discentes em instituição de ensino pública federal no Nordeste brasileiro durante a pandemia de Covid-19 106

5. Os desafios do ensino remoto da Educação Superior no Brasil 119

6. Tecnologias assistivas e adequações pedagógicas para a inclusão de discentes com deficiência visual no ensino *online* 140

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

1. "Alfastrando" à distância: experiências de encontros remotos com crianças na Educação Infantil 164
2. Avaliação virtual de habilidades e atitudes em um curso de medicina no interior de Pernambuco: um relato de experiência 186
3. Catálogo trilingue dos espaços culturais do município do Natal, passaporte cultural e exposição multilinguística "Só 15 dias?" 211
4. Diálogos entre Nigéria e Brasil: uma proposta de trabalho interdisciplinar no ensino remoto 241
5. Educação em tempos de pandemia: o papel das ferramentas tecnológicas utilizadas no Estágio Supervisionado I e as contribuições dos familiares na Educação Infantil 272
6. Ensino remoto de desenho técnico: desafios, estratégias e lições 293
7. Ensino remoto em tempos de pandemia para universitários de Educação Física: um relato de experiência 327
8. Entre fauna e flora: relato de experiência sobre a regência com crianças na Residência Pedagógica 341
9. Entre o virtual e o presencial: perspectivas do ensino participativo de hermenêutica jurídica 359
10. Experiência extensionista em tempos pandêmicos: notas de projeto piloto Pró-IF e os contributos para o processo seletivo do IFRN e educação básica 392
11. Explorando identidades e estereótipos no ensino remoto: quem é o "índio de verdade"? 421
12. O aprendizado e a promoção do envelhecimento saudável para idosos no campo de prática virtual durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência 452
13. O tratamento didático do texto literário em aulas de Espanhol no Ensino Médio: propostas didáticas para os cursos técnicos integrados do IFRN durante o ensino remoto emergencial 470
14. Relato de experiência: o uso de história em quadrinhos para o ensino-aprendizagem de princípios de imunologia, produção e atuação de vacinas e importância da vacinação 496

Apresentação

Diferentes motivações levam alguém a ler um diário. Uma delas: revisitar a experiência vivida para, tornando-a permeável à nova luz do agora, reorganizar seu sentido e, assim, reorganizar-se também a si mesmo, como sujeito mais apto a seguir caminho. No caso deste volume, a esse refazimento identitário e emocional, individual, que não deixa de estar presente, mistura-se indissociavelmente outro, de caráter mais coletivo: um refazimento pedagógico, processo ainda em curso após o ápice desse evento traumático nos mais diferentes níveis da experiência humana recente, que foi a pandemia de Covid-19. Esse dado é o que resgata a ideia de diário, nestes *Diários da travessia*, do âmbito da experiência apenas íntima e a projeta no espaço plural da memória compartilhada e da reconstrução social.

Embora estejamos em um momento que nos permite olhar para trás e enxergar os anos de 2020 e 2021 como os piores da pandemia de Covid-19 em termos de letalidade – e na esperança de que estes permaneçam sendo, de fato, os anos mais agudos do acometimento da doença, infelizmente ainda presente –, ainda há muito o que se discutir sobre esse período, tão marcante na história recente.

O período do distanciamento como medida para impedir a proliferação do vírus foi marcado por muito sofrimento, especialmente de pessoas que perderam seus entes queridos, vítimas da Covid-19, mas também por aqueles que ficaram impossibilitados de entrar em contato com os seus por outro meio que não fosse o digital. O ser humano, animal social que é, não foi moldado para tão longo período sem o contato direto com outras pessoas, sem interagir com elas em ambientes diversos. Entretanto, apesar dessa limitação sufocante, nós sobrevivemos e seguimos, em função da expectativa de quando esse momento ia acabar.

Pois bem. Por enquanto, esse momento acabou, e então é chegada a hora de se perguntar: como conseguimos? O que fizemos para, apesar de todas as circunstâncias adversas, continuarmos não apenas sobrevivendo, mas também construindo experiências que dão sentido à vida? As tecnologias de comunicação certamente têm um papel demasiado importante para se atingir esse objetivo, mas a mediação humana a precede. Em diversos campos de atuação, como na saúde, no

comércio ou na cultura, pessoas encontraram soluções para continuar a curar, a vender ou a inspirar, por exemplo. Dentro de um escopo de ações tão grande que é o das vivências durante a pandemia, este livro busca dar a sua pequena contribuição em um campo específico: a educação.

Esta, a educação, é a principal ferramenta de que dispomos para a transformação social, e não era possível abrir mão de sua ação, nem mesmo em tempos tão difíceis como aqueles, porque é justamente por meio de uma educação afetiva e proficiente que despertamos os melhores meios de combate ao vírus, com a criação de vacinas, primeiramente, para sermos protegidos, e com as redes de apoio criadas durante esses processos, que tanto nos ensinam.

O gesto, portanto, que os 20 textos aqui reunidos propiciam, numa diversidade de áreas que vai do desenho técnico à hermenêutica jurídica, e da arte-educação à medicina, e numa diversidade de níveis de ensino que vão da creche-escola ao Ensino Superior, é praticamente um mesmo: o gesto de voltar a março de 2020, revisitando, ainda sob as lentes de 2021, o impacto do primeiro *lockdown* na educação, quando as expectativas no horizonte ainda eram incertas, quando a desabilitação das estruturas pedagógicas conhecidas era total, e quando a busca incansável de soluções por educadoras e educadores se tornou um imperativo de sobrevivência social, tanto na arena mínima da sala de aula, tornada virtual, quanto na arena máxima da formulação de diretrizes institucionais

em âmbito municipal, estadual e federal. É, simultaneamente, o gesto de a tudo isso reabsorver num momento que àquela altura constituía mera imaginação: o esperado momento em que a pandemia arrefeceria; em que o ensino presencial se encontraria refeito; e em que experiências-limite que ameaçam a vida social teriam passado a integrar o repertório das condicionantes apenas possíveis, mas não mais presentes, da educação. Um momento como hoje.

Projetar para adiante essas experiências, por meio do seu compartilhamento, foi, portanto, o caminho aqui idealizado para dar prosseguimento a um aprendizado. Após seu início traumático, que possa ele ainda nos ampliar horizontes, como todo processo pedagógico mediado pela cooperação e pela empatia autêntica.

Diante do caráter plural dessa troca de experiências, uma única circunscrição foi prevista. Os dois entes institucionais que assinam a organização deste volume, e que foram os responsáveis pelo edital¹ que mediou a seleção das vozes que o integram, com a formação de uma comissão própria de avaliação e com o compartilhamento do trabalho editorial, identificam-se nominalmente pelo enraizamento em dois estados nordestinos da federação: a Editora UFPE e a Editora IFRN. Junto à inclusão dos diferentes níveis de ensino, a circunscrição ao

1 Edital N^o 28/2021 – IFRN/UFPE. Todos os textos foram submetidos ao sistema duplo-cego de avaliação por pares.

Nordeste foi mais um modo de espelhar o universo de ação definidor desses dois órgãos, acrescentando-se às submissões mais numerosas de Pernambuco e do Rio Grande do Norte aquelas que, muito bem-vindas, partiram de instituições de ensino do Ceará, do PiauÍ e do Maranhão. As editoras seguirão agradecidas a cada participante que integrou o processo seletivo e, eventualmente, o resultado final, que é este livro.

Que o compartilhamento destes relatos e reflexões, estes diários, contribua para a tarefa contínua de criação, avaliação e reelaboração de práticas pedagógicas, levada adiante por profissionais da educação sempre mais aptos, no Nordeste e alhures, a seguir seu caminho depois de uma longa travessia.

Editora IFRN e Editora UFPE

ENSAIOS

@Respiradouros: circuitos de ações pedagógicas em laboratórios de arte no contexto remoto

Renan Carlos
Rebeka Carocha
Leandro Augusto

LABORATÓRIO @RESPIRADOUROS: CIRCUITO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS REMOTAS

E a dança dos seres sobre as feridas abertas?

[Clarice Lispector, conto "O delírio"]

Este ensaio busca reunir diálogos sobre o ensino de práticas performativas no contexto de uma sala de aula virtual na plataforma *Instagram*. Norteado pela reflexão sobre o circuito de ações pedagógicas realizado através do laboratório @Respiradouros (2020), durante o ensino remoto na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti (Natal – RN), este ensaio contempla os encontros virtuais com artistas locais e a recepção dos alunos no contexto pandêmico.

Em março de 2020, as escolas brasileiras fecharam as portas por tempo indeterminado. A pandemia do vírus de Covid-19¹ começava a se alastrar pelos países junto com as recomendações sanitárias da Organização Mundial de Saúde². No período em que este ensaio se apresenta, primeiro semestre de 2022, ainda estamos tomados pelos riscos do vírus. Apesar de já termos parte da população vacinada com duas doses, ainda estamos alertas às novas variantes que circulam e criam ondas de contágio junto às escaladas de mortes.

Diante de um quadro global de incertezas, entramos em quarentena. O confinamento em nossas casas nos privou do convívio coletivo: para Mbembe (2020, s./p.), nos confrontamos como “corpos vivos, expostos ao esgotamento físico e a todo tipo de risco biológico, por vezes, invisível.” Aprendemos novas formas de lidar com o outro, baseados no distanciamento e em leituras de cartilhas de protocolos sanitários com medidas de prevenção de saúde.

No começo da pandemia, as secretarias de educação tateavam formas de recriar o espaço de ensino³. A escola foi

1 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

2 OMS – Organização Mundial de Saúde: órgão intergovernamental que promove ações de saúde, protocolos de segurança e administração de crises sanitárias em âmbito internacional.

3 O decreto nº 29.524 do Governo do RN, de 17 de março de 2020, dispôs sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência

surgindo aos poucos⁴, *online*, a partir da partilha de experiências entre professores das diversas instituições do estado do Rio Grande do Norte. Chegar ao aluno, diante da realidade brasileira, foi o mais difícil. A evasão escolar foi ampliada pelas dificuldades de acesso à tecnologia, principalmente se considerarmos a ausência dos auxílios sociais de planos de internet e de aparelhos celulares pelas diversas esferas do governo público:

A exclusão escolar atingiu sobretudo crianças de faixas etárias em que o acesso à escola não era mais um desafio. Dos 5,1 milhões de meninas e meninos sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos – faixa etária que era a mais excluída antes da pandemia (UNICEF, 2021).

em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19): “Art. 2º Ficam suspensas as atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino, no âmbito do ensino infantil, fundamental, médio, superior, técnico e profissionalizante, pelo período inicial de 15 (quinze) dias.” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489. Acesso em: 04 fev. 2022.

- 4 O decreto nº 29.634, de 22 de abril de 2020, prorrogou as medidas de isolamento social para o enfrentamento da Covid-19, mantendo as aulas presenciais suspensas até 31 de maio de 2020. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200423&id_doc=680833#:~:text=Prorroga%20as%20medidas%20de%20sa%C3%BAde,que%20olhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 04 fev. 2022.

Como professor de arte imerso nessa crise, precisei elaborar estratégias para recriar a minha sala de aula, agora remota, por diversos meios que a mantinham *online*. Aprendemos, em coletivo, a criar redes de comunicação que chegassem aos alunos. Conversas em grupos de *WhatsApp* e *posts* do *Facebook*, reuniões no *Google Meet* ou na Plataforma *Zoom*, todas essas alternativas anunciavam diversas táticas utilizadas país afora para implementar o ensino virtual. Cada aula *online*, de certa forma, foi experimental. Percebemos, com o trabalho remoto, que o corpo escolar tem sua força na união do coletivo, pois, mesmo à distância, ele gerou um lugar de possibilidades e encontros condicionados à presença virtual do outro.

Em abril de 2020, a rede estadual de ensino do RN ainda mantinha as aulas presenciais suspensas e não havia um plano de ação que orientasse os professores a como agir e quais ferramentas usar para trabalhar. A Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020, foi o primeiro documento da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) com normas para a reorganização do Planejamento Curricular do Ano Letivo de 2020 das redes de ensino norte-rio-grandenses. O trecho a seguir descreve a preocupação posta sobre o corpo escolar e quais orientações a escola deveria seguir para efetivar ações pedagógicas na pandemia. Além de criar táticas de aprendizagem, professores e alunos acabaram dando apoio afetivo mútuo diante da complexidade da pandemia. O movimento de ensino remoto começou com o acolhimento do aluno fragilizado:

II. REGIME EXCEPCIONAL E TRANSITÓRIO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: Ancoradas nas orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, as medidas protetivas à saúde física e psicológica dos nossos estudantes são legítimas, sendo igualmente autênticas as estratégias ou alternativas para garantia do seu direito à aprendizagem no território potiguar e à democratização do acesso ao conhecimento. Preocupa à SEEC, portanto, o fato de os estudantes estarem distanciados das escolas, sem aulas presenciais, excluídos das oportunidades de aprenderem e de desenvolverem-se social, emocional e cognitivamente. O intuito é apoiá-los, tanto emocionalmente quanto na continuidade de suas aprendizagens, embora reconhecendo a conjuntura complexa vivenciada e as limitações estruturais historicamente existentes para completa inclusão dessas atividades não presenciais como carga horária letiva (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

Nesse período, vivíamos o *boom* das *lives*⁵ e toda a atenção se voltava para as plataformas do *Instagram* e do *Youtube*. Os artistas foram os primeiros a absorver esse formato como um primeiro contato com o público, nos mostrando que podíamos trazer nossas vozes para a selva digital, a fim de ocupar a internet com propostas para pensar o corpo em quarentena. Tutoriais, *shows*, vídeos de culinária e de cuidados com a casa, único lugar possível para viver esse tempo, se multiplicavam.

Vivendo na dinâmica entre ligações e vídeochamadas com os meus amigos, alunos, família e artistas com que convivo,

5 Eventos gravados ao vivo e transmitidos remotamente através das redes sociais, como *Instagram* ou *Youtube*.

comecei a pensar sobre formas de criar elos através de práticas performativas *online*. Conectar pensamentos em/sobre um mundo de distâncias que anunciava rupturas no viver foi uma primeira estratégia para sacudir os dias. O que posso propor na minha casa para afetar o corpo em quarentena em outros lares? Qual possibilidade singular de vivência pode ser oferecida a partir do espaço doméstico que nos nutre?

Comecei a entender a relação entre as casas e as pessoas como um abrigo poético, partindo da reflexão da artista Lygia Clark, que propõe que “habitar é o equivalente do comunicar. Ele [o homem] inverte os conceitos de casa e corpo. Agora o corpo é a casa” (CLARK, 1980, p. 36). Em uma madrugada não dormida, em meio ao confinamento, a palavra respiradouro me veio em meditações que evidenciavam a virtualidade dessa comunicação: abertura para entrada e saída de ar; caminho entre o dentro e o fora para ventilar questões “do existir ao aprender” com o outro; satélites espaciais que diluem imagens dos amados em telas; câmeras que são a forma de ver e tentar estar; lugar de trânsito, para dar passagem ao afeto que toma uma forma no corpo; mote para reconectar as narrativas contemporâneas, atravessando o contexto pandêmico ao expandir as fronteiras sobre a nossa capacidade de viver em coletivo; sopros para experimentar as relações a partir das nossas distâncias:

De tudo isso, teu olho, acoplado à câmera, só percebeu uma composição de máscaras. Mas aquele teu outro corpo, o res-

piradouro para o invisível, sabe que tal composição é efeito de uma série de imperceptíveis processos de simulação que se puseram a funcionar, ao mesmo tempo e sucessivamente (ROLNIK, 1989, p. 27).

O respiradouro é a forma que o afeto toma no gesto do corpo. O convite do artista é uma partilha para desenhar as nossas camadas mais interiores, encontrando sentidos vivenciais que Tateiam novos modos para existir na crise que se instaura sobre os corpos. Essas inquietações deram lugar à emergência de criar novas pedagogias no meu trabalho. Como trazer olhares de fora sobre o momento pandêmico e ampliá-los entre o corpo de alunos?

Entrei em contato com artistas de performance cujas práticas artísticas eu já experimentara na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, e realizamos uma reunião no *Google Meet*, o nosso primeiro encontro da pandemia. Dos nossos lares compartilhávamos sensações, pensamentos e formas pessoais escolhidas para lidar com o chamado novo normal, ou seja, modos de sobrevivência para atravessar a pandemia que incluíam diversas regras de higiene.

Ainda sem imaginar no que a crise se desdobraria, nessa conversa, vieram questões que iam desde um otimismo inocente a preocupações atônitas diante do negacionismo que tomava conta do país: o que andamos fazendo enquanto artistas no nosso cotidiano? O que podemos criar a partir dos nossos encontros virtuais e como chegamos às pessoas para descobrir

o que elas andam pensando? Como estamos nos percebendo? A escola é um público para professores e artistas atuarem, além de possuir um caráter formativo que desenvolve a cultura do coletivo de alunos. Além disso, as redes sociais extrapolaram esse círculo do Flocá⁶ e abriram a proposta artística para a comunidade virtual; amigos e desconhecidos assistiam às propostas artísticas pela rede. Encontrar formas de viver em meio aos espirais de novos afetos da crise foi nossa primeira premissa.

Partindo desses encontros, esse processo artístico delineou os seus primeiros passos metodológicos. Desse modo, fiz os convites aos artistas para que, através de uma curadoria, em encontros semanais, criássemos juntos uma proposição performativa que eles realizariam em formato de *live* em suas casas, tendo como princípio o fato de que: “a obra (de arte) deve exigir uma participação imediata do espectador e ele, espectador, deve ser jogado dentro dela” (PEDROSA, 1963). Eu trataria de criar um roteiro, através de posts no *Instagram*, que montasse um painel educativo, onde o aluno poderia adentrar virtualmente na poética da obra do artista através do vídeo da *live*, ver materiais, textos, filmes criados durante o processo e, por fim, conhecer os passos para realizá-la na sua casa:

O que fica claro entre os artistas contemporâneos que trabalham com tecnologias digitais é a tentativa de fazer o público interagir, de democratizar a arte, dividi-la, a fim de que as

6 A Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, em Natal.

obras estejam abertas à interatividade e participação. Neste sentido, o ciberespaço é o ambiente que melhor expressa esta tentativa, proporcionando interatividade em tempo real (GASPARETTO; SANTOS, 2010, p. 227).

Desses encontros, surgiram três propostas que dialogavam com o momento que vivíamos na pandemia. Há a ação pedagógica *Lousa Vermelha* (2020), de Naira Ciotti, como proposta de troca de conhecimento em rede a partir da partilha com o outro sobre o que você aprendeu de novo na pandemia; o tutorial *Como Entrar em Órbita* (2020), de Nick Oliver, que parte da criação de mundos possíveis ao reencontrar o ritmo do corpo a partir da respiração, usando de uma contagem regressiva para ativá-lo ante a anestesia geral do isolamento social; e, por fim, o artista João Azevedo nos propõe a poesia concreta *AR* (2020), para formar manifestos caseiros pela vida, com o intuito de criar imagens a partir de palavras rimadas com ar, o que de mais caro nos custou em todo esse período.

Entendendo o enunciado pandêmico como um horizonte social, cada @Respiradouro, então, é um impulso na direção de possibilidades infinitas, já que a obra dos artistas só é finalizada quando o outro toma o partido de criá-la em sua própria casa. É um convite ao espectador para que as suas performatividades da quarentena sejam afetadas pela proposta do meio digital e, assim, crie percepções na realidade que o circunda.

A poética dessa ação pedagógica criou, portanto, um desvio para a arte relacional, onde um circuito de ações performativas gera a própria experiência da obra do artista. Essa

proposição é produzida pelo ato de ativar o disparador lançado pelo artista e, como nenhuma resposta é igual, “cria um sentido de atemporalidade que remete a todos os tempos, obra aberta, universal” (COHEN, 2004, p. 28).

As significações lançadas acontecem na passagem da ação corporal sobre a sua própria realidade; assim o percurso metodológico é cartográfico (ROLNIK, 1989), evidenciando territórios, sensibilidades e subjetividades do corpo escolar em quarentena. Nesse método, o professor está como cartógrafo, a sondar paisagens psicossociais a partir das respostas que a expressão artística do aluno lhe dá. O que há é um mapa de ação onde transcorrem as subjetividades do coletivo como pensamento criado no fazer arte.

Lançadas para alunos dos níveis de ensino fundamental e médio⁷, essas respostas foram enviadas por eles em forma de imagens ou vídeos, através de um grupo de *WhatsApp* chamado Artes/Floca, onde reuni todas as turmas, e também através do SIGEduc, plataforma digital das escolas do governo do estado do RN. Essas respostas às ações pedagógicas constituem o resultado das relações criadas por meio do ensino remoto, mediadas entre professor, artista, aluno e obra.

7 As turmas alocadas em 2020 para a minha carga horária letiva contavam com 469 alunos matriculados: 3 turmas de ensino fundamental II, entre 8º e 9º ano; 10 turmas de ensino médio, entre 1º, 2º e 3º ano. O percurso da pandemia mostrou que o ensino remoto não conseguiu alcançar boa parcela do alunado da escola.

POÉTICAS PARA CRIAR NOVOS MODOS DE EXISTÊNCIA

Das telas dos azuis mais do que azuis.
[Caetano Veloso, na canção "Anjos tronchos"]

A atmosfera do @Respiradouros constitui a criação do seu lugar para viver no mundo. O corpo como destino de resgate do humanismo é a trilha de um lugar para respirar. Essas respirações acontecem entre o dentro e o fora do sujeito, convidando-o a um retorno a si diante do contexto: “Como vamos nos tocar agora que não podemos tocar um ao outro?” (ELÉSPURU, 2020 *apud* ORTECHO, 2020). O @Respiradouros surge, assim, como uma proposta pedagógica para acolher e atravessar juntos a crise que se instaura no corpo em quarentena, a partir das investigações sobre a virtualização das relações.

Compartilhar é a chave de todo o processo educativo remoto realizado nessas práticas experimentais. Diante desse conjunto de recursos tecnológicos, o processo de criação gerou poéticas de aprendizagem que adentraram campos específicos da comunicação e da produção artística digital. A presença se deu por relações que exigiam níveis de imersão e interatividade a partir do trabalho de construção de novas territorialidades, físicas e virtuais. Enquanto espaço de diálogo, a sala de aula híbrida passou por novos modos de recepção dos corpos que chegavam até ela. A nossa casa é a sala de aula, a escola, e seu lugar acontece no ciberespaço:

O espaço cibernético é um espaço de ligações, atravessado por fluxos que transportam mensagens, palavras, imagens e

sons com a rapidez cujo nome em linguagem computacional é 'tempo real'. Ligações instantâneas, nunca estáveis, evoluindo sem parar, projetadas em uma espécie de vazio, do qual elas seriam, de algum modo, a textura (CAUQUELIN, 2008, p. 169).

Nesses tempos em que a palavra distância está equalizada, os afetos que vivem nos nossos corpos passam por reconfigurações no sentir. O afeto é o dentro de si, é a significação existencial das nossas emergências do aqui-agora. É revelado no ato do acontecimento do encontro com o outro. Já o corpo escolar agora é imagem e som. Transmissões, *lives*, redes, plataformas, filtros, métricas, visualizações e vozes criam um novo mundo que foi constituído a partir do desmanche da realidade como a conhecíamos: “Tudo nos remete, por fim, ao corpo. Tentamos enxertá-lo em outros suportes, fazer dele um corpo-objeto, um corpo-máquina, um corpo-digital, um corpo ontofônico” (MBEMBE, 2020, s./p.). Conceções distópicas acompanham a crise das novas relações, dadas pelas distâncias e pelo surgimento de projetos como alternativas para criar um elo comunicacional entre escola e aluno:

Chamamos de convívio à experiência que ocorre no encontro de duas ou mais pessoas com um corpo presente, na presença física, na mesma territorialidade, na proximidade na escala humana; tecnovívio é a experiência humana à distância, sem presença física na mesma territorialidade, que permite a subtração da presença do corpo vivo, e a substituí pela presença telemática ou pela presença virtual por meio da intermediação tecnológica, sem proximidade dos corpos, em escala ampliada por meio de instrumentos (DUBATTI, 2020, p. 14 *apud* ORTECHO, 2020, p. 82).

No @Respiradouros, a criação de ações para atuar sobre a sua realidade convoca o aluno para que ele seja participante das atitudes propositivas dos artistas. Ele sai do lugar de espectador para o de sujeito ativo no processo da obra. Entre os pontos-âncora que possibilitaram as ações no ensino remoto, contamos com o caráter imersivo da telepresença, onde o aluno age como receptor. É gerado um ambiente “entre pessoas geograficamente separadas, mas unidas em cooperação por meio de um *site* virtual” (TAVARES, 2004, p. 122). Portanto, o processo de recepção é um diálogo entre o coletivo e se dirige para ampliação de corporalidades em rede:

A participação dos receptores se desenvolve pela troca, diálogo, partilha (entre outras), que se estabelecem com base no procedimento poético-tecnológico indicado por quem cria, o qual, implicitamente, conduz o modo de continuidade das ações mútuas e recíprocas (TAVARES, 2004, p. 122).

Os atos de recepção exigem a interatividade do receptor. Dividimos as propostas do @Respiradouros em dois momentos:

- a. o de imersão, através de contato e comunicação ao vivo em uma *live*: o ambiente de dados do artista onde “a dialética entre relações e linguagens sustenta um processo de construção de mensagens” (TAVARES, 2004, p. 122);
- b. o de interatividade: onde o espectador se põe no lugar de participante da ação artística e as “experiências de teleinteratividade dão-se, predominantemente, a partir da troca

entre duas ou mais pessoas conectadas em redes telemáticas” (TAVARES, 2004, p. 122).

Do trânsito desses dois campos, a perspectiva de interação implica sensibilidade do aluno, onde sua experiência em curso no processo criativo segue gerando novas imagens e dados que sustentam a ideia da obra lançada.

Criar esses circuitos de ações pedagógicas no ciberespaço trouxe possíveis alternativas para manter unidos os laços sociais da arquitetura escolar. Mapas de ação são encontrados na dialética entre as plataformas tecnológicas e as performatividades trazidas aos corpos pela pandemia. As subjetividades repletas de imagens vivenciais que surgem do corpo escolar formam as cartografias atravessadas entre professor, artista e aluno. Não há volta ao velho mundo, não há parte de você que não tenha mudado. Os novos modos de existência impostos por um mundo arrasado pedem abrigos poéticos. Habitá-los é necessidade afetiva. Criá-los agora é tecer estratégias para abrigar-se.

A seguir, temos relatos das ações pedagógicas criadas no @Respiradouros⁸. Aqui, surge um convite para que você também o acesse e realize essas ações durante a sua leitura. Seu circuito de arte é de movimento contínuo, aberto a mobilidades dentro

8 @Respiradouros. Disponível em: <https://www.instagram.com/respiradouros/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

do próprio espaço que ocupa em redes, e deseja insistentemente por respostas que conversem com o tempo em que são feitas pelos receptores.

Lousa Vermelha: o que posso aprender quando o país não pode respirar?

Vermelho morango. Materialidade quente usada para evocar memórias de passados recentes em meio a um país que desastrosamente atravessava a primeira onda da pandemia (Figura 1).

O baixo índice de testes de Covid-19 disponíveis camuflava as emergências das UTIs. Mas, como não há como esconder tantos corpos, naquele junho de 2020, onde aconteceram os três laboratórios iniciais do @Respiradouros, o Brasil já

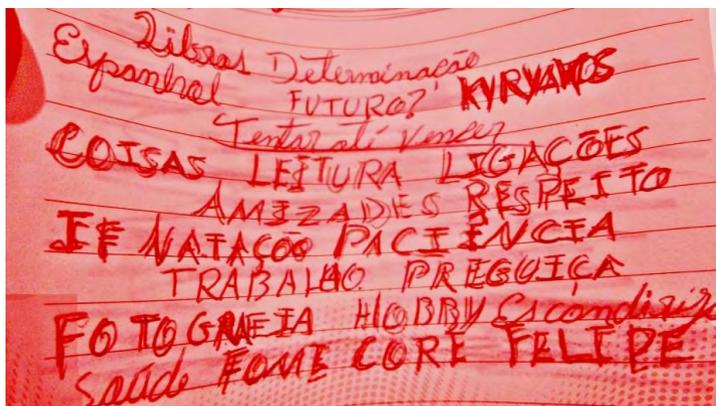


FIGURA 1. Lousa vermelha da aluna C. S. A., onde evidencia o seu contexto pandêmico

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2020).

tinha perdido mais de 55 mil pessoas. A maré ascendente calculava 1,5 milhão de casos confirmados, mesmo com as medidas de *lockdown*⁹ sendo recomendadas por entidades de saúde pública. O vírus chegava cada vez mais perto de nós. Já não nos víamos havia alguns meses e boiar chinelos, roupas, sacolas e máscaras de respiração em água sanitária era rotineiro.

Álcool em gel. Cuidávamos da higiene dos itens exteriores às nossas casas à exaustão, e ainda assim não tínhamos chegado nem perto da superfície do quanto veio a se desdobrar o descaso do poder público ante a pandemia.

A escola de ensino básico, os institutos e a universidade já se adequavam às novas ferramentas de ensino remoto, e já tínhamos os primeiros experimentos sendo compartilhados entre diversos professores e alunos. Assim sendo, o laboratório *Lousa Vermelha*¹⁰ (2020) foi uma proposição criada em confinamento pela artista e professora de performance Naira Ciotti, junto a seu companheiro Erhi Araújo. Trata-se de um conjunto de experiências de educação remota junto ao

9 Protocolo de isolamento social que impede o movimento total ou parcial de pessoas. A fim de criar medidas preventivas de contágio do vírus, é uma forma de controlar a onda de infecções e reduzir o número de pessoas que procuram hospitais ao mesmo tempo.

10 “Lousa Vermelha é uma instalação performativa criada por Naira Ciotti e o artista da música Erhi Araújo, que consiste em apropriar-se de um cômodo de sua residência e aplicar tinta de lousa numa das paredes. Seu objetivo foi criar uma simulação da sala de aula e também um ambiente comunicacional onde os moradores poderiam criar aulas e desenvolver treinamentos corporais” (CIOTTI; SILVA, 2020, p. 24).

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGArC-UFRN), na disciplina Tópicos Especiais em Artes Cênicas.

No convite feito para trazer essa prática para o @Respiradouros, eu e Naira organizamos um circuito de ações para que os alunos do ensino básico e demais espectadores pudessem realizá-la em casa. Partindo de uma instalação performativa, ela propõe aos espectadores criar táticas de aprendizagem em rede. O que podemos aprender quando um país não pode respirar?

Na pandemia, as bibliotecas fecharam, junto com os espaços de ensino. Contudo, a prática artística, muito antes dos livros, era ensinada por mestres que conviviam com seus aprendizes, um corpo-a-corpo total. Ensinar se dá pelos atos, e o corpo em experiência aprende no ato da troca:

Fiz essa lousa vermelha. Uma instalação do período da pandemia, essa Era em que estamos vivendo. Proposta que vou compartilhar com vocês na forma de um pacto pela vida. Peguei uma parede inteira, aqui tem giz e apagador, e usei essa tinta pra fazer um quadro negro na cor morango. A minha proposta é que quem possa, construa aqui a sua escola. É nessa escola, pra mim e meu companheiro, que nós damos aula de performance um pro outro. (Naira Ciotti, em transcrição da *live Lousa Vermelha* (2020), realizada em 9 de junho de 2020).

A rede de conhecimento da *Lousa Vermelha* perpassa uma escola feita na parede da sua casa, pensada inicialmente para criar movimentos entre as pessoas que habitam o mesmo lar. A artista, então, lança mão da infraestrutura física para reafirmar a escola como um ato social do corpo. Para pensar essas

ideias, ela trouxe a referência utópica do livro *As árvores de Conhecimento* (1995), de Pierry Levy e Michel Authier. Desse modo, o ensino remoto permite a mobilidade das informações para criar sentidos entre o que cada um sabe fazer, reconhecendo todos eles como ferramentas úteis para o coletivo em que o aluno está inserido:

Uma *Árvore de Conhecimentos* tem exatamente uma forma que depende da comunidade, informando a cada indivíduo o que pode ser explorado do conhecimento que os outros possuem. Então, se considerarmos que a rede de escolas públicas, por exemplo, representa um capital de conhecimento importante, a *Árvore de Conhecimentos* dessa rede deveria permitir, a cada integrante da rede, constatar a sua riqueza, bem como as semelhanças existentes entre algumas escolas (AUTHIER, 2008, p. 103).

Em outro relato, do aluno T. D. Q., ele cria o desenho de uma árvore do conhecimento e escreve: “As pessoas só entendem a gravidade da situação quando perdem alguém importante. Nesse momento de quarentena, as pessoas precisam focar em pensamentos positivos, para não adoecerem mentalmente e fisicamente”.

Assemelhando-se à forma como nos comunicamos em comunidades nas redes sociais, podemos dizer que a proposta trazida pela artista (Figura 2) fomenta práticas formadoras da cultura digital: “A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura [...], molda nossa sensibilidade e nossa mente,



FIGURA 2. Painel educativo da *live* tutorial de Lousa Vermelha (2020)¹¹, da professora-performer Naira Ciotti
Fonte: arquivo pessoal dos autores (2020).

muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência.” (SANTAELLA, 2003, p. 30).

Nas respostas dadas pelos alunos, vemos cartografias que mapeiam os saberes ativados pelos contextos do que eles viveram nesse momento de pandemia. A aluna E. R., por exemplo, escreveu: “Aprender a lidar consigo. Ter paciência.”; já o aluno G. E., em sua Lousa Vermelha, escreveu: “Existem pessoas muito alienadas no mundo. É preciso ler!!!”, e por último

11 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cw0az5dnSz8/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ainda escreve: “Os párias estão durando muito tempo!”. Muitas dessas imagens perpassaram o pensamento do coletivo, brotando no fazer da Lousa Vermelha como um pensamento repleto de subjetividades.

Organismo-Máquina-Organismo: como entrar em órbita, tutorial de reconexão consigo mesmo



[Jorge Benjor, "Errare humanum est"¹²
de *A Tábua de Esmeralda*, 1974]

10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0... Contagem regressiva para resgatar relações perdidas com o nosso corpo.

Os movimentos de *lockdown* que se sucederam a partir de março de 2020 foram inéditos na história recente desse país. Pouco mais de três meses após o primeiro óbito decorrente do vírus, trabalhar em casa, conviver por ligações e videochamadas, estudar por reuniões *online* e aguardar o bombardeio fúnebre do noticiário davam o tom do confinamento. Em con-

12 Baixe o aplicativo *Spotify* na *Store* do seu *smartphone*. Para escanear o código QR *Code*, abra a guia “busca”, sinalizada pela lupa, e toque no ícone de câmera no canto superior direito da tela. Depois, aponte a câmera de seu *smartphone* para o código. O *Spotify* começará a tocar a música automaticamente.

trapartida, grandes farmacêuticas surgiam, dia após dia, com novidades no desenvolvimento de vacinas.

Os aparentes sinais de esgotamento físico e mental causados pelo confinamento social criaram, por outro lado, um movimento de resistência e de autocuidado. Para além da saúde física, as pessoas iam descobrindo aos poucos a necessidade de cuidar das suas questões interiores. O tutorial *Como Entrar em Órbita* (2020), de Nick Oliver, aconteceu como uma live-performance imersiva, onde o artista convidava os alunos à condição de interatividade total ao guiar corpo, respiração e imaginação em uma meditação mediada por *smartphones*:

[Sons de torres de controle]. Sejam todas e todos bem-vindos a nossa nave espacial. Eu me chamo Nick Oliver e, hoje, serei o piloto geral dessa viagem. Hoje viajaremos para outra órbita, em um outro sistema solar, em busca de novos planetas totalmente desconhecidos. Peço a vocês que preparem seus capacetes e apertem os cintos porque a viagem vai começar. A contagem regressiva será feita a partir da respiração, então faremos respirações rápidas, curtas e fortes. Ao final da contagem regressiva, peço que façam quatro respirações longas e fortes. Tripulação preparada? 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... Respire forte!

Atenção, tripulação, nesse momento entramos em órbita. [Sons espaciais]. Talvez cause tontura, enjoo ou uma leve dor de cabeça. É por causa da gravidade. Peço a todos que sintam o corpo de vocês em estado gravitacional nesse momento. Explore a movimentação em gravidade, a fluidez dos movimentos, das juntas, sintam como é esse corpo no espaço.

Respirem... Percebam a respiração diferenciada com o seu capacete de astronauta. Respirem...

Senhoras e senhores, peço agora que olhem para o visor da nossa nave. O painel de controle apresentará para vocês os planetas desse novo sistema solar. Observem as diferentes constelações, quais planetas possuem anéis, as cores de cada planeta, os tamanhos diferentes, observem e sintam o que chama mais atenção. Ao lado, meteoros passam próximos da nossa nave. Mas não se preocupem, estamos em segurança. A tecnologia da nossa nave é capaz de nos proteger no tempo-espaço. Observem no painel de controle e sintam as sensações e o que lhes chama mais atenção.

Traçaremos uma rota para o planeta escolhido, se preparem, a nossa nave vai até o planeta. Ao escolher seu planeta, observe quais sensações ele lhe traz. Porque escolheu esse planeta, o que lhe chama mais atenção? A nossa nave está próxima de aterrissar nesse novo planeta... Agora que estamos em um novo planeta, peço a vocês que sintam a terra. Como é a terra desse planeta? Ela é quente, é fria? Tem vegetações ou é feita de rochas? Imagine e visualize cada detalhe desse planeta. Se existem vulcões em erupção, praias, rios... Como é o planeta em que você está agora? Deixe que seu corpo apresente essas sensações. Como é andar em um planeta diferente, onde a respiração é diferente, a movimentação é diferente? Respire... Caso você encontre algum ser, um animal, uma criatura ou um ser extraterrestre, dialogue com esse ser. Tente entrar em contato seja pela fala, ou pelo toque, ou apenas pelo olhar. Estabeleça contato com esse ser, converse com ele, diga aquilo que você mais precisa dizer. Permita que seu corpo fale com você. [Toca a música "*Errare humanum est*", de Jorge Benjor]. Permita

também que seu corpo dance com esse ser. Solte o corpo nesse planeta. Só existe você, as criaturas e as sensações. Respire... Jogue suas emoções, suas sensações, não existe certo nem errado, só existe você, seu corpo e as sensações que o espaço lhe trouxe. Seja grato. Agradeça pelas sensações que você teve hoje. Pela descoberta, pela troca com esse planeta e esse ser. Saiba que você sempre pode voltar. Mas, agora, é hora de partir.

Precisamos retornar ao planeta Terra. Mas lembre-se: você sempre pode voltar. Antes de retornarmos, peço que entreguem algo muito especial a esse planeta, algo que você trouxe da Terra de presente de gratidão. Entregue... Seja grato. Agora estamos prontos para voltar. Deixe o corpo gravado em cada sensação, cada experiência, cada imagem, cada movimento. Deixe o corpo absorver esse momento, e que você possa acionar sempre que quiser voltar. Eu sou Nick Oliver e lhe agradeço por viajar comigo hoje. Obrigado. (Nick Oliver, em transcrição da *live* tutorial *Como Entrar em Órbita* (2020), realizada em 16 de junho de 2020).

Para esse conjunto de interações, o artista impõe um corpo ciborgue como disparador de reconexão consigo mesmo. O desmanche de fronteiras é inspirado pelo exercício de meditação guiada com alunos de diversos lugares, em tempo real, é a germinação de mundos possíveis. Ao reencontrar o ritmo do corpo, a partir da respiração, o artista usa de uma contagem regressiva para ativá-lo ante a anestesia geral do isolamento social. O humano não desaparece, é reconfigurado em híbrido na mediação tecnológica:

Nossos corpos são nossos eus; os corpos são mapas de poder e identidade. Os ciborgues não constituem exceção a isso. O corpo do ciborgue não é inocente; [...] O intenso prazer na habilidade – na habilidade da máquina – deixa de ser um pecado para constituir um aspecto do processo de corporificação (HARAWAY, 2009, p. 96).

Nick inverte a noção de máquina como programa finalizado ao propor um campo de possibilidades do corpo em performance, em ação recíproca do espectador no espaço real. O objeto artístico se desmancha em uma proposição: “O objeto é recriado em função da relação organismo-máquina-organismo. [...] É a expressão intuitiva ou inconsciente do artista de completar ou fechar o ciclo finalista em que se move a sua criatividade” (PEDROSA, 2004, p. 362). O artista em performance se completa no fazer da meditação coletiva, no grupo que o acompanha em sua jornada interior. O campo do artístico se funde ao social para reconstituir um novo mundo ao seu redor, ativado pela experiência da arte digital (Figura 3). O aluno, enquanto receptor, ativa processos dialéticos com a proposição performativa do artista. O viés poético-tecnológico perpassa os afetos dos confinados, atravessando as neblinas do pesadelo em direções interestelares. Estamos aqui, em segurança. Com esse chamado, o artista se desloca para o amparo, para o acolhimento à distância que somente pode ser dado a si mesmo:

Como foi o meu planeta? Bom, primeiramente gostaria de assemelhar o meu planeta a Netuno: totalmente azul, plano. A

sensação era como se eu estivesse voando, planando, sem peso nos pés, só aproveitando o passeio. Não tinha guerras, angústias, aflições, pandemias, violência e nem nada parecido; era vazio e calmo, apenas os sons da galáxia chegavam até lá. Gosto de acreditar que para cada um que chegasse lá, a experiência seria única, um passeio "solitário" entre aspas, porque seria um passeio consigo mesmo. Foi uma viagem pelo que você passa diariamente, e pelo que você já passou até o momento, como se tudo não tivesse mais preocupação. O único propósito ali era estar com você mesmo. Gostaria que esse planeta realmente existisse e fosse possível ir até lá, pois acredito que seria essencial para cada um que está passando por momentos difíceis. É uma boa e velha conversa consigo mesmo em forma de planeta. (Relato do aluno do ensino médio R. A., em narrativa escrita sobre a sua experiência ao realizar o tutorial *Como Entrar em Órbita*, em junho de 2020).

Saber que sempre poderão voltar a esse local seguro é uma aula de autocuidado diante de corpos tão fragilizados. As crianças da pandemia talvez tenham aprendido, pela dor, a olhar para o seu interior mais cedo do que deveriam. Essa pandemia surgiu da nossa relação de consumo desenfreado com o planeta, o desequilíbrio biológico escancarou as desigualdades e fez más promessas para quando essa mesma geração crescer. *Errare humanum est*¹³:

13 Errar é próprio do homem (tradução nossa).

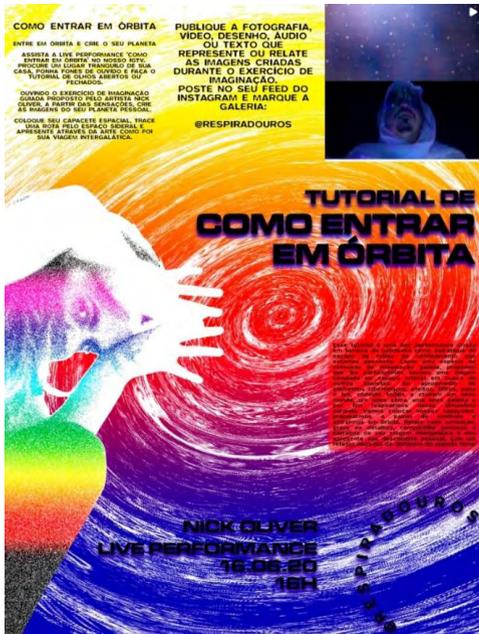


FIGURA 3. Painel educativo da *live* tutorial de Como Entrar em Órbita (2020)¹⁴, do performer Nick Oliver
 Fonte: arquivo pessoal dos autores (2020).

Poesia Concreta Ar. manifesto *online* pela vida

Ao final de junho, a ansiedade generalizada na sociedade pesava sobre o corpo. As equipes de saúde ainda aprendiam sobre o tratamento do corpo infectado. Imagens aéreas de centenas de tumbas prevaleciam junto às mortalhas de plástico preto, as mortes diárias agora eram contadas na casa do milhar.

¹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBghAEVn7RW/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Não havia despedida para as pessoas que se ausentavam dessa terra. A pandemia é uma coisa bem séria. Precísávamos falar sobre as situações inéditas que estávamos passando.

Sasar foi o verbo encontrado como disparador da live-performance *AR* (2020), do artista e pesquisador João Azevedo, o qual compôs uma galeria em seu quarto com poemas concretos. Em sua curadoria, entendemos juntos que somos pessoas, sujeitos em frente a uma tela, galho de ferramentas (Figura 4).

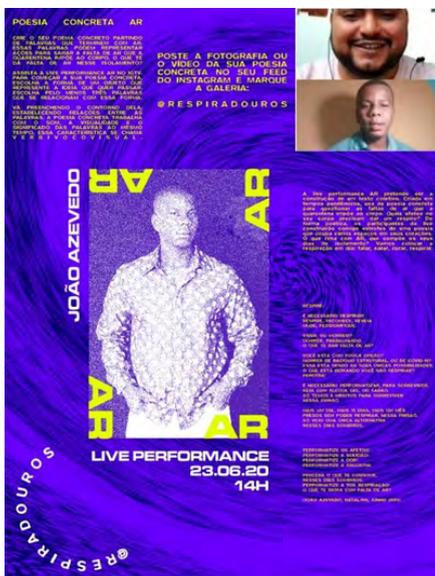


FIGURA 4. Painel educativo da *live* Poesia Concreta AR (2020)¹⁵, do performer João Azevedo
 Fonte: arquivo pessoal dos autores (2020).

¹⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/cvyeon5hhjx/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Da sua reflexão com a poesia *Respire* (2020), feita para o @Respiradouros, ele partiu para uma proposta de criação de imagens verbívocovíslual¹⁶:

Uma das características da poesia concreta é essa imagem. O verbo, o voco e o visual. É perceptível que ela sai da poesia, que precisa de uma estrofe, de uma narração, de uma estrutura toda para poder ser realizada. Tem como característica o símbolo e a palavra. Escolhi quais palavras falar e ia criar megafones; mi-lagre e cura para formar a seringa da vacina. Esses meses de quarentena estão sendo bastante reflexivos. (João Azevedo, em transcrição da *live AR* (2020), realizada em 25 de junho de 2020).

Enquanto o país se desmanchava em sua tragédia, o artista propôs criar cartazes para ocupar as paredes das nossas casas (Figura 5). Eles deveriam carregar discursos concretos rimados com a palavra *AR* (Figura 6). Há a falta dele, nos leitos de hospital e dentro das nossas casas, em isolamento. Quais afetos precisam dar um respiro? A quarentena nos impôs fechar trânsitos, de sentimentos, relações e amores.

Passar por isso, respirar junto ao outro e curar são propostas de esperança para o futuro. Enquanto manifestos pela vida são lançados em rede para que a desinformação e a máquina de *fake news* negacionista não camuflem o sofrimento e a real dor que nos abate.

¹⁶ “Ao trabalhar de forma integrada o som, a visualidade e o sentido das palavras, a poesia concreta propôs novos modos de fazer poesia, visando uma ‘arte geral da palavra.’” (POESIA CONCRETA, 2007).

Entre as diversas respostas, a aluna A. L. A. usou as palavras pensar, desejar e relembrar para criar a figura de uma casa. Aqui, voltamos para o sentido do lugar doméstico como o abrigo poético em meio ao confinamento. É o lugar onde estamos vivendo nossos sonhos, tentando transformá-lo em espaço lúdico. De certa forma, o corpo é a nossa primeira casa; assim sendo, ela escolheu essas palavras para manter a estrutura dessa arquitetura de pé.

Já o aluno N. V. criou a sua poesia concreta com frases que rodearam o seu imaginário na pandemia. Com elas, criou a forma de uma pílula. Muito se fala em encontrar soluções para remediar essa crise, portanto, ele evoca as seguintes frases: “Falar é perigoso”; “Tocar agora mata”; “Amar pode fazer mal”; “O ar já está contaminado”; “Andar já não é possível”; “Azar de quem não se cuida”. Para uma criança de ensino fundamental, a compreensão da radicalidade da crise sanitária perpassa todas as suas relações, pelo que é dito na poesia. Em suas frases, o corpo é ampliado na tradução de gestos sufocados. A expressão afetiva do encontro corporal agora é perigosa. Ronda no ar o silêncio sobre as bocas caladas em idades tão tenras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maré baixa, a maré sobe.

[Richard Schechner, em "Divagando sobre a Covid-19", 2020]

Nesse março de 2022, enquanto finalizo a escrita deste ensaio, o Brasil acumula mais de 650 mil mortes pelo vírus da Covid-19.

Das práticas iniciais do @Respiradouros aos primeiros passos que já se ensaiam sobre a volta do ensino presencial, um arco no tempo foi atravessado onde as relações escolares, mediadas pelo digital, deram a tônica. Nós, professores de arte e artistas, continuamos recriando nossas aulas. Os corpos que voltam ao convívio trazem as vivências pandêmicas em suas marcas. Estaríamos nós em um grande luto coletivo? Uma fratura social como essa não encontra cura da noite para o dia.

Rodeado de territórios que todos nós atravessamos nessa crise, este texto acontece como um manifesto. As fraturas estão em nossas camadas interiores. Demos formas pesadas aos afetos que se formaram na sucessão de sustos e perdas. Torno a insistir que o ensino de arte a partir de agora vai trabalhar com as questões que o corpo escolar traz do pós-pandemia. Dar aula sem a presença física foi difícil, mas como será trabalhar com os corpos fragilizados, cheios de afetos sufocados pelas perdas e com desmanche de vínculos dos nossos alunos? O déficit educacional foi acentuado. De que forma o trabalho com linguagens pode recuperar os sinais de evasão e de falta de acesso ao ensino remoto?

A minha atual sala presencial não possui todos os alunos com os quais eu convivi *online* na pandemia. Os que retornaram estão calados. A expressão é de confinamento em si mesmo. Precisamos recuperar o elo com a vida que há em nós, desabrochar essas energias que pesam, mas que se traduzem em sensações corporais de grandes vazios. Da mesma forma,

precisamos reencontrar o sentido social da vida, e atinar para o coletivo como um reencontro consigo mesmo já é um primeiro passo. Fomentar a invenção como um ato que produz realidades sensíveis ante o que se configura triste é um objetivo. O corpo é o lugar desse resgate. É o abrigo poético.

A escola será protagonista na escolha de caminhos que nos leve a dar cabo de todas essas questões. Abrir o campo de trabalho em arte para as estéticas relacionais, como as que foram criadas pelos artistas do @Respiradouros, é uma possibilidade de resgate do que pode vir pela frente. Não vamos deixar de olhar para trás de forma crítica. Mas cuidemos do futuro, para que todas essas perdas não nos afetem mais do que já nos afetaram. A escola sempre será sinônimo de você aprendendo junto ao outro.

REFERÊNCIAS

AUTHIER, M. As Árvores de Conhecimento (Entrevista). *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 59, n. 1, p. 93-105, jan./mar. 2008.

CAUQUELIN, A. *Frequentar os incorporais: contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo: Martins, 2008.

CIOTTI, N. N.; SILVA, G. A. A PRESENÇA É UNIDIMENSIONAL? #Circuitos remotos da crise afetiva no período pandêmico. *Revista Cidade Nuvens*, Crato (CE), v. 2, n. 2, p. 22-35, nov./dez. 2020.

CLARK, Lygia. *Arte Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

COHEN, R. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUBATTI, J. Experiência teatral, experiência tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. *Revista Rebento*, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 8-32, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/503>. Acesso em: 14 dez. 2021.

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública. *Revista do Serviço Público*. Brasília: ENAP, 2008.

GASPARETTO, D. A.; SANTOS, N. C. Galerias virtuais de arte digital no ciberespaço: possibilidades para o sistema da arte contemporânea. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, 19., 2010, Cachoeira (BA). *Anais [...]*. Salvador: Entre Territórios, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13644381-Galerias-virtuais-de-arte-digital-no-ciberespaco-possibilidades-para-o-sistema-da-arte-contemporanea.html>. Acesso em: 14 dez. 2021.

HARAWAY, D. J., KUNZRU, H., TADEU, T. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Organização e tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LISPECTOR, C. O delírio. In: LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 69-77.

MBEMBE, A. *O direito universal a respiração*. Tradução: Ana Luíza Braga. São Paulo: N-1 edições, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/53>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ORTECHO, J. M. Em busca do corpo perdido: o ensino das artes diante do paradoxo pandêmico. *Rebento*, São Paulo, v. 13, p. 76-112, jul./dez. 2020.

PEDROSA, M. Acadêmicos e Modernos: Textos Escolhidos III. Organização: Otilia Arantes. São Paulo: EDUSP, 2004. 330 p.

PEDROSA, M. Significação de Lygia Clark. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, out. 1963.

POESIA CONCRETA. *O projeto verbivocovisual*. Academia DCultura, Base7, 2007. Disponível em: <https://poesiaconcreta.com.br/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19). *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*. Documento: 677489. Publicado em: 18/03/2020. Edição Diária: 14622, Natal, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489. Acesso em: 4 fev. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.634, de 22 de abril de 2020. Prorroga as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*. Documento: 680833. Publicado em: 23/04/2020. Edição Extra: 14650, Natal, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200423&id_doc=680833#:~:text=Prorroga%20as%20medidas%20de%20sa%C3%BAde,que%20lhe%20confer%20o%20art. Acesso em: 4 fev. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria-SEI nº 184, de 4 de maio de 2020. Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da Covid-19. *Diário Oficial do Rio Grande do Norte*. Documento: 681841. Publicado em: 05/05/2020. Edição Diária: 14658, Natal, 2020. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 4 fev. 2022.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/download/3229/2493/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

SCHECHNER, Richard. *Divagando sobre os meses de Covid-19*. Instituto Hemisférico. New York City, 16 de maio de 2020. TISDALL, Caroline.

TAVARES, M. Ciberespaço e Metodologia de Criação. *Conexão – Comunicação e Cultura* (UCS), Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 103-127, 2004.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação*. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 29 set. 2021.

@RESPIRADOUROS. *Lousa Vermelha*. Natal, 09 jun. 2020. Instagram: @respiradouros. Disponível em: <https://www.instagram.com/respiradouros/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

@RESPIRADOUROS. *Tutorial de Como Entrar Em Órbita*. Natal, 16 jun. 2020. Instagram: @respiradouros. Disponível em: <https://www.instagram.com/respiradouros/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

@RESPIRADOUROS. *Poesia Concreta AR*. Natal, 23 jun. 2020. Instagram: @respiradouros. Disponível em: <https://www.instagram.com/respiradouros/>. Acesso em: 07 jan. 2021.

Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre a docência no contexto do ensino remoto

Ilane Ferreira Cavalcante
Elizama das Chagas Lemos
Rosemary Pessoa Borges de Almeida

Essa noite eu tive um sonho
de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou
com o dia em que a Terra parou

Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo
o planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa
ninguém ninguém

[Raul Seixas, 1977]

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Na canção de Raul Seixas, utilizada como epígrafe deste trabalho, as pessoas decidiram, um determinado dia, não sair de casa, e toda a Terra parou em função dessa decisão. Se a letra narra uma utopia, nós estamos vivendo, 44 anos depois desse lançamento, uma distopia¹. O mundo de fato parou; não por uma decisão nossa, mas pela necessidade de sobrevivência, pela força de um vírus que já arrebatou milhões de vidas no planeta desde que o seu primeiro caso foi identificado, ainda no final do ano de 2019.

No Brasil, somado ao vírus, o total descaso do governo federal com a doença, ampliado pelo negacionismo, determinou um panorama de falta de planejamento, falta de organização, falta de ações propositivas no combate à doença e à sua disseminação, que culminaram num montante de mortos que nos fragiliza e nos coloca numa situação de ameaça diante de outros países. As manchetes de jornais de grande circulação deixam evidente esse cenário de caos instalado no país ao longo do ano de 2020 e, principalmente, com o recrudescimento dos casos no início de 2021. Em janeiro de 2021, o sítio dos Jornalistas Livres informava: “O descaso do Governo

¹ Ao contrário de utopia, cuja origem grega apontava para um “não lugar” e que passou a ter o sentido de espaço onde seria possível eliminar as misérias humanas, a distopia reflete um lugar de distorção dos valores sociais positivos e a ascensão da desigualdade, do totalitarismo e de ditaduras.

Bolsonaro com a vida das famílias brasileiras”². Em março, a situação só piora: “Lentidão e descaso com os pobres: como governos brasileiros reagiram a epidemias na História” é manchete da BBC Brasil em 23 de março de 2021³.

Uma breve investigação nas páginas digitais dos principais meios de comunicação já aponta o quanto tem sido premente, durante a pandemia, o apelo ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação. No sítio da tv Brasil, um vídeo indicava, ainda em 2020: “A educação em tempos de pandemia: realidade e desafios”.⁴ Na página da principal emissora de tv brasileira, a manchete informava, em 2020: “Tecnologia leva aulas a casas de estudantes de todo o Brasil durante a pandemia”⁵. Em 2021, o tom se torna menos positivo no mesmo veículo, sob a perspectiva do Banco Mundial: “pandemia pode deixar 70% das crianças brasileiras de até 10 anos sem compreender textos simples”⁶. No portal de um dos maiores jornais do país: “Celular na educação: os desafios

2 Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/o-descaso-do-governo-bolsonaro-com-a-vida-das-familias-brasileiras>. Acesso em: 10 ago. 2022.

3 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52008613>. Acesso em: 10 ago. 2022.

4 Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censua/2020/04/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios>. Acesso em: 10 ago. 2022.

5 Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/18/tecnologia-leva-aulas-a-casas-de-estudantes-de-todo-o-brasil-durante-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

6 Disponível em <https://br.noticias.yahoo.com/banco-mundial-pandemia-pode-deixar-205200965.html> . Acesso em: 10 ago. 2022.

da pandemia”⁷. Por fim, no sítio de uma revista de grande circulação, surge a pergunta: “Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus?”⁸. Aparentemente, as TDC foram vistas, a princípio, como a panaceia que poderia indicar a superação da crise, mas não é bem assim, há obstáculos, há impossibilidades. Em uma realidade ideal, elas poderiam ser, de fato, um importante instrumento de manutenção dos estudos e estímulo à pesquisa para evitar a suspensão total das atividades, entretanto estamos em uma realidade mais cruel e profundamente desigual.

A espiral histórica negativa do vírus no país impacta diretamente a vida de cada um e de forma excruciante no sistema de saúde e na educação. A pandemia deixou mais evidentes as desigualdades e atingiu de formas diferentes os diversos grupos sociais e indivíduos. Conforme o Data Senado (2020)⁹, sítio do Senado Federal, ainda em 2020:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto

7 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2022.

8 Disponível em: <https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

9 Disponível em: <https://sobralonline.com.br/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia-fonte-agencia-senado/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas *online* não possuem acesso à internet.

Os dados apontam um panorama de desigualdade e de falta de acesso no ensino remoto, mas também geram perguntas: o que são as aulas remotas dadas a 58% desses estudantes que tiveram suas aulas suspensas? Como essas aulas são acessadas por esses estudantes? Como os professores desenvolvem essas aulas? O que podemos compreender por aulas remotas? Elas se diferenciam em que aspectos da modalidade de Educação a Distância? Estas últimas questões configuram o foco deste ensaio e o encaminham para uma reflexão acerca de como se poderia trabalhar de forma emergencial e talvez menos desgastante para professores e estudantes.

O CONTEXTO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO

A esfera federal, ao se isentar de estabelecer e orientar medidas sobre o funcionamento das escolas durante a pandemia, transferiu para os estados e municípios a responsabilidade sobre as decisões com relação à possibilidade e às formas de continuidade das atividades acadêmicas. Nesse mesmo sentido, ações que poderiam proporcionar alternativas educacionais viáveis não foram encaminhadas, assim como não foram propostos programas de apoio às escolas, aos docentes ou aos estudantes. Tal fato intensificou e escancarou as

desigualdades, dificultando ainda mais o acesso daqueles que não possuíam condições financeiras ou sociais ao formato emergencial de ensino denominado ensino remoto. Pertencente a uma nova realidade advinda a partir da pandemia de Covid-19, essa modalidade requer infraestrutura mínima com acesso a equipamentos como computadores, *tablets* e *smartphones*, e à internet, que estão ao alcance de forma satisfatória apenas a uma pequena parcela da população.

O ensino remoto e o ensino híbrido¹⁰ foram opções adotadas pelas escolas privadas, mas nas escolas da esfera pública a solução não tem sido simples. Em se tratando da rede estadual de ensino, de forma geral, houve algum treinamento para que os professores pudessem desempenhar minimamente suas atividades de forma *online*, utilizando recursos síncronos ou assíncronos. Porém, os professores e os alunos não encontram um cenário favorável nesse novo formato, seja por questões relacionadas à dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos necessários ou mesmo pelo aumento da carga de trabalho, principalmente relacionada ao perfil do docente, uma vez que as demandas desses profissionais aumentaram consideravelmente, em relação aos instrumentos de acompanhamento e controle, no atual modelo de ensino, cenário agravado pelo contexto de pandemia que vivemos.

¹⁰ Sobre o formato desse ensino híbrido adotado nas escolas brasileiras discutimos mais profundamente em tópico posterior deste trabalho.

Dados oficiais do Brasil apontam que as dificuldades estão presentes na rede de ensino pública mesmo antes do início da pandemia de Covid-19. De acordo com dados apresentados pelo INEP, na sinopse estatística do censo escolar, publicado em 2019, ainda é baixa a presença das tecnologias nas escolas do ensino fundamental, e os recursos tecnológicos mais frequentes são o computador de mesa (presente em 34,3% das escolas), o projetor multimídia (em 52,9%) e a internet disponível aos estudantes (em 21,1% das escolas). Os números percentuais demonstram que o recurso mais presente é o retroprojetor – muito utilizado para aulas expositivas, aliás –, enquanto ainda são escassos o computador e o acesso dos estudantes à internet. Apesar dessa problemática, são as escolas públicas de ensino fundamental que atendem a maioria da população brasileira, ou seja, a população que não tem condições financeiras de adquirir esses recursos tecnológicos para uso pessoal em seu local de moradia.

Apesar do aumento do acesso à internet no país, chegando a 79,9% da população, conforme dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹ em 2018, ainda são evidentes os desafios com relação à inclusão tecnológica dos brasileiros, uma vez que parte considerável da população (26,5%) vive abaixo da linha da pobreza. No

11 Dados disponíveis em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-salade-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 01 ago. 2022.

Nordeste, esse contingente chega a 44,8%. Analisando a situação da população em geral, é possível identificar que algumas condições básicas, como moradia, ainda são precárias. Boa parte das residências não dispõem de recursos mínimos como acesso a saneamento (37,6%) e 13% da população vive em residências com adensamento excessivo (mais de três moradores por dormitório). Um dado muito relevante, ainda, é o fato de ter aumentado a distância entre pobres e ricos na última década: os 10% mais ricos da população acumulam 43,1% da massa total de rendimentos, enquanto os 40% mais pobres detêm apenas 12,3% desses rendimentos. Avaliando todo esse cenário, é possível concluir que o Brasil é um país extremamente desigual, e esse fator, que se reflete na educação, é evidenciado ainda mais nesse período de pandemia e com o ensino remoto.

Ter acesso à internet não garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, muito menos da tríade pesquisa, ensino e extensão. É necessário equipamento mínimo para leitura, escrita, transferência de áudios e vídeos, além de um ambiente adequado para o estudo e o mínimo de silêncio. Nesse caso, vale lembrar que, embora 79% dos estudantes da rede pública tenham acesso à *web*, esses estudantes acessam a rede prioritariamente por meio de celular, que muitas vezes é compartilhado com a família, um recurso que não é o ideal para pesquisas, realização de tarefas ou mesmo ensino remoto.

A situação dos estudantes de escolas particulares é diametralmente oposta. Os dados apontam que 96,6% deles têm

acesso à internet, e, embora o celular seja de uso generalizado, 75,2% deles possuem computador em casa e 32,7% possuem *tablets*. Em se tratando da rede pública, apenas 35,6% dos estudantes têm acesso a computador no domicílio e um número ainda menor, 9,1%, têm acesso a *tablets* (IBGE, 2018), como pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1. Acesso a recursos tecnológicos digitais

Rede de ensino	Internet	Computador em casa	Tablet em casa	Celular
Pública	78,7%	35,6%	9,1%	98,9%
Privada	96,6%	75,2%	32,7%	99,3%

Fonte: PNAD Contínua Anual 2018 (IBGE). Elaboração das autoras.

Os dados não mencionam a variação por região, que também é enorme, mas já deixam evidente que não há soluções fáceis, ou mesmo homogêneas, possíveis para os diferentes contextos do país. A realidade dos professores não é tão diferente, pois as condições de acesso também variam. As condições de salário também não são homogêneas em todo o território nacional e variam conforme a rede em que o profissional atua (municipal, estadual, federal, particular) e conforme a região, pois o piso salarial não é regularmente pago por todas as esferas, de forma que as condições de trabalho e carreira mudam de acordo com a legislação local.

Saviani e Galvão (2021) apontam a lógica perversa por trás do ensino remoto, quando afirmam que ele foi criado como uma alternativa à morte, ou seja, é ele ou a abertura das escolas e a contaminação em massa de estudantes, famílias, comunidade escolar etc. Sob essa lógica, de única alternativa possível, se instalou uma espécie de modalidade de emergência que não contempla a todos e atinge de forma inadequada aqueles que têm acesso. Nas palavras dos autores:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Observe-se que houve investimento do país, ao longo das primeiras décadas do século XXI, em infraestrutura tecnológica, mas não o suficiente para alcançar locais mais isolados e nem sequer para alcançar toda a rede de ensino básico, como já apresentamos nos dados relativos ao censo escolar da educação básica. Esse investimento, aliás, praticamente parou com as crises políticas que precederam e sucederam o golpe de 2016. A pandemia não trouxe avanços nesse quadro. Muito pelo contrário,

na contramão de todo o mundo, o Brasil tem um governo que investe no caos e no desbaratamento das poucas ações positivas elaboradas pelos órgãos devotados à saúde e à educação.

As redes estaduais são as que mais têm empenhado esforços no sentido de prover o ensino remoto, mas não há ações sistematizadas que viabilizem o acesso de professores e estudantes a equipamentos e à internet e, portanto, a plataformas de ensino ou mesmo a ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, de nada adiantam os esforços de oferta se a realidade dos estudantes não permite o acesso aos materiais e às aulas *online*. É preciso considerar a limitação desse acesso e realizar um planejamento cuidadoso, além de normalização adequada, pois o uso desses recursos, ao invés de promover a igualdade, pode operar em sentido inverso, desenvolvendo as desigualdades. Trata-se, portanto, de perceber que não há formação sem a presença e sem o acesso dos estudantes. Sem garantir esse acesso, não há solução.

Nesse sentido, cabe refletir primeiro acerca das diferenças que se estabelecem quando pensamos nos termos e expressões que têm circulado de forma indiscriminada como similares desde o início da pandemia: ensino remoto, Educação a Distância, ensino híbrido.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO: HÁ CONVERGÊNCIAS?

Educação a Distância é uma modalidade já estabelecida legalmente no Brasil. Embora existam registros que apontem o uso

da EaD no Brasil por meio de jornais e rádio desde o início do século xx, é apenas em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que os primeiros amparos legais são efetivamente instituídos, permitindo, assim, a utilização de meios como o rádio, a tv, a correspondência, entre outros, para o ensino supletivo¹². Com a LDB de 1996, a EaD ganha *status* de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino, para oferta de cursos em todos os níveis e modalidades.

O parágrafo 4º do artigo 8º da LDB 9394/96, que regula a EaD no Brasil, indica que

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Se realmente esse parágrafo tivesse sido válido, com canais próprios para as instituições de educação ou para os estados, custos reduzidos de produção e de transmissão e

12 Denominação utilizada até os anos finais do século xx para indicar o ensino oferecido a indivíduos fora da faixa etária regular. O supletivo se caracterizava também pela sua curta duração em relação ao ensino oferecido aos estudantes na faixa etária regular. Atualmente opta-se por chamar de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pode, ou não, ser oferecido em tempo mais curto.

reserva de tempo adequado nos canais comerciais, talvez o ensino remoto no Brasil tivesse tido condições melhores de desenvolvimento durante a pandemia de Covid-19.

Mas não queremos comparar, aqui, EaD e ensino remoto, apenas a possibilidade de planejamento e a infraestrutura que, no país, poderia ter sido mais adequada. Lembramos que Maia e Mattar (2007) fazem uma ressalva com relação à utilização das atividades síncronas na EaD, pois, segundo eles, a utilização predominante desses recursos síncronos pode forçar o modelo de educação presencial, em que todos devem estar presentes na mesma hora, indo de encontro à ideia do tempo virtual, em que os alunos organizam seus estudos de acordo com sua disponibilidade.

O ensino remoto é uma criação pós-pandemia, uma espécie de modalidade criada na emergência, divulgada como única possibilidade em um mundo supostamente paralisado por um vírus. Supostamente porque, infelizmente, nem tudo nem todos puderam ficar parados. A filósofa Judith Butler nos lembra que muitos precisaram continuar a trabalhar e a se expor para manter o motor social e nos lembra, ainda em 2020:

Es probable que en el próximo año seamos testigos de un escenario doloroso en el que algunas criaturas humanas afirmarán su derecho a vivir a expensas de otros, volviendo a inscribir la distinción espuria entre vidas dolorosas e ingratas, es decir, aquellos quienes a toda costa serán protegidos de la muerte y esas vidas que se considera que no vale la pena que sean protegidas de la enfermedad y la muerte. (BUTLER, 2020, p. 62).

Judith Butler alerta para o fato de que há vidas que poderiam ser protegidas e outras que estariam expostas à doença e à morte, o que é uma realidade muito evidente em um país desigual como o Brasil.

O ano de 2021 realmente trouxe um cenário ainda mais doloroso, especificamente para o Brasil, que se alçou ao primeiro lugar em número de mortos e teve recrudescida a doença, com novas variantes do vírus circulando indiscriminadamente. Nesse contexto, há pessoas que se acham no direito a ter prioridade e condições de irem se vacinar fora do país, enquanto a maioria da população morre às portas dos hospitais sem direito a um leito, por absoluto colapso na rede de saúde.

Diante desse caos, apesar das pressões das instituições privadas pelo retorno às aulas presenciais, o ensino remoto segue sendo a alternativa vendida como possível pelo poder público. Mas como se constitui o ensino remoto? Ele simula a aula presencial, valendo-se de recursos tecnológicos, seja uma plataforma de videoconferência, uma rede social ou um recurso assíncrono. Tal ensino foi instalado como medida de emergência, mas não se desenvolveu uma plataforma, não se elaboraram materiais, não houve capacitações, reflexões sistematizadas ou mesmo planejamento para o desenvolvimento de materiais e procedimentos.

No Brasil, tudo foi sendo feito ao longo do processo, de forma assistemática, sem grandes planejamentos e sem infraestrutura. Escolas sem equipamentos, professores sem formação, estudantes sem acesso, como já vimos nos dados estatísticos apresentados no tópico anterior.

Em cartilha publicada, a ANDES reflete sobre Educação a Distância e ensino remoto e define:

Assim, “ensino remoto” são atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais. Exemplo disso é que os calendários de semestres especiais, virtuais, complementares etc., seguem a mesma lógica do calendário presencial. O resultado é a mera “digitalização” das aulas presenciais em vídeos de longa duração [...] (ANDES, 2020, p.13, grifo dos autores).

Se formos pensar nas diferenças que constituem a Educação a Distância, o ensino remoto e o ensino híbrido, estes últimos no formato com que estão sendo desenvolvidos durante a pandemia de Covid-19, poderíamos pensar conforme o Quadro 1.

QUADRO 1. Aspectos que constituem as diferentes modalidades: Educação a Distância (EaD), ensino remoto (ER) e ensino híbrido (EH)

EAD	ER	EH
<ul style="list-style-type: none"> - Legislação própria; - Historiografia já extensa no Brasil e no mundo; - Campo de estudos teóricos e acadêmicos já constituído; - Interação e interatividade via plataforma; - Trabalho em equipe multidisciplinar; - Planejamento, produção e avaliação da oferta; - Material didático adequado ao meio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não é regido por legislação específica; - Interação variável - quando possível; - Sem modelos pré-definidos, dependente do momento e das condições; - Depende mais do esforço individual do docente; - Depende do esforço também individual do estudante para acesso e infraestrutura; - Elaboração de material para disponibilização nas mídias possíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito estabelecido teoricamente, mas desvirtuado durante a pandemia; - Oferta de educação presencial em formato <i>online</i>; - Mais comum na iniciativa privada; - Depende de infraestrutura tecnológica da escola, do professor e dos estudantes; - Sem modelos pré-definidos; - Sem preocupação com material didático adequado; reprodução das metodologias do presencial.
Todos exigem acesso à internet.		

Fonte: elaboração das autoras (2021).

Cabe considerar que o conceito de ensino híbrido é já estabelecido entre os estudiosos de educação, de tecnologias na educação e de Educação a Distância. O ensino híbrido se configura pelo uso das chamadas metodologias ativas (sala de aula invertida, laboratório rotacional, gamificação, entre outras), que mesclam usos de tecnologias digitais com a sala de aula presencial e indicam ter o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem. O professor Manoel Moran (2017), ao discutir essa modalidade, nos indica o modelo *blended*, que mescla reuniões de grupos de forma presencial e digital, conforme a necessidade e sem horários engessados; as metodologias ativas, a partir de atividades, jogos, projetos, personalização de atividades, em que se mistura colaboração (aprendizado em grupos) e orientação mais individualizada; e o modelo *online*, em que se faz um acompanhamento mais individualizado de cada estudante, principalmente por meio de plataforma digital. Uma parte da orientação é realizada por meio de roteiros semiestruturados, e a outra parte por professores especialistas. O que caracterizaria o ensino híbrido seria, portanto, a personalização do processo e o investimento em metodologias diferenciadas; mais especificamente, as metodologias ativas.

Mas não é isso que tem ocorrido no Brasil nesse momento da pandemia. O que tem sido chamado de ensino híbrido é uma espécie de arranjo emergencial, que seria a transmissão *online* de aulas ao vivo em que uma parte da turma de estu-

dantes pode estar em casa e uma parte está na sala de aula do professor. Um arranjo organizado pela iniciativa privada para atender à demanda de seus próprios interesses financeiros e sob o argumento de que as crianças e os jovens estariam sendo prejudicados pela falta de socialização, como se a dita socialização não pusesse em risco não só os estudantes, mas sua família, a família de professores e dos demais funcionários das escolas.

Então, na verdade, estamos em um panorama desolador da educação neste país. Nesse cenário, os estudantes de escolas privadas estão supostamente mantendo as aulas nessa forma híbrida desconectada dos fundamentos teóricos propostos para essa modalidade, e isso não significa qualidade de formação; enquanto os estudantes da escola pública, com pouco ou nenhum acesso a infraestrutura tecnológica, estão presos a um modelo que depende das idas e vindas dos pais à escola em busca de atividades físicas impressas e ao seu retorno para entrega. Nesse último caso, quando há acesso, este é mínimo e se dá, muitas vezes, pelo *WhatsApp*, até porque as plataformas de vídeoconferência exigem uma banda de rede que nem sempre pais e estudantes possuem.

Como não houve direcionamento do MEC para a construção de políticas de desenvolvimento, acompanhamento e suporte para o trabalho de educadores nem assistência aos estudantes (muito pelo contrário, o que tivemos foi o destempero, o ódio e o negacionismo), tudo isso ficou ao encargo dos

sistemas dos estados e dos municípios, que também não necessariamente tinham dotação orçamentária capaz de dar suporte nem aos seus servidores (profissionais da educação, professores) nem aos estudantes. Poderíamos falar aqui também em interesses específicos, como a contratação de empresas privadas para proporcionar o dito ensino remoto por meio de canais de televisão, por meio de plataformas virtuais de aprendizagem, entre outras tentativas que foram pontuais, nem sempre eficientes, e pouco disseminadas nos próprios estados.

O Jornal da USP¹³ traz uma matéria com os resultados de pesquisa realizada com estudantes de todas as regiões brasileiras:

Durante a pesquisa realizada e conduzida ao longo da pandemia, de forma 100% remota, 146 alunos entre 13 e 18 anos, de escolas públicas e particulares de todas as regiões brasileiras, foram questionados a respeito de sua rotina durante a quarentena. Desses, 110 estavam tendo alguma forma de aula a distância e responderam a questões acerca do tema da investigação. Destaca-se que grande parte dos entrevistados não se adaptou bem ao modelo e apenas 5,5% dos estudantes disseram se sentir completamente satisfeitos com as aulas, e cerca de 65% deles alegaram que os professores tornaram-se consideravelmente mais exigentes durante o período das aulas não presenciais. (CURY; LEAL, 2021, p. 1).

13 CURY, L.; LEAL, K. A. Educação em tempos de ensino remoto. *Jornal da USP*, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-em-tempos-de-ensino-remoto/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

É evidente a insatisfação dos estudantes com os modelos utilizados durante a pandemia, não só quanto às atividades e aos recursos, como quanto à demanda dos professores, que os fazem sentir-se mais exigidos durante o período. Vale salientar que se somam a essa insatisfação os aspectos extrínsecos à educação e que complicam a vida de professores e estudantes durante a pandemia: conciliação de trabalho/estudo e afazeres domésticos; falta de espaço e condições objetivas de trabalho/estudo nos ambientes domésticos; violência nas relações intrafamiliares; adoecimentos na família; ansiedade, esgotamento, tristeza e medo; e acesso a recursos tecnológicos no ambiente familiar.

No caso das universidades, institutos federais e CEFETs, ainda houve tratativas de ajuda de custo aos estudantes, no sentido de compra de celulares ou *tablets*, visto que os valores disponíveis não cobririam os custos de computadores, mas isso atingiu pouquíssimos estudantes e de forma incipiente.

Para piorar o quadro, não é preciso dizer que os professores não estavam preparados para mudar os seus modelos de planejamento e trabalho do presencial para o remoto e não houve capacitações mais abrangentes. Houve, sim, treinamentos para usos pontuais dos equipamentos e dos *softwares* disponíveis no mercado, gerando, aliás, lucro imenso para a iniciativa privada (nem vamos mencionar aqui o compartilhamento de dados de todos nós, que está sendo movido por essas empresas com o cadastro dos dados de pesquisa, interesse de consumo e

nichos de mercado que o uso desses *softwares* representa), sem necessário retorno positivo para os estudantes ou mesmo para os professores.

O panorama da educação nesse percurso pandêmico que estamos vivenciando há mais de um ano tem sido, portanto, de insatisfação, de angústia e de trabalho, muito trabalho para professores e estudantes. Nesse sentido, cabe-nos refletir ainda sobre os aspectos específicos da atuação docente nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PENSANDO A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO

De início, em nossa reflexão acerca do ensino remoto, é importante atentar para o fato de que não podemos culpabilizar os professores e as professoras, pois, como já mencionado, eles e elas não estavam preparados para transmutar os seus modelos de planejamento e trabalho do presencial para o remoto e não houve capacitações mais abrangentes, mas pontuais, para manuseio dos equipamentos e dos *softwares* disponíveis no mercado. Essas mudanças nos levam a uma reflexão de que, aparentemente, tal cenário gerou mais lucro para a iniciativa privada, sem estar diretamente ligado a resultados positivos para os atores envolvidos no processo educacional, como vimos nos tópicos anteriores deste trabalho.

No entanto, teria sido possível fazer de outra forma? Seria possível fazer diferente nesse tempo que ainda temos à frente,

enquanto a vacina ainda não nos atinge a todos? Cremos que sim. E, para isso, defendemos que o ensino remoto seja substituído ou por modelos verdadeiramente híbridos, contanto que se tenha acesso à infraestrutura necessária, ou pela Educação a Distância, pensada, planejada e organizada para o acesso por meio de uma plataforma que dê substância aos momentos assíncronos, enquanto os momentos síncronos, considerando um pequeno percentual do tempo da sala de aula presencial, funcione para tirar dúvidas, orientar os trabalhos em grupo ou individuais, organizar o desenvolvimento de projetos, refletir sobre os conteúdos ou mesmo ser um espaço de diálogo e de apoio em momento tão difícil para todos nós.

Na verdade, o que observamos é que, em meio a tantas atribuições que a pandemia trouxe, tendemos a transferir nossa prática pedagógica do presencial para a Educação a Distância. Como? Reproduzimos atividades; desconsideramos recursos específicos da modalidade; tendemos a avaliar com o mesmo padrão.

Nesse contexto de pandemia, as exigências (extemporâneas ou não) de cumprimento de atividades pedagógicas em atividades à distância coloca o(a)s profissionais de educação em um patamar bastante complexo de exercício da docência, reorganizando padrões, redefinindo padrões e processos, com o risco de uma extrapolação dos níveis costumeiros de estresse em razão das (novas) situações a que estão tendo que se submeter. (AZEVEDO, 2020, p. 12-13).

Ao fim e ao cabo, o contexto da pandemia nos obriga a repensar nossas práticas em prol de alguns elementos que permitam ser mais justos conosco e com os estudantes e lembrar que, ao lidar com novas formas de ensinar e aprender, “[...] não devemos ficar tentados a empregar velhos métodos com novas ferramentas. Devemos estar preparados para pensar em novos métodos com novas ferramentas” (YONEZAWA, 2013, p. 31), pois atuar como professores utilizando uma plataforma virtual de aprendizagem ou plataformas de videoconferência não necessariamente nos torna docentes tecnologicamente íncusos, nem torna nossa prática efetivamente integrada à tecnologia. A revisão da nossa prática exige de nós:

- Flexibilidade – considerar não só horários, mas postura;
- Organização – evitar, quando possível, misturar nossa vida pessoal e profissional;
- Planejamento – pensar o que, como e quando previamente;
- Conectividade – ter acesso de qualidade à *web*;
- Atenção – atender o estudante em sua dúvida, de forma mais individualizada;
- Criatividade – explorar o lúdico na prática docente;
- Afetividade – para motivar e manter o estudante;
- Humildade – transferir o foco do ensino para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, lembramos que a sala de aula precisa ser compreendida como espaço de diálogo, de encontro e de compartilhamento, não como espaço apenas de apresentação de conteúdos e de *slides*. Consideramos que o ambiente virtual de aprendizagem que for ser utilizado precisa representar o acolhimento do estudante na instituição. Precisa ser um espaço intuitivo, onde o estudante possa identificar acesso à interação com professor e colegas (mensagens privadas, fóruns), mas também com a escola como um todo (coordenação de curso, centro acadêmico, grêmios estudantis, suporte psicológico etc.).

Consideramos ainda que, nesse ambiente de convivência e nesses espaços de aprendizagem, o ideal é que professores possam também manter o diálogo e o planejamento conjunto a fim de desenvolver atividades interdisciplinares, que permitam engajar estudantes de forma a elaborar atividades que compartilhem conteúdos de diferentes disciplinas, valorizando o esforço de planejamento e de colaboração dos professores e o esforço de acesso e de aprendizagem dos estudantes.

Lembramos que é importante oferecer orientação precisa e detalhada, de forma que os estudantes saibam o que será desenvolvido, que conteúdos serão discutidos, que atividades serão aplicadas, como serão avaliados, sem mencionar a fundamental importância de ouvir os estudantes, inclusive em processos de autoavaliação e de avaliação de disciplinas e de cursos.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a questão da inclusão. É necessário atentar para o alto contraste para pessoas de baixa visão, a audiodescrição e leitores de tela para deficientes visuais, o acompanhamento para questões específicas como autismo e dislexia, a presença de profissionais de LIBRAS para os surdos. A inclusão não se faz apenas garantindo a entrada dos estudantes por meio das cotas, mas garantindo a sua permanência com a capacitação de professores, com a presença de profissionais para o acompanhamento desses estudantes, com a adaptação de materiais didáticos e recursos tecnológicos, enfim, com a permanência dos estudantes no curso.

Retomamos o professor Manoel Moran (2017, p. 7), quando afirma:

Em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas – não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho. Trabalhar com modelos flexíveis, com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização, é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes.

Portanto, não nos cabe definir modelos ou propor soluções. Acreditamos que é a comunidade escolar (professores, gestores, estudantes) de cada instituição que pode encontrar as soluções adequadas para a sua realidade, não só porque estamos à deriva no que tange ao poder central, mas porque essa solução precisa vir com base no contexto. De nada adianta propor

mecanismos ultramodernos e soluções digitais se os meus estudantes não conseguem acessá-los. Também não é viável promover aulas síncronas mantendo o formato do ensino presencial (50 minutos cada aula/4 horas de aula por dia) quando não só os professores ficarão sobrecarregados, mas o tempo que os estudantes despenderão em frente aos computadores não será de aprendizado, mas de cansaço (quando eles dispõem desse tempo e desse recurso durante muitas horas diariamente).

Para concluir, cabe lembrar que o desafio da mudança do presencial para o *online* é não só do professor, mas dos estudantes. O professor tem dificuldades e vai demorar mais para planejar e elaborar materiais adequados a esse novo espaço de atuação, assim como os estudantes irão demorar também a se adaptar ao formato de aulas, atividades e nos seus tempos de resposta. Muitas atividades realizadas facilmente no presencial requerem cuidados e precisão na orientação para o *online*. Assim, é nosso papel ter sensibilidade, flexibilidade e compreensão no uso do tempo, dos recursos e dos espaços de interação.

REFERÊNCIAS

ANDES. *Projeto do capital para a educação, volume 4: o ensino remoto e o desmonte do trabalho docente*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto?fbclid=IwAR26pIhhKnXe6Go2IfZfUOSvOKM3NJIwnRdvwgJnkPQceRY5OpCeULVuNAk. Acesso em: 10 ago. 2022.

AZEVÊDO, A. A. *O que a pandemia interpela a professores e professoras*. Natal: Feitoemcasa, 2020.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BUTLER, J. El capitalismo tiene sus límites. In: AGAMBEN, G., ZIZEK, S., NANCY, J.-L., BERARDI, F. B., PETIT, S. L. BUTLER, J., ... PRECIADO, P. B. *Sopa de Wuhan: Pensamiento Contemporaneo en Tiempos de Pandemia*. 2020. p 59-66. ASP. Disponível em: <https://bit.ly/sopadewuhan>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CURY, L.; LEAL, K. A. Educação em tempos de ensino remoto. *Jornal da USP*, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-em-tempos-de-ensino-remoto/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INEP. *Censo Escolar. Sinopses estatísticas 2019*. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/o/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância de hoje*. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MORAN, M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAE-GASHI, Solange et al. (org.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*. n. 67, 2021. p. 36-49. Disponível em:

https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

SEIXAS, R. O dia em que a terra parou. *In: álbum O dia em que a Terra parou*. São Paulo: Warner Music Brasil, 1977.

YONEZAWA, W. M. O papel da Tecnologia da Informação na EaD. *In: YONEZAWA, W. M.; BARROS, D. M. V. (org.). EaD, tecnologias e TIC*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

Experiências pedagógicas em meio à pandemia de Covid-19 na Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo/RN: formação continuada de professores e a utilização das TICs

Rafael Oliveira da Silva

INTRODUÇÃO

Campo Redondo é um município do interior do estado do Rio Grande do Norte localizado na região do Agreste Potiguar. Com população de 11.363 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021¹, a cidade tem uma economia voltada à agricultura familiar majoritariamente. Ainda de acordo com as informações do IBGE, em 2010, últimos dados registrados, Campo Redondo

1 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/campo-redondo.html>. Acesso em: 7 dez. 2021.

apresentou uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de aproximadamente 96%.

Segundo o Educacenso de 2020 e Qedu², a Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo, no ano letivo de 2020, atendeu 3.006 estudantes, entre os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 50,1% eram da zona urbana e 49,9% da zona rural do município.

Fazendo uso da fonte anterior, observa-se que 81% das instituições escolares municipais, que totalizam 16 unidades, tinham acesso à internet. A respeito do quadro docente, Campo Redondo reuniu, no recorte citado, 128 profissionais, sendo a maioria composta por professores que apresentavam somente a licenciatura (40,6%) e com especialização (49,2%), o restante dividido entre magistério (1,6%), mestrado (7,8%) e doutorado (0,8%).

Em decorrência da pandemia de Covid-19 e o fenômeno de suspensão das atividades presenciais do ano letivo de 2020³ nas instituições de ensino no estado do Rio Grande do Norte e do Brasil, observou-se a necessidade dos professores em recorrer a outras estratégias de ensino, dentre elas

2 Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Campo Redondo/RN.

3 As atividades presenciais nas escolas da rede municipal de Campo Redondo/RN foram suspensas no dia 18 de março de 2020, a partir de decreto estadual e municipal, após duas semanas de iniciado o ano letivo de 2020 (27 de fevereiro de 2020).

às linguagens das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sem necessariamente serem versados em seu uso ou em suas dinâmicas de construção.

Apesar da incorporação das TICs como objeto de preocupação na formação inicial e continuada dos professores a partir de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, publicada em 2002, e ratificadas com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, o uso das diferentes linguagens que abarcam esse conjunto de metodologias e ferramentas foi iniciado e/ou intensificado com as necessidades vivenciadas em razão da pandemia.

O presente relato versará a respeito das estratégias pedagógicas que recorreram ao uso das TICs adotadas pelos professores que compõem a Rede Municipal de Ensino do município de Campo Redondo durante o ano letivo de 2020. Para tanto, será analisada a relação estabelecida entre o preparo para o seu uso a partir de ações de formação continuada do corpo docente e metodologias adotadas. A análise foi possível a partir do uso de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, instituições de ensino, assim como a aplicação de formulários com os professores por meio do *Google Forms*.

A partir da nova configuração que a educação brasileira foi obrigada a vivenciar, percebeu-se as limitações e lacunas

na formação dos professores, principalmente de caráter continuado, no uso das TICs. Não sendo raro narrativas que revelassem as dificuldades sofridas, tanto na utilização das linguagens, ferramentas e, até mesmo, no acesso dos estudantes. Estudos apontam que há enormes obstáculos na relação entre uso das TICs e formação inicial e continuada, como observado nas pesquisas de Nunes, Guerino e Stanzani (2014) e Silva e Garíglío (2010). Sendo assim, o corpo docente se viu diante da necessidade de adaptação de processos de ensino consolidados no modelo presencial.

A pesquisa se propõe a somar os esforços acadêmicos de modo a analisar a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no campo da educação e na promoção da aprendizagem escolar, assim como perceber como a temática é preocupação dos profissionais em sua formação continuada, sobretudo no âmbito do cenário pandêmico vivenciado no decorrer de todo ano letivo de 2020. As análises que serão desenvolvidas igualmente contribuirão para a reflexão da prática docente, como também projetar melhorias no processo formativo de profissionais ligados à educação, não apenas no município de Campo Redondo/RN.

Logo, questiona-se: como a necessidade do uso das TICs no decorrer da pandemia de Covid-19, no município de Campo Redondo/RN, revelou as lacunas no processo de formação docente e impactou nas práticas pedagógicas do ano letivo de 2020? O desdobramento da problemática será percebida

em três momentos: a) na observância dos conceitos de escola/ espaço escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação e formação continuada de professores; b) nas escolhas metodológicas e composição do *corpus* da pesquisa; e, por fim, c) na análise dos dados e diálogos das falas dos professores colaboradores com o referencial teórico.

Na sessão que se seguirá serão observados os conceitos que norteiam a discussão, a exemplo dos de escola e/ou espaço escolar, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e formação continuada de professores.

ESCOLA, TICs E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO PARA REFLEXÃO DE FUNÇÕES E PROCESSOS

Ao referir-se à educação ou processos educacionais, a escola é lembrada enquanto espaço privilegiado desse fenômeno. Todavia, a educação não está limitada a espacialidades ou agentes específicos, mas, de acordo com Saviani (1992), trata-se de ação inerente aos próprios seres humanos. A escola cumpre sua função de ensinar o saber sistematizado, embora não exclusivamente. Não cabe apenas a ela a função de educar, sendo este possível à múltiplos agentes e espaços. Percebe-se que a educação ocorre através da interação dos indivíduos em sociedade, independente da instituição social ou atividade exercida.

O papel e a função de instrução dos membros de uma sociedade se associa, historicamente, às instituições escolares,

desde o fenômeno da escolarização. O espaço escolar se tornou o palco de atuação de diferentes atores, porém, com destaque às ações desempenhadas pelos professores. Segundo Tardif e Lessard (2014), “(...) como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. (...)” (p. 55). Os autores atentam que, para além de um espaço físico, a escola também se caracteriza como um espaço de sociabilidades, que apesar de não se encerrarem na edificação, tomam-na como referência. A escola, nessa perspectiva, assume sentidos, conotações e simbologias múltiplas e complexas.

A instituição escolar, com toda sua estrutura e hábitos associados, tornou-se o espaço onde são vinculados às ações formativas. A escola se configura como a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, com a pandemia de Covid-19, que desencadeou a necessidade do distanciamento social, objetivando a contenção da doença e a recomendação da suspensão das atividades presenciais dessas instituições, o espaço escolar se viu fragilizado e reduzido em suas funções dado a conservação de práticas que não acompanharam a evolução tecnológica presente em outros espaços sociais e por variadas motivações. A instituição se viu desafiada a repensar ações e olhar para fora dos seus muros.

Evidenciou-se que a escola, apesar de responsável na formulação de estratégias de ensino para o auxílio no desenvolvimento de aprendizagens, não pode ser mais entendida como

único espaço onde esse processo ocorre. Visto que, com a referida vivência essa relação de ensino-aprendizagem foi desenvolvida em espacialidades e tempos assíncronos, diferentemente do que se observava com a escola dentro da realidade presencial.

É notório que o uso combinado de metodologias e ferramentas desenvolvidas no ambiente escolar de forma presencial e em ambientes virtuais/digitais não é novidade, processo esse denominado de ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Não é raro a utilização das TICs como ferramentas para a mediação do ensino pelo professor no âmbito da referida estratégia e, até mesmo, anterior ao desenvolvimento do conceito. Entende-se que as TICs são:

[...] potencializadoras da mídia que está associada à visão de mundo dos indivíduos contemporâneos, redefinindo valores e comportamentos sociais, consolidando o domínio da comunicação e do entretenimento no jogo institucional de cada sociedade concreta. (GERALDI, BIZELLI, 2017, p. 116)

Desse modo, como reflexo da contemporaneidade, as Tecnologias da Informação e Comunicação passam a ser os recursos tecnológicos disponíveis em temporalidades, espacialidades e sociedades distintas, que com o advento do século XXI, se tornou sinônimo de tecnologia virtual/digital atrelada ao dinamismo das redes sociais. Sendo assim,

[...] todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informáticos e comunicativos. [...] expandiram-se ao campo

educacional, apresentando-se como solução e/ou a resposta concreta à necessidade de universalização e democratização do ensino no Brasil. (NUNES; GUERINO, STANZANI, 2014, p. 113)

Muito embora, os elementos "universalização" e "democratização" tomados como consequência à utilização das TICs não possam ser incorporados de forma plena, visto a dificuldade de acesso a determinadas ferramentas e tecnologias por parte significativa do alunado das escolas públicas. Observa-se que a exigência do estudo e incorporação das TICs na formação inicial e continuada de professores é objeto de preocupação desde o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, especificada com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 2002, sendo atualizada em 2020 à luz das perspectivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. O documento institui, entre outros aspectos, o desenvolvimento das ações pedagógicas baseadas em competências e habilidades, reservando às diferentes redes de educação, à função de ofertar políticas de formação continuada. Contudo, a própria experiência profissional e a reflexão sobre a realidade da escola também podem ser percebidas como sendo oportunidades de aprendizagem para os docentes na implementação da linguagem das TICs nas instituições de ensino, no currículo e no cotidiano escolar.

Ou seja, os professores são autores de suas formações. Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010): "Essa

construção é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional (...)” (p. 370), visão essa também compartilhada por Candau (*apud* SILVA; GARÍGLIO, 2010, p. 492). No entanto, os autores concluem que, apesar da característica autodidata da formação docente, há a necessidade de investimento de tempo e recursos, assim como direito à voz aos professores na hora da formulação das políticas públicas para a área.

Percebe-se que há um lugar comum entre as redes de educação ao contratar modelos de formação para implementação das TICs que não correspondem à realidade do contexto das instituições escolares, assim como desconsidera as vivências docentes e falta de acesso às tecnologias pelos discentes. Outrossim, é o tratamento isolado, reservando aos professores a responsabilidade da incorporação das TICs em suas práticas pedagógicas em uma classe específica, sem olhar o processo de forma integral. Logo, "(...) os processos de integração não devem se restringir apenas ao trabalho pedagógico realizado pelos professores nas atividades de ensino." (VOSGERAU *et al.* *apud* SILVA; GARÍGLIO, 2010, p. 500). De acordo com Bacich, Tanzí Neto e Trevisani (2015, p. 53), as TICs devem ser inseridas de forma integral e pensadas no âmbito do processo, não sendo pensada como um fim.

Por conseguinte, percebemos, a partir do exposto, que o uso de metodologias que perpassam as TICs é um fenômeno

que antecede a pandemia de Covid-19 e destaca-se em diferentes documentos do Ministério da Educação, em variadas temporalidades, mais recentemente pela BNCC (2018) e Diretrizes Nacionais de Formação Continuada de Professores (2020). O impacto da utilização de metodologias ativas por intermédio de espaços virtuais e seu conseqüente estranhamento, nos faz observar a lacuna na formação dos professores e a não adoção das linguagens de maneira íntegral no próprio currículo. Dessa forma, há uma urgência, não apenas na apropriação de conhecimento técnico, mas de visualizar e refletir como seu uso funciona no âmbito do espaço escolar e para além dele.

Observados os aspectos de cunho teórico que norteiam o debate pretendido pelo relato, serão trabalhados os caminhos metodológicos e o *corpus* utilizado na pesquisa para o desenvolvimento das análises.

O CAMINHO PARA A ANÁLISE: AS ESCOLHAS DAS METODOLOGIAS DE PESQUISA E A AMPLIFICAÇÃO DAS VOZES DOS SUJEITOS

O presente relato se insere dentro do espectro das pesquisas qualitativas, uma vez que visa responder um aspecto particular, evidenciando vozes e experiências, no âmbito de um cenário mais amplo. Logo, apesar da pandemia de Covid-19 ter impactado na prática pedagógica de diferentes atores e em contextos distintos, cada realidade se torna única em

decorrência das estruturas das redes de ensino, formação do corpo docente e, até mesmo, do contexto social do estudante.

Nesse sentido, Minayo (2002) afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21/22)

À luz do recorte evidencia-se a importância do viés qualitativo da pesquisa acadêmica, ao passo que tem por finalidade aprofundar-se nos processos e fenômenos. Porém, esse aprofundamento não encerra ou exaure os objetos e temáticas, visto que ao particularizar, amplia vozes e representações, mas não estabelece leis gerais e absolutas.

Ao que se refere a pesquisa desenvolvida, há a necessidade da amplificação das vozes dos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Redondo/RN, uma vez que se objetiva analisar como a pandemia de Covid-19 revelou o processo de formação docente no uso das TICs e os impactos nas práticas pedagógicas de 2020. O estudo permitiu não apenas a análise do recorte, mas também a promoção da reflexão dos agentes envolvidos.

Para tanto, percebeu-se que o uso da metodologia do Estudo de Caso se enquadra como necessária no desenvolvimento da temática, muito embora, segundo Yazan (2016), o estudo de caso “ainda não tem status legítimo de estratégia de investigação em ciências sociais por não dispor de protocolos bem definidos e bem estruturados.” (2016, p. 149). No entanto, ao realizar uma comparação entre três metodólogos que o sustentam como método/metodologia qualitativa, o autor chama atenção para definição de Merriam, que afirma ser “uma descrição holística e intensiva, bem como a análise de um fenômeno limitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (MERRIAM, 1998 *apud* YAZAN, 2016, p. 159).

Considerando a contribuição de Merriam a partir da análise de Yazan, entende-se que a pesquisa buscou a reflexão de um fenômeno específico no interior de um processo muito mais amplo, como foram os impactos pedagógicos observados com o advento da pandemia de Covid-19.

Além disso, fez-se uma revisão bibliográfica sobre aspectos da formação continuada e a incorporação do debate do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nesse processo, assim como outras perspectivas a respeito dos usos das tecnologias nas práticas pedagógicas anteriores ao período pandêmico, como observado na seção anterior. Em conjunto com o levantamento, foi aplicado uma ferramenta de pesquisa em forma de formulário, disponibilizado nos grupos virtuais de

diálogo dos docentes que compuseram a rede de educação do município de Campo Redondo/RN no ano letivo de 2020.

A decisão pela aplicação de formulários enviados por via *online* se deu por três razões: a primeira delas, o fato da existência da pandemia de Covid-19 no Brasil; a celeridade nos contatos e estabelecimento de relações; e, por fim, a disponibilidade de tempo dos profissionais. Apesar do uso do formulário no modelo *Google Forms*, as perguntas tiveram um caráter aberto, promovendo maior espaço para reflexão por parte do colaborador, assim como a participação de maneira orgânica. Ou seja, o convite foi realizado e os profissionais que se sentiram dispostos e abertos para participar foram acolhidos no *corpus* da pesquisa.

Apesar do modelo adotado ser o do formulário, a construção das questões levou em consideração a estrutura de uma entrevista estruturada com questões abertas, objetivando a exposição de visões particulares, assim como recomendado por Flick (2013):

Decisivo para o sucesso de uma entrevista estruturada é que o entrevistador sonde em momentos adequados e conduza a discussão da questão com maior profundidade. Ao mesmo tempo, os entrevistadores devem trazer à entrevista todas as perguntas que sejam relevantes para esta questão. As questões abertas devem permitir espaço para as visões específicas e pessoais dos entrevistados e também evitar influenciá-los. Essas perguntas abertas devem ser combinadas com perguntas mais focadas, que se destinam a conduzir os entrevistados

além das respostas gerais e superficiais e a introduzir temas que eles não teriam mencionado espontaneamente. (FLICK, 2013, p. 115-116)

O autor ao se referir à técnica de entrevista deixa a entender também o seu caráter de diálogo direto entre os interlocutores. A opção pela realização das entrevistas através de ferramentas de videoconferência, possibilitando a construção das reflexões em tempo real, poderia ser realizada e justificada em decorrência da pandemia de Covid-19. No entanto, considerando a grande carga de trabalho dos docentes, optou-se pelo uso do modelo do *Google Forms* adotando a construção de questões da entrevista, assim como a disponibilização do espaço necessário para que os colaboradores pudessem discorrer sobre as temáticas trabalhadas. Em paralelo e corroborando para a realização da análise, foram levantadas junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Redondo/RN documentos e relatórios das ações desenvolvidas durante a pandemia no seu contexto geral e enquanto órgão gestor. Os dados coletados foram tratados à luz dos principais conceitos destacados no projeto: escola/espço escolar, formação continuada e uso das TICs nas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, participaram da pesquisa 11 professores que compunham a Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo no ano letivo de 2020, atuando tanto na zona urbana como na zona rural do município. Como acertado no termo de consentimento, os nomes dos profissionais não serão

revelados, fazendo uso de uma sequência numérica (Professor 01 a Professor 11) em caso de utilização das falas de forma parcial ou íntegra, obedecendo a ordem de chegada dos formulários, processo desconhecido dos próprios partícipes. Apesar da terminologia "professor" se enquadrar dentro do espectro do gênero masculino na Língua Portuguesa, para este estudo será entendida de maneira neutra, não sendo levado em consideração o aspecto feminino, masculino ou trans na construção das narrativas ou na sua seleção.

A maior parte dos professores que colaboraram com a pesquisa têm entre 36 e 45 anos de idade, somando 63,7% do *corpus*. 63,6% apresentam licenciatura e especialização na área da educação (27,3% são mestres e 9,1%, doutores), percebendo-se que na sua quase totalidade desenvolveu seus estudos de nível Superior no decorrer do século XXI.

A pesquisa realizada constatou que além de ocuparem cadeira como docentes da Rede Municipal de Ensino no município de Campo Redondo, três professores atuam ou atuaram na Rede Estadual do Rio Grande do Norte e um na Rede Municipal de Lajes Pintadas, município vizinho. Em sua maioria, 45% dos profissionais atuam há pelo menos 5 anos na Rede Municipal, porém, observados outros dados, 54,6% exercem a função há 6 ou até 25 anos. Sendo esses, polivalentes e especialistas em diversos componentes curriculares.

O item final do estudo se concentra na análise das falas compartilhadas pelos colaboradores e partícipes da pesquisa,

a fim de observar as experiências vivenciadas no ano letivo de 2020, impactadas pela pandemia de Covid-19, e como as TICs foram incorporadas no âmbito da formação continuada desses profissionais.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19: FORMAÇÃO CONTINUADA E UTILIZAÇÃO DAS TICs

Após a apresentação do caminho metodológico e a formação do *corpus* da pesquisa, serão analisadas as contribuições dos docentes partícipes a partir dos referenciais teóricos expostos em momento anterior. Desse modo, observa-se a participação de 11 professores lotados na Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo/RN, que compartilharam suas visões, vivências e experiências no âmbito do ano letivo de 2020, iniciado em 27 de fevereiro de 2020 e finalizado em 19 de março de 2021, impactadas pelas consequências da pandemia de Covid-19.

A partir das contribuições, percebe-se, de forma geral, que os docentes têm uma noção satisfatória do conceito das Tecnologias da Informação e Comunicação, entendendo-a como "campo do saber ligado à importância e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que objetiva facilitar a comunicação na configuração atual do mundo globalizado" (Professor 09). Evidencia-se que uma parcela das falas já associa as TICs aos recursos pedagógicos. Essa associação é aparentemente problemática, uma vez que ao limitar como ferramenta pedagógica,

perde-se sua interação com o global, assim como sua origem de linguagem surgida no âmbito da sociedade e reaproveitada/adaptada/repensada na prática escolar.

Essa construção conceitual sobre as TICs e suas funções e possíveis aplicações pedagógicas foram desenvolvidas com as experiências, vivências e, aparentemente, por meio de formações continuadas – apontado por um dos professores. Chega-se a essa inferência, pois com base no grupo participante, ou a discussão em torno das TICs e a utilização da linguagem em âmbito da escola era tratado de maneira teórica, ou eram percebidas tentativas pouco exitosas e nada satisfatórias diante da “internet lenta e máquinas sucateadas” (Professor 01), atentando para suas formações iniciais. Sendo assim, se o professor não se preocupasse com sua própria formação na tentativa de ampliar seu repertório, mesmo teórico, muito provavelmente, ficaria alheio ao debate.

A reconstrução dessas vivências sobre suas formações iniciais permite refletir, mesmo que parcial e pontualmente, sobre o processo de implementação do uso das TICs nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. Entendendo-a como problemática diante da falta de infraestrutura e dificuldade de acesso às tecnologias por parte dos professores em formação. Principalmente, quando se tem, em 2002, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, que previam o processo

desde a base, considerando que a maioria dos colaboradores frequentaram a graduação já no século XXI.

Como observado anteriormente, há uma busca pelo tema a partir das vivências dos profissionais quando já inseridos no espaço escolar, mas, percebe-se que o período pandêmico e a necessidade de pensar novas estratégias de aprendizagens em decorrência da suspensão das atividades presenciais estimulou os docentes a se debruçarem a respeito da linguagem. Como podemos ver por meio do seguinte recorte: “Sim, já realizei cursos *online* sobre o uso das TICs, principalmente para me aprimorar sobre como usar a tecnologia de forma efetiva para lecionar.” (Professor 02). No entanto, há ainda professores que diante da própria carga de trabalho não tiveram a oportunidade de fazê-lo: “Não. Nem tanto por falta de interesse, mas por faltar encontrar algo que se encaixe na minha realidade, rotina e dinâmica.” (Professor 04).

Podemos problematizar com a fala do Professor 04, além da questão da carga excessiva de trabalho, a maneira como esses profissionais têm acesso a esta formação. Como já evidenciado, muitos procuram os cursos a fim de atender demandas particulares e por conta própria. Não se enxerga a oferta inserida nos contextos e realidades que os docentes estão inseridos, correndo o risco pela opção de auto formações aligeiradas pouco reflexivas e distantes das reais necessidades dos indivíduos.

No período pandêmico e com a urgência na busca por informações para não interromper o processo de ensino-aprendiza-

gem, a Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo, a partir do olhar docente, atuou de diferentes formas na tentativa de sanar lacunas sobre o uso das TICs:

No ano de 2019 não tivemos nenhuma formação sobre o tema, nos víamos sozinhos. No ano de 2020 tivemos uma formação muito rápida. Para quem já tinha algum conhecimento ou prática e entendimento sobre o tema ajudou a desmistificar algumas lacunas, já para quem tinha alguma dificuldade não ajudou muito, apenas atrapalhou a adesão a aprender como se usa e seus benefícios. Vejo a necessidade de investimento nesta área do poder público com mais ênfase sobre o tema e mais horas de formação. (Professor 05)

A partir da fala do Professor 05, as ações da Rede Municipal de Ensino não pareceram efetivas no que diz respeito a amplificação do tema, considerando a formação encabeçada ou orientada a partir do órgão gestor. Embora outros colegas apontem que não houve esse direcionamento por parte da Rede Municipal, observa-se, também, que ocorreu a publicização de oportunidades formativas sobre a temática de curta e média duração por intermédio da própria secretária de educação do município. Revelando, talvez, a ausência da preocupação com a temática na agenda do órgão administrativo da educação no município.

Ainda sobre o incentivo e promoção de formação continuada por parte da Rede Municipal de Ensino, corroborando com a fala do Professor 05, destaca-se outras três colocações bastante pertinentes:

Especialmente uma vez. Lembro de uma formação que teve sobre montagem de jogos interdisciplinares a partir dos programas e aplicativos. É de suma importância que nós docentes tenhamos essa formação direcionada ao uso e ao aperfeiçoamento das TICs para dinamizarem nossas metodologias, uma vez que o alunado já está inteirado nesse meio tecnológico, desde a infância. Creio que a maioria tem acesso. (Professor 01)

Já realizou durante a semana pedagógica, porém não há uma formação sobre o tema de forma continuada, o que seria muito importante, pois grande parte dos professores do município têm certa dificuldade em trabalhar com ferramentas tecnológicas. (Professor 02)

A SME incentivou e provavelmente já ofertou algumas oportunidades, mas infelizmente o acesso dos alunos aos meios tecnológicos faz com que a utilização das TICs tenha efeitos positivos muito abaixo do esperado. (Professor 09)

As contribuições dos Professores 01, 02 e 09, respectivamente, permitem ampliar mais o cenário da necessidade da criação de políticas públicas para a manutenção da formação continuada dos profissionais da educação. Vê-se que elas acompanham a afirmação inicial do Professor 05 ao se referir às ações pontuais e localizadas da Rede Municipal de Ensino como promotora da formação para o uso das TICs, contudo, o segundo momento de cada uma das falas, nos permite observar que as dificuldades analisadas pelo referido colega possam estar relacionadas com a ausência de uma continuidade do processo formativo.

Muito embora o Professor og estabeleça uma ligação de um eventual insucesso na utilização das ferramentas, em decorrência da dificuldade no “acesso dos alunos aos meios tecnológicos”, percebe-se que a não adoção de processos formativos e a implementação das linguagens das TICs antes do período pandêmico, contribuiu para acentuar as demandas e lacunas. Obviamente que, apesar dos debates e instrumentos legais que garantem essa formação continuada terem se intensificado com a década de 1990, a falta de estrutura e recursos que possibilitariam essa inserção agravaram o cenário, sobretudo em regiões distantes dos grandes centros, como é o caso de Campo Redondo.

De todo modo, ações remediadoras foram colocadas em prática, sobretudo com a utilização de ferramentas disponíveis para uma parcela dos estudantes, mesmo que, aparentemente, tenham sido feitas de suporte e não tendo as dinâmicas de linguagem apropriadas. De acordo com o Memorial de Gestão de duas unidades escolares do município sobre as práticas de atividades remotas desenvolvidas pela escola, têm-se o seguinte:

Atividades/aulas via grupos de *WhatsApp*, vídeo aulas, aulas no canal do *Youtube*, *Messenger*, programa rádio escola, atividades impressas, plantões pedagógicos de atendimentos individualizados, além de ligações telefônicas e vídeo chamadas, livro didático e literatura infantil e infanto-juvenil. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO, 2020a)

Atendimento aos professores por meio de grupos de *WhatsApp*, aulas virtuais (*Google Meet*), ligações telefônicas e atendimento presencial seguindo os protocolos da OMS. Programas na rádio escola com aulas e informações necessárias para que todos tenham acesso às informações repassadas pela equipe escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO, 2020b)

Visualiza-se com os recortes dos documentos que as estratégias adotadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino se assemelhavam, haja vista que seguiam as orientações do Plano de Atividades Remotas do município. Pode-se perceber a adesão de ferramentas que acreditava-se estar ao alcance dos estudantes, porém, como observado ainda por um dos documentos citados: “[a] falta de acesso a internet tem sido a maior dificuldade” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO, 2020b).

A falta de acesso à internet, elemento essencial para o uso das ferramentas digitais/virtuais, fez com que a Rede Municipal recorresse a outros recursos, como a veiculação de programas de rádio, que acabaram tendo pouco alcance. Observa-se que um conjunto de variáveis contribuiu para as dificuldades enfrentadas no ano letivo de 2020 e que, à luz desses documentos, podemos destacar: a) a falta de inserção das instituições escolares nas linguagens das TICs; b) o uso de recursos tecnológicos como suporte sem a apropriação da sua dinâmica de produção; c) a dificuldade de acesso do alunado a algumas tecnologias; d) o distanciamento geracional dos estudantes

com estratégias selecionadas e, principalmente; e) aspectos de desigualdade social e regional (se morador da zona urbana ou rural) que não garantiam aos alunos aproximação de determinadas ferramentas.

As variáveis impactaram, sobretudo, na prática pedagógica dos professores, revelando uma série de lacunas nas metodologias utilizadas, pelo menos para a maioria. A adoção do ensino remoto emergencial, além de grande estresse e, até mesmo, oportunidade de repensar as estratégias de ensino, obrigou os docentes e discentes a encararem uma nova realidade.

Mudou totalmente minha prática, pois tive que me adaptar a lecionar de forma remota e principalmente, a ter os alunos presentes durante esse período remoto. O que foi um desafio ainda maior, pois nem todos possuem acesso a internet, e muitos não queriam participar das aulas de forma remota. (Professor 02)

Não, porque eu já usava em sala de aula essas tecnologias e apenas ampliei para minhas aulas as tecnologias, no meu entendimento impactou na vida das famílias, principalmente, aquelas com nenhum acesso. (Professor 05)

De forma intensa, pois tive que ser inserido em um contexto de uma prática de ensino-aprendizagem que nunca vivenciamos antes. Implicando em uma mudança extrema nessa nova forma de ensinar. (Professor 09)

Ao chamar atenção para as contribuições dos professores 02, 05 e 09, a respeito dos impactos do ensino remoto

emergencial em suas práticas, percebe-se que há uma necessidade de adaptação das aulas do modelo presencial para o virtual. Nesse aspecto, a ausência de uma implementação das TICs às práticas pedagógicas anteriores ao período pandêmico fez com que essas tecnologias fossem usadas como apenas suporte, haja vista que a estrutura e rotina escolar, como o cumprimento de quatro horas de aulas e a exposição de conteúdo, permaneceu.

Outro aspecto que se deve levar em consideração é o estranhamento por parte dos estudantes no uso das TICs para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, em um universo que as tecnologias da informação e comunicação são vistas como fonte de entretenimento. Muito embora os docentes partícipes tenham levantado pontos positivos no uso dado à naturalização do entendimento que a atual geração seja “nativo digital” e apresentando domínio, observa-se uma falta de autonomia e maturidade como evidenciado na fala a seguir:

Os estudantes em geral não estavam acostumados com o uso das ferramentas tecnológicas para o estudo em si. Alguns se mostraram desmotivados, pois não tinham autonomia e maturidade para lidar com o "ensino a distância". (Professor 01)

Logo, as dificuldades não se faziam apenas no acesso à internet, o que por si só mostra a urgência de políticas públicas que tentem atender esse fosso, sobretudo nas áreas rurais, como evidenciada pela fala do Professor 04: “Não pude

incorporar, tendo em vista trabalhar em uma comunidade rural, em que o acesso às TICs se torna bastante restrito.” Porém, há o distanciamento na compreensão de que as ferramentas utilizadas para diversão também poderiam ser direcionadas para a aprendizagem. Ou seja, a imagem de escola, enquanto espaço de pedra e cal e guardião da educação, ainda se faz presente no imaginário dos estudantes “nativos digitais” e reforçados por rotinas burocráticas das instituições de ensino.

Por conseguinte, infere-se que o ano letivo de 2020, não apenas na Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo, representou um período de enormes dificuldades e revelador de lacunas escamoteadas por déficits no campo da educação que se pretendiam mais urgentes. No entanto, permitiu perceber a urgência na adoção de políticas públicas mais robustas e projetos educacionais e sociais que sigam de forma paralela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é extremamente importante na sociedade atual, a tal ponto que a humanidade é totalmente dependente dela, seja no setor financeiro, na indústria, no setor de entretenimento, na medicina, na Ciência, e nas próprias relações interpessoais. Na escola a tecnologia ainda não é dada a devida importância, e creio que isso deva mudar na próxima década. (Professor 02)

Em um cenário ideal, em que todos ou a maior parte dos alunos tenham acesso a tecnologia no espaço escolar, essa pode

ampliar e melhorar a relação ensino-aprendizagem, pois a utilização de variadas ferramentas tecnológicas de comunicação pode diminuir muitas das barreiras físicas e emocionais dos nossos alunos e complementar esse processo educativo além das fronteiras físicas de uma sala de aula convencional. (Professor og)

A partir das visões, vivências e experiências compartilhadas pelo conjunto de professores que participaram da pesquisa de maneira orgânica, revela-se um cenário de otimismo. Apesar da pandemia de Covid-19, que deixou enlutada milhares de famílias brasileiras, ter mostrado lacunas que permeiam a educação há décadas e agravado déficits educacionais e cognitivos, sente-se uma ampliação do desejo dos docentes por repensar e atualizar suas práticas pedagógicas.

É uníssono entre os participantes o reconhecimento de inserir cada vez mais as linguagens das TICs nas estratégias adotadas junto aos estudantes. Considerados, por alguns, seres tecnológicos, contudo uma parcela considerável do alunado que compõem a Rede Municipal de Ensino de Campo Redondo apenas observam como espectadores o desenvolvimento dessas ferramentas na sociedade, haja vista as graves desigualdades sociais e econômicas. Diante disso, o espaço escolar necessita de atualizações em suas funções e papéis, abrindo-se a cultura tecnológica disponível em cada temporalidade, permitindo a inclusão de sua clientela.

Quando se analisa as falas em destaque dos professores 02 e og, observa-se que o uso das TICs no campo da educação

é inevitável para se alcançar o ensino e promover uma aprendizagem mais contemporânea que supere as fronteiras físicas e burocráticas da sala de aula. É notório que esse cenário ideal e idealizado pelos atores que formam o espaço educacional em questão não se realiza de imediato, mesmo sendo evidente o desinteresse político por essa inclusão.

Esse desinteresse se visualiza com a ausência de políticas públicas para aquisição de ferramentas, aparelhamento das instituições de ensino e formação continuada dos profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, considerando a preocupação com a capacitação integral nas linguagens das TICs, sem restringir aos professores. Ou seja, não basta o equipamento se não há domínio e reflexão sobre a técnica. Sendo assim, apesar dos docentes afirmarem que houve uma melhoria na oferta de Internet dentro das escolas no ano de 2021, é salutar que os profissionais da educação e alunos possam usufruir de forma significativa e eficaz.

À vista disso, conclui-se que o ano letivo de 2020, impactado pelas consequências sociais e educacionais da pandemia de Covid-19, constituiu um marco para repensar os espaços e práticas pedagógicas. Constata-se, por meio das falas dos docentes, colaboradores com a pesquisa, que uma série de obstáculos foram somados aos já existentes no âmbito do ensino público, porém esforços foram feitos para a tentativa de superação. Os esforços foram evidentes na busca pela formação para o uso de metodologias, juntamente com as TICs,

que não interrompesse o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Mesmo com a tônica de emoção dado os desafios impostos, não se pode negar a negligência anterior à pandemia com o tópico Tecnologias da Informação e Comunicação na educação. Apesar de não ser possível antever o surgimento da Covid-19 e suas consequências, o alinhamento da educação com a realidade, a inclusão digital e tecnológica dos atores do espaço escolar e a formação continuada são possibilidades para a manutenção e fortalecimento do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CI n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CI n. 1, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 dez. 2021.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Flick%20-%20Introducao%20%20C3%A0%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 18, 2017. DOI: 10.22633/rpge.voi18.9379. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379>. Acesso em: 2 dez. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, pedagogia e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

NUNES, Marcela de Oliveira; GUERINO, Mariana de Fátima; STANZANI, Enio de Lorena. O uso das TICs na formação continuada: iniciativas e experiências presentes na produção acadêmica brasileira. *Revista iberoamericana de educación*. Madrid, v. 65, p. 111-126, maio/ago. 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a06.pdf&ved=2ahUKEwiogrh5_ruAhUWKLkGHVrtDUYQFjAAegQIAhAC&usg=AOvVaw1GVrCdgo-yyYUXDAHssW-v&cshid=1613905053203. Acesso em: 13 fev. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Angelina Aurina da Silva. *Memorial de gestão escolar: quadriênio 2017-2020*. Campo Redondo, 2020. (a)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO. Escola Municipal José Marcílio Furtado. *Memorial de gestão escolar: registrando a trajetória da Escola Municipal José Marcílio Furtado*. Campo Redondo, 2020. (b)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO REDONDO. *Plano de atividades remotas para o sistema municipal de educação de Campo Redondo/RN em tempo de pandemia*. Campo Redondo, 2020. ©

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. "A Pergunta de Partida". In: QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grandiva, 1998. (pp. 31-46).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidades da educação. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 19-30.

SILVA, Cleder Tadeu Antão da; GARÍGLIO, José Ângelo. A formação continuada de professores para uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC): o caso do projeto escolas em rede, da rede estadual de educação de Minas Gerais. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 481-503, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2380>. Acesso em: 13 fev. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSART, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

Mapeamento das condições de acesso à internet por discentes em instituição de ensino pública federal no Nordeste brasileiro durante a pandemia de Covid-19

Sandra Aparecida da Silva Pereira
Rafael Augusto Batista de Medeiros

INTRODUÇÃO

Em meados de 2020, a educação mundial deparou-se com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a disseminação comunitária do coronavírus humano, responsável pela doença Covid-19 (do inglês, coronavirus disease 2019). Como recomendação de conter o avanço da doença, a OMS recomendou ações básicas, como isolamento e tratamento dos casos identificados, testagem massiva e distanciamento social. Este último afeta diretamente as atividades educacionais presenciais em estabelecimentos de ensino no Brasil e em quase 200 países no mundo todo (ARRUDA, 2020).

O Ministério da Educação do Brasil apresentou propostas indistintas ao longo da pandemia de Covid-19 desde que foi decretada a pandemia, e indicou a possibilidade de se utilizar a modalidade a distância no ensino superior, por meio da Portaria nº 343 de 2020. Posteriormente, foi apresentada a Medida Provisória nº 934/2020 que retirou a obrigatoriedade de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais (SOARES; SILVA, 2020). A tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que apresentaram iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica. Muitas das iniciativas estiveram em processo de consolidação, mas houve um indicativo de que seriam implementadas ao longo dos anos de 2020 e 2021, sobretudo porque a contaminação no Brasil estava em fase ascendente, com poucos indicativos a respeito de diminuição de taxas de contaminação e mortalidade. Durante esse processo, essa imprevisibilidade não permitiu a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre quando será possível um retorno total à educação presencial, MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Em decorrência desse cenário, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: Há possibilidade de adoção de ensino remoto numa instituição de ensino público federal no período da pandemia de Covid-19? De forma a responder a

essa questão, o que se sugere é que há possibilidades de adoção do ensino remoto, porém com necessidade de adaptações à realidade dos alunos. Dessa maneira, o presente estudo teve como objetivo mapear as condições de acessos à internet dos estudantes de uma instituição pública federal no nordeste brasileiro e a possibilidade da adoção de ensino remoto durante pandemia de Covid-19.

METODOLOGIA

Essa pesquisa caracteriza-se por ser exploratória e possui aspectos de natureza pura com objetivos descritivos, segundo Gil (2008, p. 28). Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa. Além disso, essa pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa Descritiva Diagnóstica ou Levantamento que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 189), “consiste em levantamento de dados e informações”. Caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer e trata-se de levantamento junto às fontes primárias”.

Para a coleta de dados, o estudo foi composto por dados primários e secundários. Os dados primários foram oriundos da pesquisa de campo: o procedimento da observação foi a aplicação de questionário utilizando-se a ferramenta *Google* Formulários com perguntas estruturadas de múltipla escolha. Os resultados foram tratados em planilha do Excel da qual

resultaram nos gráficos que serão apresentados nesse artigo. Os atores envolvidos foram oriundos de instituição pública federal de ensino localizada no município do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Brasil. A pesquisa foi realizada na primeira quinzena do mês de maio de 2020 e enviada aos estudantes através dos *e-mails* institucionais.

Os dados secundários foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica através de levantamentos de dados coletados a partir de referencial teórico, em literatura específica, e consultas a artigos científicos, selecionados por meio de busca em banco de dados do *Scielo* e Periódicos Capes. Ainda sobre os dados secundários, foi realizada também a pesquisa documental, com vistas a levantar o quantitativo de alunos matriculados da instituição de ensino no semestre 2020.2. Para tal, foi realizada consulta aos documentos institucionais disponibilizados no sistema de matrículas.

RESULTADOS

A instituição de ensino investigada possuiu 622 estudantes regularmente matriculados nos 4 cursos técnicos (ensino médio subsequente); 4 cursos de graduação; 2 cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Desse total, 473 discentes responderam ao questionário, ou seja, 76% de amostra. Por meio de envio do questionário aos *e-mails*

institucionais dos estudantes matriculados, obteve-se 473 respostas e, do total desses entrevistados, a maioria (93,7%) afirmou que acessa a internet (Figura 1). Questionados sobre o tipo de equipamento usado para acesso à internet, o *smartphone* correspondeu a 83,1% dos equipamentos utilizados (Figura 2).

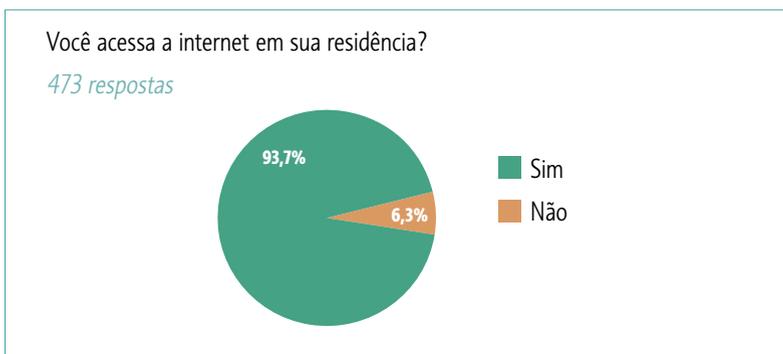


FIGURA 1. Acesso à internet na residência

Fonte: autoria própria, 2020.



FIGURA 2. Equipamentos para acesso à internet

Fonte: autoria própria, 2020.

A pergunta 3 buscou investigar se o equipamento usado para acesso à internet era compartilhado com mais alguém. Obteve-se o resultado de 63% dos alunos que responderam “não” (Figura 3). O questionamento seguinte foi quanto ao tipo de internet em uso na residência e 91,9% dos entrevistados afirmaram utilizar de rede fixa (Figura 4).

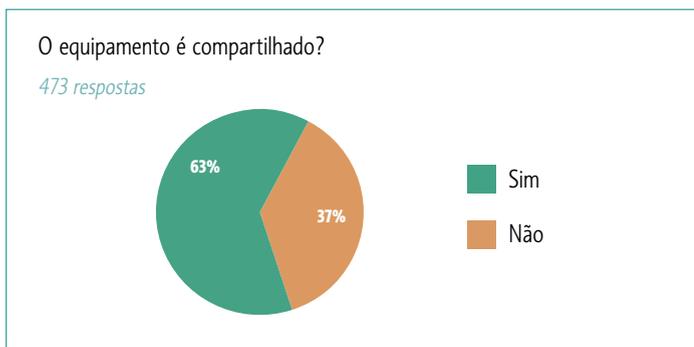


FIGURA 3. Compartilhamento do equipamento

Fonte: autoria própria, 2020.

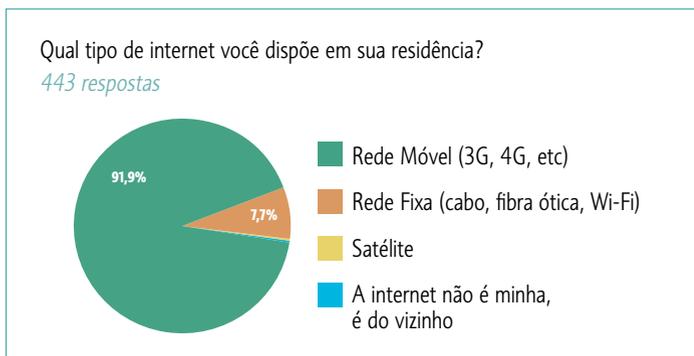


FIGURA 4. Tipo de internet

Fonte: autoria própria, 2020.

A questão 5 levantou a velocidade da conexão dos que responderam possuir rede fixa em sua residência. Observou-se que 32,3% afirmam ter planos de 5Mbps a 10Mbps e foi seguida de perto por 26,4% que afirmam possuir planos de 2Mbps a 5Mbps. Assim, infere-se que a maioria possui planos com menos de 10Mbps e observa-se ainda um expressivo número de acessos com rede acima de 10Mbps (Figura 5). Dos que responderam possuir acesso à internet por rede móvel, 50% são assinantes de planos com até 5GB (Figura 6).

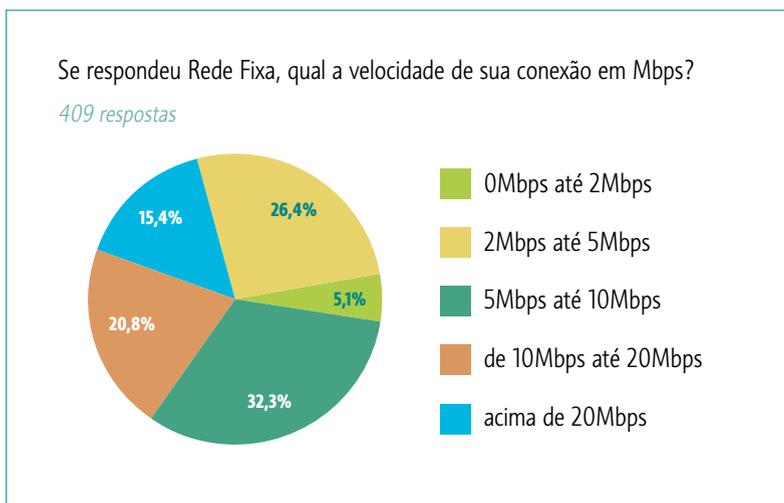


FIGURA 5. Velocidade da internet Rede Fixa

Fonte: autoria própria, 2020.

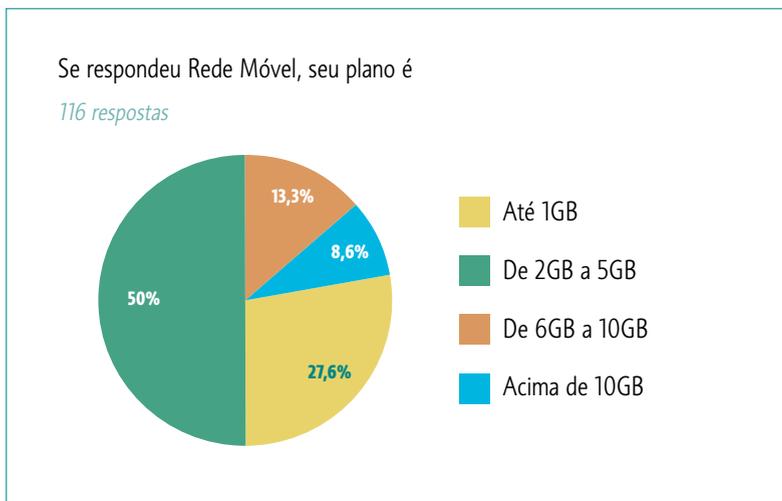


FIGURA 6. Rede Móvel

Fonte: autoria própria, 2020.

DISCUSSÃO

De modo a atender às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Ministério da Saúde (MS), as equipes pedagógicas começaram a se debruçar sobre as modalidades que poderiam ser adotadas como forma mitigadora ao distanciamento social estabelecido e que inviabiliza o ensino presencial no Brasil. Ao alcançar, tristemente, o patamar de 60 mil mortes (ao final do mês de junho de 2020) e mais de um milhão e trezentos mil de casos confirmados, é possível que a adoção de práticas de ensino que preconize atividades pedagógicas não presenciais sejam elas síncronas ou assíncronas e o ensino híbrido (VERCELLI, 2020).

Vivenciando o cenário da pandemia, as atividades pedagógicas não presenciais ou remotas são uma alternativa para minimizar retrocessos de aprendizagem e evitar a perda de vínculo com a instituição, algo que provoca o abandono escolar. Neste cenário de oferta do ensino 100% de forma remota, as atividades poderiam ser ou não mediadas por meio de recursos tecnológicos, observando as condições de infraestrutura, flexibilizadas de acordo com a natureza do componente curricular, a realidade local dos membros da comunidade acadêmica e, ainda, levando-se em consideração, o domínio ou não das ferramentas tecnológicas por parte dos docentes e estudantes (NASCIMENTO, 2020).

Neste contexto, a utilização do levantamento de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos torna-se fundamental para a elaboração de um planejamento de ensino das matérias para garantia de sua oferta aos estudantes. Para isso, a elaboração de materiais compatíveis em função do formato e do tempo dispensado para a sua realização e, ainda, o envio e o recolhimento de material e orientações por meio físico para os estudantes devem ser programados. Todas estas ações devem ser mediadas pelos devidos cuidados que a práxis pedagógica requerer.

Sobre ensino híbrido e ensino remoto para aprendizagem, faz-se oportuno conceituar neste trabalho o que é preconizado por BARBOSA; VIEGAS; BATISTA (2020):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários

espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

Educação remota, conforme afirmam Hodges *et al.* (2020) “é estabelecida pela entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa em virtude da situação da crise e envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas das aulas previamente elaboradas no formato presencial.” As atividades remotas podem ser tanto aquelas que não necessitam de internet, que são as caracterizadas pelo fornecimento de material físico ao estudante através do envio ou da coleta de documento impresso (textos, artigos, capítulos de livros, fichas de exercícios, mapas conceituais, orientação de pesquisa, fichas de orientação de leitura, ficha de autoavaliação, etc.), mídias digitais como CD ou pendrive e orientação de uso do livro didático, por exemplo; ou aquelas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação e dependentes de acesso à internet, que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem (*Moodle, Google Sala de Aula, Microsoft Teams, Prezzi*) e outras plataformas de comunicação (*Whatsapp, Hangaouts, Duos, etc.*).

A singularidade da pandemia deve levar também a uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes e estudantes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições

de fragilidades em suas atividades. Pode-se afirmar, sem dúvidas, que a educação remota é um princípio importante para a manutenção do vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação que fazem a escola. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

São muitos os desafios para escolha de um modelo ou mais de um que possa dirimir a suspensão das aulas presenciais, e no caso Brasileiro, ao tentar vislumbrar a possibilidade de ensino remoto ou híbrido que precise da utilização da internet, esbarra em dificuldades ainda maiores, como revelaram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do último trimestre de 2018, o percentual de jovens estudantes, com 14 anos ou mais que possuem acesso à internet, ultrapassa 95% nas três primeiras regiões, 81% na região Norte e 86% na região nordeste. Quando se incluem os jovens entre 10 e 13 anos, os percentuais mantêm-se na faixa de 92% nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste e cai para 71% na região Norte e 79% na região Nordeste (IBGE, 2018).

Ao fazer um recorte para os números dos alunos das escolas públicas, observa-se que em todas as regiões a grande maioria dos estudantes de escolas públicas acessam a Internet em percentuais abaixo dos 91% de entrevistados entre

os estudantes de escolas públicas das regiões Sul (89,3%), Sudeste (90,4%) e Centro-Oeste (87,8%). A região norte possui apenas 65% de acesso pelos alunos de escolas públicas e a região nordeste, 73% (IBGE, 2018).

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou responder sobre a possibilidade de adoção de ensino remoto numa instituição de ensino público federal diante da condição dos discentes sobre o acesso à internet no período da pandemia de Covid-19. O estudo identificou as formas e meios de uso da internet pelos alunos e, dessa forma, diagnosticou que a possibilidade de adoção de ensino remoto síncrono e assíncrono, bem como o ensino híbrido, tem possibilidades de serem adotados com cautela, uma vez que, dos 644 alunos entrevistados, obteve-se 76% de respostas. Assim, pode-se levantar a hipótese que até 25% dos estudantes não responderam, pois não conseguiram acesso ao *e-mail* institucional devido à falta de acesso à internet. Com base nas respostas e também no montante de estudantes não-respondentes, pode-se afirmar que o caminho para o retorno das atividades deverá ser pautado na inclusão de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, v. 2, 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio contínua (PNAD) 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 19 maio 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

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

NASCIMENTO, I. S. A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil. *Caderno de Administração*, v. 28, n. Edição E, p. 122-130, 2020.

SOARES, R. A.; SILVA G. A. Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria Nº 343/2020 no Ensino Superior. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, e1043, 2020.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @ambienteeducação*, v. 13, n. 2, 2020.

Os desafios do ensino remoto da educação superior no Brasil

Flávia Nicaele Sousa Silva

Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo

INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia do Sars-Cov-2 no Brasil, o ensino remoto tem sido um dos principais desafios a ser enfrentado no âmbito da educação. Com todas as mudanças geradas pela situação, os professores, os alunos e os gestores começaram a passar por algumas dificuldades quanto à questão das tecnologias e de adequações à nova forma de ensinar. Diante disso, busca-se, neste ensaio, refletir sobre os principais desafios que a educação superior enfrenta com relação ao ensino remoto no ensino superior no Brasil.

A disponibilização de formações e de cursos disponibilizados pelo Ministério da Educação e o impacto da situação

na sociedade tornaram esse tipo de pesquisa ainda mais relevantes. Diante disso, destacamos que o objetivo deste ensaio é identificar os desafios do ensino remoto na educação superior brasileira tendo em vista o contexto histórico da educação superior e apresentar, com base em estudos teóricos, as principais diferenças entre ensino remoto e ensino a distância, bem como discutir como a pandemia pode impactar a sociedade, especialmente no que diz respeito à educação.

O desenvolvimento deste ensaio tem como uma das justificativas levar em consideração a importância de debater um assunto tão atual e que está gerando várias discussões no contexto da atual situação do Brasil e do mundo todo. Com isso, a ideia inicial em desenvolver um estudo voltado para essa temática surgiu através de uma inquietação pessoal dos autores deste trabalho em querer observar, analisar e demonstrar os principais desafios do ensino remoto na educação superior no Brasil, levando em consideração o contexto pandêmico.

Assim, percebe-se a importância deste estudo, uma vez que é através dele que iremos ressaltar e discutir a respeito das teorias sobre o ensino remoto na educação superior. Além disso, a reflexão teórica é de suma relevância também por abrir espaços para futuras discussões sobre a temática citada anteriormente.

A metodologia utilizada para a construção deste ensaio é classificada como um estudo bibliográfico, em que o aporte teórico foi buscado em livros, artigos, teses e matérias sobre o ensino

remoto no contexto do ensino superior brasileiro, enquanto a abordagem da pesquisa classifica-se como qualitativa. O trabalho é estruturado da seguinte maneira: primeiro é apresentada a introdução, depois duas seções sobre a educação superior e os desafios do ensino remoto, respectivamente intituladas: “A educação superior no Brasil” e “As principais transformações com relação à educação no ensino remoto”; posteriormente, apresenta-se a metodologia e, por fim, as considerações finais.

A migração do ensino presencial para o ensino remoto é uma realidade devido ao contexto atual, adequado por meio das Tecnologias de Comunicação e Informação – TICs, que estão ganhando ainda mais força nesse período, de maneira que ressaltamos a importância delas tanto para o ensino remoto como para a educação a distância. Esta pesquisa teve por intuito apresentar e refletir os principais desafios desse ensino e identificar novas formas de ensinar advindas do novo cenário brasileiro com base no auxílio de pesquisas que também retratam essa temática, demonstrando, assim, as principais práticas adotadas atualmente.

METODOLOGIA

A metodologia deste ensaio acadêmico é de caráter bibliográfico, pois utilizamos uma revisão de literatura sobre as principais teorias que orientam este trabalho como as categorias por tema: Educação superior, ensino remoto x EaD e os desafios

do ensino remoto na educação. Em relação aos objetivos da pesquisa, utilizamos uma pesquisa qualitativa diante da revisão de literatura.

Além disso, foi utilizado como base metodológica uma pesquisa exploratória, que, de acordo com Chizzotti (1995, p. 104), objetiva, em geral, “[...] provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”. Ou seja, todas as informações que foram obtidas são resultados de estudos bibliográficos em livros, artigos, teses e dissertações que também abordam a mesma temática dessa pesquisa.

Apresenta-se a história da Educação Superior no Brasil e como seu percurso histórico é relevante na constituição de uma educação nacional de qualidade. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo ressaltar suas principais características acerca da temática, reunindo textos dos principais autores na área. Desse modo, para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica “[...]utiliza fontes bibliográficas ou material elaborado, como livros, publicações periódicas, artigos científicos, impressos diversos ou, ainda, textos extraídos da internet”.

Em relação à abordagem da pesquisa, que tem como objetivo geral identificar os principais desafios do ensino remoto no cenário brasileiro, ela se classifica como qualitativa, pois procura entender um comportamento de um fenômeno social relacionado ao ensino remoto. Então, passa-se a entender e compreender o fenômeno, formular hipóteses e entender motivações. Para Apollinário (2004, p. 44):

A pesquisa de cunho qualitativo, a interpretação do pesquisador apresenta uma importância fundamental. Afinal, não se trata apenas de um conjunto de informações fechadas cujo valor numérico é o único aspecto a ser levado em consideração, devido à própria natureza do fenômeno investigado.

Assim, buscou-se, com esta pesquisa, demonstrar a situação do ensino remoto na educação superior no Brasil, tendo em vista os principais desafios enfrentados por essa modalidade. Aqui, ressalta-se a relevância das tecnologias de informação e comunicação - TICs para o ensino e identificar os pontos relevantes dessa nova forma de ensinar apresentada aos professores e alunos através de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, de acordo com a seleção do *corpus* que é a literatura sobre o assunto escolhido.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A institucionalização da educação superior no Brasil acontece durante o ano de 1920 na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de formação autônoma do indivíduo e. Posteriormente, também acontece nas cidades de São Paulo e no Distrito Federal. As décadas seguintes foram marcadas pela criação de universidades federais, os decretos aprovados no que tange à educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos educacionais por meio de lutas dos movimentos estudantis e pela preocupação do Estado com a Educação.

A universidades fundamentam-se em três pilares essenciais, que são: o ensino, a pesquisa e a extensão. Tendo em vista a organização e a produção científica das universidades, tais pilares compõem a estrutura do meio acadêmico. Dessa forma, a formação pessoal e profissional, seja a nível de graduação ou de pós-graduação, constitui-se da obrigatoriedade desses três pilares, no qual constam atividades em sala/aulas teóricas, a iniciação à pesquisa científica e a extensão (inserção do acadêmico na sociedade).

Os objetivos da educação nacional, desde a sua institucionalização até as décadas atuais, estão diretamente relacionados ao mercado de trabalho de cada época, como pode-se observar nas contradições entre o período da ditadura militar e o período de redemocratização, com objetivos totalmente divergentes para a educação, por exemplo. Atualmente, há uma grande procura pela educação superior no Brasil, pois a situação econômica e social exige dos indivíduos cada vez mais competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho, além de questões de remuneração e até mesmo pessoais. Alguns documentos oficiais como a Constituição Federal e a LDB trazem, em alguns de seus artigos, temas relacionados à educação superior como suas finalidades. Assim, o padrão da gestão democrática, as formas de acesso e a constituição de uma base nacional comum são necessários para elucidar que esses documentos oficiais passam por mudanças, conforme afirma Moreira (2018)

Cabe destacar, que houve neste período a promulgação de outros instrumentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias) que explicitam a formulação geral da estrutura e da política de educação superior no país, dentre estes cabe destacar os decretos nº 2.207/1997, que estabeleceu distinções entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, e nº 3.860/2001, que revogou o decreto anterior, reordenando as competências do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos e pesquisa Educacionais (INEP). (MOREIRA, 2018, p. 11).

Essas mudanças acontecem devido à necessidade de reformulação dos documentos, por conta da sua rigidez e para adaptação de uma nova realidade. Inicialmente, acontecem discussões sobre a temática com o objetivo de atender às necessidades vigentes. Atualmente, foi aprovado um novo documento para a educação básica: a Base Nacional Comum Curricular, a nova BNCC, com objetivo de elencar uma série de competências e habilidade para a educação básica com o uso das novas tecnologias, sendo uma característica semelhante à educação superior na modalidade do ensino a distância, pois com o ensino remoto, as TICs são necessárias para adaptação da nova realidade.

No que tange à educação superior, sobre as políticas educacionais, o Ensino Superior (doravante ES) adota uma série de políticas pautadas em sua especificidade, finalidades e objetivos, formando um conjunto de normas planejadas e implementadas pelo Governo no âmbito da educação. No período

de 2003-2010 do governo Lula, essas políticas são reformuladas de acordo com o seu plano de governo. Tais mudanças acarretariam um novo campo universitário cheio de oportunidades. No plano, as principais propostas foram:

[...]as reformas implementadas na educação superior no período do governo Lula aconteceram por meio de dispositivos legais que alteraram a dinâmica acadêmica e de gestão das IES, principalmente as públicas. Efetivaram-se, na expansão da oferta da educação superior, com a criação de 14 Universidades Federais, 10 voltadas para a interiorização do ensino superior público e 4 para promover a integração regional e internacional na criação de novos cursos, na expansão da rede federal, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), nos processos de avaliação do ensino superior, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), no Programa Ciência sem Fronteiras, no Programa Universidade para Todos (Prouni), no Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) (MOREIRA. 2018, p. 11).

A educação superior no Brasil, sua consolidação e autonomia legal enfrentam alguns desafios ao longo de décadas devido à influência política na educação. As principais transformações decorreram da redemocratização da educação após um período obscuro como a ditadura militar. A universidade, nesse contexto, atua como lugar de produção de conhecimento, de saberes, de formação profissional e cidadã, capaz

de transformar a sociedade, que enfrenta e continuará enfrentando muitos desafios, sendo necessária uma participação política ativa do coletivo em busca de educação de qualidade, quer seja a nível básico ou superior.

Ensino remoto x Educação a Distância (EaD)

A educação superior se apresenta de forma presencial e na modalidade à distância, conhecida como Educação a Distância (EaD). Devido à realidade atual da situação da Covid-19, a educação tem adotado o ensino remoto com suporte das instituições. Esse ensino classifica-se como uma adaptação das instituições escolares para recuperar e adiantar os meses em as atividades que foram suspensas, desde março de 2020. Há, dessa forma, questionamentos sobre as diferenças entre tais diferentes modalidades de ensino e quais estratégias são utilizadas em cada uma delas, pois são formas distintas de ensinar.

O ensino remoto é utilizado pelas instituições superiores com o auxílio digital por meio de aulas síncronas e assíncronas, ou seja: com as aulas através de aplicativos, logo o contato com os alunos é imediato por conta da sua participação, e as aulas gravadas que podem ser vistas em outro momento, sem interação imediata, respectivamente. Já na modalidade EaD, as principais características são: a utilização de tutores para os alunos, aulas gravadas, disponibilização de conteúdos via plataformas e o ensino autoinstrucional. De acordo com Almeida (2003), a EaD

[...] como modalidade educacional alternativa para transmitir informações e instruções aos alunos por meio do correio e receber destes as respostas às lições propostas, tornou a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado. A associação de tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão como meio de emissão rápida de informações e os materiais impressos enviados via correios trouxeram um novo impulso à EaD, favorecendo a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis, permitindo atender grande massa de alunos. Porém imputou à EaD a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe (ALMEIDA, 2003, p. 1).

Com base no que foi dito por Almeida (2003), conclui-se que a EaD foi criada justamente como uma forma alternativa de ensino que pudesse tornar mais acessível o ingresso ao ensino superior, por parte das pessoas que não possuem condições suficientes para cursar algum curso que presencial, uma vez que o custo benefício dos cursos presenciais são bem mais caros que os da modalidade EaD.

A partir disso, podemos destacar que há questionamentos sobre as formas de ensinar mencionadas, suas contribuições e principais diferenças vistas devido ao cenário atual. Conforme Almeida (2003, p. 3), o conceito de ensino remoto é o seguinte: “educação *online* é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncronas ou assíncronas”. As universidades, nesse contexto, principalmente em relação aos cursos de pós-graduação, e muitas escolas

particulares adotaram o ensino remoto e tiveram que reelaborar seus planejamentos em busca de adequação necessária.

Assim, dois temas bastante discutido com relação ao ensino remoto ao EaD são a utilização de ferramentas digitais e as tecnologias de informação e comunicação (TICs), pois através destas é necessário criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, se utilizando de práticas tecnológicas e digitais como processos avaliativos, tendo em vista o caráter qualitativo da aprendizagem, trabalhando com novas ferramentas, a saber: *links*, portfólios, hipertextos e mídias sociais. Essas formas de ensino são um desafio para o professor e para os alunos. Por isso, esses ambientes de ensino, para o autor, significam:

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 7).

Esses ambientes digitais de aprendizagem colocam o professor com um enorme desafio de planejamento, adaptação e superação diante de tantas mudanças e formas de ensinar. O professor passa a aprender junto com os alunos a cada dia as

funcionalidades dos aplicativos, interações e atividades possíveis. Alguns pontos positivos desse ensino são: a possibilidade de assistir palestrantes renomados da área através dos aplicativos, participação de eventos *online* e apresentação de trabalhos em outras instituições pelas plataformas.

Portanto, as plataformas de ensino estão a cada dia crescendo e se transformando para a adequação das tecnologias, dos avanços e da modernidade que os tempos exigem. Identificamos, nesta seção, as principais características de cada forma de ensino e suas contribuições, assim como a apresentação das TICs para o ensino remoto, para a educação a distância e suas contribuições para a Educação.

AS PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO COM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

Desde março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) vem aprovando portarias que suspenderam as aulas presenciais, tanto da educação básica como superior, devido ao contexto de pandemia do Coronavírus. Essas portarias suspendiam os encontros presenciais, renovando-se mensalmente, de maneira que a solução definida pelas instituições de educação para a educação foi optar pelo ensino emergencial, ou seja, a educação remota. Conforme apresenta Gomes (2020)

Com o distanciamento social imposto pela pandemia, as atividades de toda a rede de ensino foram suspensas, pressionando

a rede privada a buscar alternativas para atender a demanda dos pais e estudantes. É nesse contexto que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom* essas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado (GOMES, 2020, p. 5).

Percebe-se, com base nos pressupostos de Gomes (2020), que as ferramentas tecnológicas estão inteiramente presentes nessa nova modalidade, que é o ensino remoto, em que muitas plataformas digitais, como as citadas anteriormente pelo autor, são fundamentais para que o ensino-aprendizado possa acontecer dentro do ensino de maneira emergencial.

Ressalta-se, então, que a educação remota, nesse contexto, surge como uma forma de adaptação à nova realidade, para os professores, gestores e alunos, que enfrentaram diversas dificuldades. *A priori*, a falta de acesso de internet ou de aparelhos eletrônicos que suportem a demanda de aulas, as primeiras iniciativas para adoção desse ensino surgem das redes privadas de ensino, das instituições superiores e, posteriormente, da rede pública da educação básica.

Por ser uma nova forma de ensino, a sua definição ainda sofre alguns ajustes quanto a seus métodos e práticas utilizados, sendo de início já diferenciada da prática do ensino a

distância, também por não ser oficial/presente nos normativos da educação. Para alguns estudiosos, a educação remota está relacionada a uma aproximação de algo relativamente distante, sendo conceituada por Silva (2020) da seguinte forma:

O termo Acesso Remoto trata da junção de duas palavras que quando se entende o significado de cada uma delas, separadamente, logo se percebe do que se trata. Acesso, segundo o dicionário, significa chegada, aproximação, entrada; e remoto, por sua vez, significa muito distante, longínquo. Pode-se definir, então, que acesso remoto é uma técnica de aproximação ao que se encontra muito distante, em um lugar longínquo. Na informática já não existem barreiras de distância para se ter acesso remoto. A única necessidade para que ele aconteça é que seja estabelecida uma forma de comunicação entre os dispositivos participantes, seja ela de qualquer meio. O que impacta diretamente a utilização do acesso remoto é a largura da banda da rede, pois em alguns casos, como na transferência de desktops (compartilhamento de telas), o mesmo deve ser transmitido através da rede; e se existe uma conexão baixa ou de má qualidade, isto pode influenciar no envio de dados. Em contrapartida existem diversas técnicas para compactação de dados para reduzir o máximo o pacote que será transmitido pela rede e tentar minimizar este tipo de problema (SILVA, 2020, p. 8).

Um dos principais desafios do ensino remoto gira em torno do acesso à internet, sendo fator para exclusão de uma parcela significativa dos estabelecimentos de ensino devido à questão financeira. Em alguns estados brasileiros, o ato de adotar essa modalidade de ensino pode ser vista pela sociedade como

equivoco “pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso a tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços e que não têm lugar para estudar” (GOMES, 2020, p. 8).

Outro desafio imposto para a modalidade em questão é gerado pelo distanciamento social, pois geralmente, na família, devido ao confinamento de ficar em casa, são geradas discussões e alguns problemas como barulhos e ruídos podem afetar o momento de assistir às aulas dos estudantes, como também dificuldades em relação ao conteúdo e ao auxílio da forma como aconteceria no ensino presencial. As práticas da educação remota, apesar de suas falhas, vêm crescendo no período de pandemia, sendo importante mencionar que o ensino remoto se trata apenas de uma medida provisória e que não foi regulamentada pela LDB, conforme afirma Alves (2020):

O ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo. Os cursos a distância para serem realizados tiveram uma autorização prévia do Ministério da Educação (MEC) para esta modalidade de ensino, a partir do projeto encaminhado e avaliado pelas instâncias envolvidas e todas as práticas a distância se mantêm durante todo o curso, tendo um tutor que dá suporte aos alunos, com realizações previamente agendadas de avaliações nos polos vinculados ao curso (ALVES, 2020, p. 11).

Um ensino totalmente digital, com interações via câmeras e microfones disponíveis em plataformas digitais, atividades

vía *e-mail*, aulas no *Youtube* e aulas gravadas proporcionam uma nova forma de ensinar etc. São inúmeros os desafios, principalmente dos professores, que estão trabalhando ainda mais em suas casas em prol de seus alunos, tentando facilitar o ensino por meio de aulas interativas. O auxílio e a utilização de algumas ferramentas disponíveis do EaD também contribuem e se fazem presentes na elaboração e planejamento das aulas.

Os desafios no cenário da educação quanto ao ensino remoto possibilitam reflexões sobre a questão atual da sociedade, como também das práticas adotadas pela BNCC para a educação básica, voltadas para o gênero e para o letramento digital de professores e alunos, reforçando a importância desse letramento no contexto do ensino remoto para manuseio das plataformas, que vão desde criar reuniões, apresentar *slides* e manter os alunos participando das aulas. De acordo com Alves (2020), diante dessa situação

O contexto atual pode trazer consequências muito negativas para a relação que os estudantes estabelecem com a escola, com os seus professores e não temos respostas e saídas imediatas para solucionar o problema, mas podemos juntos aproveitar esse momento para criar um grande fórum de debates para discutir as trilhas que podem ser construídas para pensar um processo educacional de qualidade seja na rede pública e privada para o pós-Covid-19, delineando uma perspectiva educacional que possibilitem aos professores e estudantes discutirem juntos estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo, analisando

as consequências para vida da pessoas nos distintos pontos do mapa, bem como com proposições de como ensinar para uma geração que interagem com as tecnologias digitais para se comunicar, entreter e prazer (ALVES, 2020, p. 14).

Outrossim, o contexto de pandemia proporcionou uma transformação em todas as áreas da sociedade, a saber: na saúde, na educação e até mesmo na questão humanitária dos indivíduos. Na educação, exigindo ainda mais das práticas docentes, da necessidade de formações para os alunos e para os professores, trazendo à tona novas formas de interação e diálogo através de telas de computadores e *smartphones*. Os desafios em relação à educação ainda são muitos e devem ser discutidos em pesquisas para que atitudes sejam tomadas pelas autoridades, tendo em vista as contribuições de pesquisadores da área educacional através de normativos que compõem a educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário em relação à educação devido ao contexto da pandemia, o ensino remoto como forma de continuação dos estudos da população brasileira da educação básica até o ensino superior torna-se uma alternativa válida perante a situação. Desse modo, a adequação e as medidas de segurança foram e são necessárias para continuação dos estudos. O ensino remoto também tem como prioridade a qualidade do

ensino, tendo por base os objetivos da educação nacional de formar o cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho.

Observou-se que os avanços tecnológicos foram importantes contribuintes para que a educação não ficasse parada, de fato. Com esses avanços das tecnologias, o letramento digital proposto em alguns normativos é necessário para tornar possível a educação remota.

Ressaltamos, com isso, que a utilização das ferramentas tecnológicas nesse contexto apresenta a importância do meio digital, assim como também das ferramentas e plataformas digitais para a educação e para a formação profissional dos indivíduos. Assim, é necessário que essas ferramentas sejam eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Essas ferramentas digitais diminuem a distância entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem remoto, fazendo com que o meio de ensino seja tão eficaz quanto o presencial. No ensino básico e superior, essas práticas já são utilizadas para continuação dos estudos. Essa nova prática possibilita o desenvolvimento das atividades como o letramento digital para os envolvidos.

Buscou-se, com esse estudo, discutir as práticas do ensino remoto na educação superior e identifica-se os principais desafios do ensino remoto relacionados ao acesso à internet e ao uso das plataformas. A importância e o desenvolvimento das tecnologias de informações contribuem para o novo ensino e colocam em discussão as diferenças entre o ensino a distância já adotado pelo ensino superior.

O ensaio buscou refletir os principais desafios da educação, apresentando o conhecimento necessário por meio da revisão de literatura sobre a educação superior no Brasil e os desafios do ensino remoto, em que as discussões sobre a temática devem ser construídas em salas (virtuais) pelos educandos e professores, com o intuito de enriquecer e preencher lacunas ainda abertas sobre os estudos do ensino superior. Além disso, esse estudo contribuirá para que novas discussões a respeito da temática possam ser realizadas por outros pesquisadores. Portanto, esse ensaio servirá como base de fundamentação teórica para que outras possíveis pesquisas possam ser desenvolvidas através deste pontapé inicial.

REFERÊNCIAS

- ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. *Aulas remotas ou EaD?* Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3705/aulas-remotas-ou-ead/>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, v. 29, n. 2, São Paulo, jul/dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&. Acesso em: 29 ago. 2020.
- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. v. 8, n. 3, p. 348-365. *Interfaces Científicas*. Aracaju, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/925>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- APOLLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Helton. *Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências*. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GOMES, Josenir Hayne. Um trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação de materiais de ensino e aprendizagem. Congresso internacional de educação e tecnologias-CIET ENPED. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1193/877>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IDOETA, Paula Adamo. *Os desafios e potenciais da educação a distância, adotada às pressas em meio à quarentena*. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/Myk24p1>. Acesso em: 07 set. 2020.

MORAN, José Manuel. *O que é Educação a Distância*. Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=012426026493194319923:cpod1miwgg8&q=http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwi6y5KGht_qAhU3I7kGHTZyABoQFjAAe_gQIBhAB&usq=AOvVaw2QthB2cbVZ5j9oLJJWpJQW. Acesso em: 09 set. 2020.

MOREIRA, Larici Keli Rocha. Moreira, Laine Rocha. Soares, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134-150, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/29594>. Acesso em: 29 ago. 2020.

PRESSE, France. *Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19*. Publicado 18 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 08 set. 2020.

SILVA, Daniel da. FRANCO, Carla E. de Castro. AVELINO, Diogo Florezano. *Aplicação da tecnologia de acesso remoto no ensino a distância*. Disponível em https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/342_Artigo_SeGET_EAD.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

Tecnologias assistivas e adequações pedagógicas para a inclusão de discentes com deficiência visual no ensino *online*

Marcella Arraes Castelo Branco
Thelma Helena Costa Chahini

INTRODUÇÃO

A educação da pessoa com deficiência, desde a adoção do paradigma da inclusão, tem sido alvo de questionamentos, debates e pesquisas. A compreensão de que sistemas de ensino e profissionais da educação precisavam se adequar à diversidade existente nos espaços educacionais, contemplando todos os alunos em suas especificidades e promovendo uma educação inclusiva, acarretou o movimento de construção de novos espaços e práticas pedagógicas.

Com o alastramento mundial da Covid-19, anunciada no primeiro semestre do ano de 2020, surgiu a necessidade de adotar um modelo emergencial de ensino que garantisse

a manutenção das medidas sanitárias de afastamento e isolamento social durante o período pandêmico, culminando na opção pelo ensino não-presencial em todos os níveis de ensino no Brasil. Nesse momento, os desafios que passavam a educação do público-alvo da educação especial foram ampliados, assim como a invisibilidade dessas pessoas durante esse cenário adverso, pois os alunos com deficiência foram colocados diante de mais uma barreira, dentre tantas já enfrentadas, para dar continuidade a seus estudos.

Por isso, esta investigação versa sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior durante o período pandêmico e tem como questão norteadora do estudo: quais adequações pedagógicas e tecnologias assistivas (TAs) são necessárias para a garantia de uma educação inclusiva para os discentes com deficiência visual durante o ensino remoto emergencial na educação superior?

Portanto, no caso de discente com deficiência visual, para que esse formato fosse possível, fez-se necessário o uso de tecnologias assistivas em associação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a promoção de adequações pedagógicas voltadas para a inclusão. Assim, objetivou-se identificar recursos, adequações e recomendações para uso das TICs no processo de ensino e inclusão de discentes com deficiência visual nas Instituições de Educação Superior (IES), no contexto da Covid-19.

Para tanto, adotou-se, a partir de uma abordagem qualitativa, uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental realizada através de levantamento bibliográfico e da análise de documentos oficiais, versando sobre a concepção e os tipos de tecnologias assistivas existentes, além de destacar aquelas que podem ser utilizadas no contexto digital por pessoas com deficiência visual e, principalmente, as adequações pedagógicas necessárias ao modelo de ensino remoto emergencial e seus recursos para a efetivação da educação inclusiva desses discentes na educação superior.

CONCEPÇÕES E CLASSIFICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O principal objetivo da educação inclusiva e, conseqüentemente, das adequações curriculares decorrentes dela, é garantir o direito ao pleno acesso, participação e permanência da pessoa com deficiência nos espaços e no processo educativo. Destarte, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, prevê aos alunos da educação especial “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, n. p.).

Dentre esses recursos e adaptações previstos, temos, atualmente, a tecnologia assistiva (TA). Considerada como elemento fundamental para o acesso, a inclusão e a promoção da cidadania da pessoa com deficiência, tornou-se um dos principais pontos de luta desse público não somente nos espaços

escolares, mas em todos os lugares e serviços. Dessa forma, o avanço da concepção e dos direitos de inclusão das pessoas com deficiência, principalmente nas últimas três décadas, acarretou uma evolução natural do conceito e compreensão de tecnologias assistivas, conforme pode ser visto no Quadro 1.

QUADRO 1. Concepções de tecnologias assistivas em documentos oficiais no Brasil

Ano	Documento	Definição
1999	Decreto nº 3.298	Consideram-se <i>ajudas técnicas</i> [...] os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.
2004	Decreto nº 5.296 (Art. 61)	Consideram-se <i>ajudas técnicas</i> os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.
2009	Comitê de Ajudas Técnicas	<i>Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.</i>

Ano	Documento	Definição
2015	Lei nº13.146 (Art. 3º, III)	<i>Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.</i>

Fonte: elaborado pelas autoras (BRASIL, 1999; 2004; 2009; 2015, grifos nossos) (2022).

O primeiro conceito de tecnologias assistivas dado pelo Decreto nº3.298/1999 mostra-se genérico e abrangente, já que se apresenta mais voltado para funcionalidade da TA do que necessariamente para a delimitação do que seria um recurso de TA. Já no Decreto nº 5.296/2004, percebe-se a presença do termo “ajudas técnicas”, porém, nota-se uma ampliação e especificação do que seriam tais recursos, exemplificados agora como instrumentos, equipamentos e tecnologias. Destaca-se, ainda, a variedade terminológica utilizada para designar, anteriormente, as “ajudas técnicas”, considerando que, durante a formulação dos primeiros documentos versando sobre tais elementos, eles também eram conhecidos como “tecnologias adaptativas”, “tecnologias de apoio”, “adaptações” e/ou mesmo “Tecnologias Assistivas”.

Diante disso, em 2009, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) apresentou, após inúmeros estudos de sua equipe, um novo

conceito e uma terminologia considerada mais adequada para delimitar tais recursos e serviços, passando então a serem denominadas oficialmente de “Tecnologias Assistivas”, entendendo-as como muito mais abrangentes, representando sobremaneira uma área de conhecimento (BERSCH, 2017).

Atualmente, o termo, o conceito e a caracterização dados pelo CAT são utilizados nos documentos oficiais que tratam dos recursos e serviços destinados a garantir a inclusão e a acessibilidade da pessoa com deficiência, ou seja, as tecnologias assistivas. Daí o uso do termo no último documento apresentado no Quadro 01, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que engloba para além de “instrumentos, equipamentos e tecnologias”, incorporando ao conceito “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” (BRASIL, 2015, n. p.). Além da evolução em seu conceito e abrangência, as tecnologias assistivas tiveram sua garantia legal corroborada pela lei supracitada, já que “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015, n. p.).

De acordo com Bersch (2017), as tecnologias assistivas podem ser compreendidas a partir de seus objetivos e funcionalidades, classificadas em categorias como: auxílios para a vida diária e vida prática; comunicação aumentativa e alternativa; recurso de acessibilidade ao computador; sistemas de

controle do ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; próteses e órteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílio para ampliação de função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; mobilidade em veículos; esporte e lazer; e auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens.

A classificação apresentada pela referida autora revela a abrangência dos tipos e das funções atribuídas às tecnologias assistivas, evidenciando que seu uso e importância estão para além dos muros das instituições de ensino. Assim, todo e qualquer recurso e/ou serviço que promova acessibilidade, autonomia e qualidade de vida para pessoa com deficiência pode ser tido como TA.

Outro elemento importante para análise é o fato de que tecnologias assistivas não podem ser concebidas no sentido estrito da palavra “tecnologia”, ou seja, essas podem abranger, ainda, os recursos supracitados e as tecnologias da informação, da comunicação ou mesmo as digitais. Nesse contexto, segundo Bersch (2017), é preciso compreender a sutileza que distingue tecnologias assistivas da tecnologia educacional, pois:

[...] a tecnologia educacional comum nem sempre será assistiva, mas também poderá exercer a função assistiva quando favorecer de forma significativa a participação do aluno com deficiência no desempenho de uma tarefa escolar proposta a ele. Dizemos que é tecnologia assistiva quando percebemos que, retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com

dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação (BERSCH, 2017, p. 12).

Todo recurso, equipamento, produto ou mesmo dispositivo, bem como os serviços, metodologias, práticas e estratégias serão considerados tecnologias assistivas na medida em que promovam a acessibilidade à pessoa com deficiência. Logo, as TAs não estão restritas, necessariamente, às tecnologias informacionais e/ou digitais. Entretanto, pretende-se apresentar as tecnologias assistivas na perspectiva do ensino remoto emergencial desenvolvido no cenário de pandemia da Covid-19, ou seja, aquelas que podem ser utilizadas no ensino *online* pelos discentes com deficiência visual que estão na educação superior.

ADEQUAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO *ONLINE*

A visão é um sentido essencial para o ser humano. Pessoas sem esse sentido ou que possuem algum acometimento fisiológico relacionado a esse aspecto enfrentam grandes dificuldades no desenvolvimento de atividades básicas da vida diária e, conseqüentemente, em seu processo educativo. Sabe-se que a deficiência visual congloba pessoas com perda total (cegueira) ou parcial da visão (baixa visão, visão subnormal, visão monocular etc.), podendo essas serem definidas como:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a

capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. [...]

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior (SÁ *et al.*, 2007, p. 15-17).

As especificidades de cada deficiência determinam, em vários aspectos, as particularidades no uso das tecnologias assistivas e na organização das adequações pedagógicas. Contudo, frisa-se que o maior empecilho para que uma pessoa cega ou com baixa visão possa aprender são as barreiras existentes no espaço escolar e nas atividades de ensino, tendo em vista que a deficiência visual, por si só, não representa comprometimento cognitivo à aprendizagem. Portanto, *“A cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender. Estes alunos têm as mesmas potencialidades do que os outros e, portanto, não se deve ter uma baixa expectativa em relação a eles”* (SÁ, 2013, p. 113, grifo nosso).

No meio digital essas barreiras podem ser elencadas, conforme apresentado no Quadro 2, a partir do tipo de deficiência visual que o aluno possui. A identificação das barreiras deve ser feita não apenas pelos professores, mas por toda equipe multidisciplinar da IES, visando contemplar as necessidades desses discentes desde os recursos institucionais até as fontes de informação, mídias sociais, espaços virtuais de ensino, plataformas acadêmicas etc.

QUADRO 2. Barreiras no meio digital para pessoas com deficiência visual

Deficiência visual	Principais barreiras
Pessoas com perda parcial da visão	Pouco contraste entre cor de fundo e cor do texto
	Fontes com serifa, como Times New Roman e Courier New, cursivas ou decoradas
	Textos e funções que ao serem redimensionados perdem suas funcionalidades
	Presença de CAPTCHA (recurso utilizado para diferenciar humanos de robôs, no qual a pessoa deve identificar o conteúdo de uma imagem distorcida) sem alternativa em forma de áudio
Pessoas cegas	Imagens sem descrição (texto alternativo)
	Imagens complexas, como gráficos, sem alternativa em texto
	Vídeos sem alternativa em áudio ou em texto
	Funcionalidades que não funcionam pelo teclado
	Sequência de navegação confusa ou incorreta via teclado
	Tabelas que não fazem sentido quando lidas linearmente
	Formulários ou questionários sem sequência lógica de navegação
	Conteúdos muito longos sem a existência de um sumário com <i>hiperlinks</i>
	Presença de CAPTCHA sem alternativa em forma de áudio
Cores ou outros efeitos visuais utilizados como única forma para diferenciar ou transmitir informações relevantes	

Fonte: as autoras, adaptado de Salton, Agnol e Turcatti (2017).

Como é possível notar, as barreiras podem ser mais numerosas para os discentes com cegueira, o que resulta numa demanda maior de recursos, adequações e de esforço no planejamento, organização e criação das adequações pedagógicas para esses. Dessa forma, é fundamental ofertar recursos e garantir adequações curriculares, seja no plano material ou metodológico, para que o aluno com deficiência visual possa se desenvolver a partir de suas particularidades, com sua plena inclusão no processo educativo.

No entanto, há que se considerar, no caso das pessoas com baixa visão que, “Se o grau residual de visão for muito baixo, as dificuldades encontradas podem ser as mesmas de uma pessoa cega” (SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017, p. 31). Nesse sentido, cada aluno deve ser avaliado e considerado na particularidade da sua deficiência, e, conseqüentemente, de suas demandas educativas.

No Quadro 3, apresentam-se as tecnologias assistivas que podem ser utilizadas pelos discentes com deficiência visual no modelo de ensino remoto emergencial, destacando-as a partir das especificidades de cada tipo de deficiência visual.

QUADRO 3. Tecnologias assistivas utilizadas por discentes com deficiência visual na modalidade de ensino *online*

Deficiência visual	Recurso	Função	Indicações
Visão parcial	Amplificador de tela	Ampliar textos, ilustrações e imagens.	Supernova, ZoomIt, Lightning 3, Virtual Magnifying Glass, LentPro, Lupa digital e Lupa eletrônica.
	Teclado ampliado	Facilitar o uso do teclado de computadores.	Teclado ampliado e/ou adesivo para ampliação da identificação das teclas.
	Alto Contraste	Tornar textos acessíveis à leitura em telas.	Função existente nos eletrônicos.
	Fontes	Facilitar o processo de leitura.	Fontes sem serifa ou decoradas (Arial ou Verdana) e ampliadas (tamanho 24).
Cegueira	Optical Character Recognition (OCR)	Converter imagens em texto.	Tesseract, OCR Terminal, GOOCR, TopOCR, Google Drive, SimpleOCR.
	Leitor de tela	Transformar textos em áudio.	NVDA, DOSVOX, JAWS, Voice Over, ORCA, Virtual Vision.
	Linha Braille	Transformar o conteúdo de texto em informação tátil.	Focus 40, EDGE 40, Brailliant 40, VarioUltra 40.
	Impressora Braille	Realizar a impressão em Braille ou no formato 3D.	-
	Teclado Braille	Facilitar o manuseio do teclado.	-

Fonte: adaptado de Castelo Branco & Chahini (2021).

Nota-se, com base na leitura do Quadro 3, que são múltiplos os tipos de tecnologias assistivas que podem e devem ser utilizadas, pois nesse grupo encontram-se pessoas consideradas cegas ou com baixa visão. Além disso, tais tecnologias podem ser utilizadas em qualquer modelo de ensino, mas, se algumas dessas na modalidade presencial são opcionais, no ensino *online* tornam-se obrigatórias. Percebe-se, ainda, a variedade de recursos disponíveis no mercado, muitos oferecidos de forma gratuita, como o DOSVOX, NVDA, JAWS etc., leitores de tela que podem ser escolhidos a critério do aluno e/ou de sua necessidade específica.

As principais funções dos recursos supracitados visam garantir acessibilidade no uso das ferramentas digitais, como textos, sites, plataformas de webconferência, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) etc., utilizadas durante o ensino não presencial. Entretanto, esses recursos já existiam e faziam parte da realidade das pessoas com deficiência visual. O que se tem de novo é a centralização do ensino nesse novo formato e os desafios decorrentes da situação de emergência em que esse modelo foi implantado, já que “[...] o período pelo qual o Brasil passa atualmente, atingido por uma pandemia de Covid-19, tem evidenciado aspectos sonegados no contexto educacional ao longo dos últimos anos: a inclusão digital, o acesso às tecnologias, dentro e fora das escolas” (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 40).

No caso das tecnologias assistivas que representam equipamentos e/ou dispositivos, como no caso do teclado ampliado,

linha Braille, impressora Braille e teclado Braille, esses aparelhos devem ser disponibilizados pelas IES ou colocados à disposição para uso do discente com deficiência visual a depender da atividade proposta ou material necessário para o aluno, como previsto no art. 28, inciso XII, da LBI:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] XII - oferta do ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015, n. p., grifo nosso).

Portanto, as IES devem estar preparadas para receber o discente com deficiência visual, reconhecendo suas necessidades e garantindo sua plena participação e autonomia durante todo processo de ensino. Cabe destacar que as tecnologias assistivas não consistem apenas em produtos, equipamentos, instrumentos etc., e sua utilização é diversa, ou seja, depende do espaço em que se fazem necessárias ou do objetivo de sua adoção, bem como do tipo de deficiência que pretende atender.

Compreendendo que, “As estratégias de aprendizagem, os procedimentos, os meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como os instrumentos de avaliação, devem ser adequados às condições visuais destes educandos” (SÁ, 2013, p. 113, grifo nosso), no Quadro 4, elencam-se algumas recomendações para adequação de recursos didáticos utilizados durante as aulas *online*. Tais adequações, a serem realizadas pelos professores, podem auxiliar na sua prática pedagógica e,

consequentemente, na inclusão dos discentes com deficiência visual durante as aulas, em especial no que se refere ao acesso desses alunos aos materiais e conteúdos da disciplina.

QUADRO 4. Recomendações para docentes sobre as adequações de recursos didáticos para inclusão dos discentes com deficiência visual no ensino *online*

Recursos didáticos	Adequações
Exclusivamente visuais	Devem ser adaptadas com antecedência, e outras durante sua realização, por meio de descrição, informação auditiva ou outras referências.
	Não utilizar apenas um formato ou recurso que só contemple o sentido da visão, permitindo ao aluno com deficiência visual outros canais de aprendizagem.
Vídeos	Requer audiodescrição de imagens, de cenas mudas e leitura de legenda simultânea ou dublagem.
	Optar por vídeos com imagem e sons nítidos.
	Usar vídeos no português do Brasil.
Imagens	Manter os vídeos disponíveis a qualquer tempo, permitindo que os alunos possam revisá-los, se necessário.
	Esquemas, símbolos, diagramas, desenhos, gráficos e ilustrações devem ser descritos oralmente durante a aula.
	Fornecer texto alternativo para imagens, figuras, ilustrações etc. contidas no conteúdo dos textos ou <i>slides</i> .
Textos	Evitar o uso de imagens sem relação ou significado com o conteúdo abordado durante as aulas.
	Devem ser compatíveis com leitores de tela, evitando o uso de textos digitalizados na forma de imagem.
	Priorizar o uso de textos em formato Word ou PDF.
	Escolher textos acessíveis, com imagens contendo legenda descritiva e passíveis de ampliação sem que ocorra sua distorção, porém priorizando a qualidade do conteúdo e da fonte bibliográfica selecionada.
	Evitar disponibilizar textos diferenciados para os alunos com deficiência visual em relação ao apresentado para os discentes videntes.
Transcrição para o Braille, para os alunos que o utiliza em seus estudos.	

Recursos didáticos	Adequações
Slides	Atentar-se para a qualidade do contraste, evitando o contraste baixo, fundo decorado, combinações de cores com muita luminosidade.
	Utilizar fontes limpas, sem serifa e sem itálico (ex.: Arial, Verdana etc.).
	Optar por letras grandes (tamanho 24).
	Não utilizar cor como forma exclusiva de transmissão de uma informação.
	Evitar a apresentação de <i>slides</i> com muito texto e/ou imagens (poluição visual).
	Enviar o material com antecedência para o aluno, facilitando o acompanhamento, ou disponibilizar após a realização da aula, para que seja possível revisão pelo aluno.
	Ler os textos dos <i>slides</i> durante a apresentação, de forma clara e cadenciada.
	Descrever as imagens utilizadas durante a apresentação, de maneira clara e direta.
Salas de aulas virtuais	Optar por plataformas com desenho e acesso facilitado para o deficiente visual.
	Devem ser compatíveis com o uso de leitores de tela.
	Estabelecer regras de participação e uso do <i>chat</i> durante aulas e/ou palestras, evitando a sobreposição da fala do apresentador e do leitor de tela no acompanhamento do <i>chat</i> .
	Ao apresentar-se para a turma, realizar sua descrição visual, para que o aluno com deficiência visual também seja incluído nesse momento.
	Sempre que possível, realizar a gravação das aulas <i>online</i> e disponibilizar a gravação para que o aluno possa revisar o conteúdo ministrado, caso necessário.
Páginas da Web	Selecionar páginas que possuam textos, imagens e vídeos acessíveis.
	Disponibilizar o <i>link</i> de forma clara, com descrição, quando necessário.
	Orientar sobre o objetivo a ser contemplado com o acesso à página da <i>web</i> .
	Tornar os sites das Instituições de Ensino Superior acessíveis, assim como seus sistemas acadêmicos.

Fonte: criado pelas autoras com os dados da pesquisa (2021).

O Quadro 4 exprime uma variedade de adequações para os recursos que podem ser utilizados durante o ensino remoto. Do mesmo modo, reforça a necessidade de um planejamento inclusivo e participativo para a efetivação de uma educação inclusiva, no caso de discentes com deficiência visual, antes, durante e após o momento de realização da aula.

Desta feita, é possível aferir que apenas a variedade de recursos, anteriormente descritas no Quadro 3, não é capaz de contemplar todas as nuances que envolvem as adequações necessárias para eliminação de toda e qualquer barreira que exista para prejudicar ou impedir a plena participação desses alunos no processo ensino-aprendizagem.

Cabe ao professor, então, conhecer sua turma, identificando os casos de necessidades educacionais específicas, buscar o suporte dos setores responsáveis e, assim, elaborar um planejamento que preveja e promova a criação de recursos, estratégias e atividades adequadas às pessoas com deficiência, destacando, aqui, pessoas cegas e/ou com baixa visão. Deve-se considerar, também, a plena participação dos alunos com deficiência visual que serão contemplados, afinal, ainda que o professor seja orientado sobre a existência de alunos com deficiência, cada pessoa possui particularidades no seu modo de vivenciar sua deficiência e sua jornada acadêmica.

Portanto, as recomendações supracitadas são gerais, na medida em que podem atender as necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência visual, seja esta cega

ou baixa visão, mas nada impede que professores e setores responsáveis busquem a participação e promoção da escuta desses discentes, personalizando naquilo que é necessário seu processo ensino-aprendizagem.

Ademais, reforça-se que o uso de recursos que utilizam a visão não deve ser evitado ou extinto, pois a acessibilidade desses refere-se às adequações que podem e devem ser realizadas, e não a sua exclusão, já que a educação inclusiva “[...] pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem com vistas à efetivação do trabalho na diversidade [...] o que implica necessariamente previsão e provisão de recursos de toda a ordem” (CARVALHO, 2016, p. 38).

O que se almeja, ao final de tudo, é uma prática pedagógica planejada e executada com o objetivo de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, preparada e capaz de contemplar a diversidade, sem que seja necessário excluir para incluir, contrariando, assim, o verdadeiro sentido da Educação Inclusiva. Incluir o aluno com deficiência no processo educativo é um desafio que está para além da prática do professor, pois cada aluno, com ou sem deficiência, exige do professor a capacidade de planejar, elaborar e propor metodologias variadas que contemplem a diversidade existente em uma turma.

A inclusão começa na garantia do acesso à educação e passa a acessibilidade que deve ser inerente aos espaços, conteúdos, atividades acadêmicas, materiais didático-pedagógicos, avaliação etc., mas é no processo, na busca pela permanência e

sucesso estudantil do discente com deficiência, que instituição e professores deverão comprometer-se com a identificação das necessidades educacionais específicas, com o planejamento dos espaços, recursos, atividades inclusivas e, por fim, com a execução de estratégias e ações baseadas numa educação pautada na diversidade, inclusão e respeito à dignidade da pessoa humana.

No ensino remoto adotado pelas Instituições de Educação Superior durante o contexto de pandemia da Covid-19, essa necessidade não deixou de existir. Ao contrário, trouxe consigo indispensabilidade do uso das tecnologias assistivas e a emergência na efetivação das adequações pedagógicas para incluir os discentes com deficiência nos cursos de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, a partir da questão norteadora deste estudo, que são variadas as concepções, classificações e formas de usabilidade das tecnologias assistivas utilizadas para garantir a acessibilidade, a permanência e a educação inclusiva de pessoas com deficiência visual no processo ensino-aprendizagem. Contudo, percebe-se, ainda, a necessidade de conhecer as especificidades de cada tipo de deficiência visual, bem como o contexto em que o aluno se encontra e as demandas referentes ao atual modelo de ensino não presencial.

Desse modo, para a operacionalização da educação inclusiva de discentes com deficiência visual no ensino *online*, cabe

às Instituições de Educação Superior e aos docentes: conhecer a limitação ocasionada pela deficiência ao aluno, pois as tecnologias assistivas utilizadas por uma pessoa com cegueira podem ou não ser as mesmas usadas por alguém com baixa visão; analisar as condições de acesso e a usabilidade das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) aos discentes cegos ou com baixa visão, não apenas quanto às adequações necessárias, mas principalmente no que diz respeito ao acesso à internet e conhecimento sobre manuseio dos seus recursos; identificar o acesso e a capacidade de utilização das tecnologias assistivas no processo de aprendizagem, tanto para as TAs na forma física quanto no modo digital, pois nem toda pessoa com deficiência visual domina as ferramentas digitais; disponibilizar tecnologias assistivas digitais e orientações de usabilidade em todos os momentos e atividades; assegurar uma equipe multiprofissional e de apoio para docentes e discentes; realizar, previamente, adequações de materiais didáticos de ensino e de estudo; desenvolver um planejamento inclusivo das atividades de ensino a partir da escuta das necessidades educacionais dos discentes com deficiência visual etc.

Todas essas particularidades decorrem das diferenças existentes entre tecnologias assistivas inerentes ao modelo presencial de ensino e ao modelo *online*, das especificidades de cada deficiência visual, disciplina ministrada e área de formação do aluno. As tecnologias assistivas não se referem apenas a elementos, produtos, instrumentos, equipamentos etc., mas também às metodologias, estratégias, práticas e serviços.

Portanto, suas adequações perpassam os recursos tecnológicos e digitais exigidos pelo modelo de ensino ofertado e pela pessoa com deficiência visual, referindo-se, também, às metodologias de ensino, aos materiais didáticos e, especialmente, à prática pedagógica do professor da educação superior nos princípios da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, RS: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. Órgãos do Poder Executivo. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Órgãos do Poder Executivo. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 dez. 2004, p. 05.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

CASTELO BRANCO, Marcella Arraes; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Expectativas de discentes com deficiência sensorial na Educação Superior em relação ao ensino *online*, tecnologias assistivas e acessibilidade em tempos de pandemia. In: *International Journal of Development Research*, Vol. 11, Issue, 02, pp. 44481-44488, fevereiro, 2021. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/expectativas-de-discentes-com-defici%C3%Aancia-sensorial-na-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-em-rela%C3%A7%C3%A3o-ao-ensino-line>. Acesso em: 01 ago. 2021.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: https://www.academia.edu/45576766/Des_igualdade_de_acesso_a_educacao_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 24 jul. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. – 11. ed. (revista e atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

sá, Elizabete Dias de. Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças na escola*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 111-119.

sá, Elizabete Dias de.; CAMPOS, Izilda Maria de.; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOLL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. *Manual de Acessibilidade em documentos digitais*. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/livro-manual-de-acessibilidade-em-documentos-digitais>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

“Alfaletando” à distância: experiências de encontros remotos com crianças na Educação Infantil

Sandra Vasconcelos de Lima
Ana Carolina Perrusi Brandão

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, relataremos parte da experiência vivida no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Paulo Rosas, durante o período pandêmico que temos vivenciado, e, em especial, os desafios vividos no primeiro semestre de 2021. O CMEI oferece turmas do Berçário ao Grupo 5 da Educação Infantil e está localizado no *campus* da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nele, atualmente são atendidas 128 crianças, filhas e filhos de famílias de estudantes e funcionários da UFPE e da comunidade do seu entorno.

Como sabemos, em 2020, professoras e professores de todo o mundo tiveram que se reinventar no trabalho pedagógico

com seus alunos, não sendo diferente para nós que atuamos com crianças menores de seis anos. Em tempo recorde, fomos obrigadas a lidar com recursos tecnológicos, plataformas digitais, programas e aplicativos diversos. Tudo isso para conseguir atingir nossos objetivos: oferecer atividades que garantissem os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, considerando os diferentes campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017) e partindo de um currículo estruturado a partir das interações e brincadeira, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

A entrada de mais um ano letivo ainda com as escolas fechadas, em 2021, nos exigiu dar continuidade ao trabalho remoto já iniciado no ano anterior, promovendo encontros síncronos mais regulares e sistemáticos com as crianças. Em março de 2020, quando as escolas foram fechadas, tínhamos vivenciado pouquíssimos dias letivos e o contato mantido à distância no primeiro ano da Covid-19 ficou, evidentemente, limitado, comprometendo o desenvolvimento de afetos e estímulos tão importantes para a formação socioemocional e aprendizagem das crianças. Diante desse cenário e com a expectativa de manter e consolidar laços afetivos já conquistados, decidimos coletivamente que, em 2021, as professoras seguiriam com o mesmo grupo de crianças do ano anterior.

Tínhamos consciência de que o novo ano chegaria exigindo muito mais de nós, pois já havíamos passado pelas

experiências iniciais e precisávamos planejar interações que despertassem nas crianças o desejo de participar de forma mais regular de encontros síncronos e de realizar as atividades propostas nos momentos assíncronos que dariam continuidade a esses encontros.

As crianças e suas famílias com suas avaliações próprias, fruto das vivências do ano anterior e, agora, com novas expectativas, lançaram para os professores ainda mais desafios. Assim, uma série de questões eram colocadas enquanto realizávamos nosso planejamento, uma das tarefas fundamentais na prática de qualquer docente. Nesses momentos, nos perguntávamos, então: como planejar atividades que fizessem sentido para as crianças, numa perspectiva de “currículo vivo”, estando essas crianças do outro lado da tela do celular ou do computador? Como manter o interesse e o engajamento de crianças tão pequenas, sem estarmos perto delas para observar, tocar, sentir, provocar, experimentar e refletir em conjunto? Como manter seu interesse pela leitura e produção de textos, tema focado no presente relato? Como elaborar atividades desafiadoras para que as crianças avancem na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sem estarmos próximas para mediar e apoiar sua reflexão?

Neste relato, nos propomos a apresentar e refletir sobre a experiência com um grupo de crianças de 5-6 anos, o chamado Grupo 5, na rede de educação municipal do Recife. Faremos aqui um recorte do que foi vivenciado por nós no

primeiro semestre de 2021, período exatamente anterior ao retorno das aulas presenciais que ocorreu em agosto de 2021. Neste recorte, priorizaremos ainda experiências vividas com foco no processo de alfabetização e letramento das crianças, tal como definidos por Soares (2014).

Assim, entendemos que o letramento implica o ensino e aprendizagem

das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler e escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, p. 181).

Enquanto a alfabetização, implica, por sua vez, o ensino e aprendizagem de “um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego” (SOARES, 2014, p. 21). Ainda com base na mesma autora, também entendemos que alfabetização e letramento devem caminhar juntos, já que

A base será sempre o letramento, já que leitura e escrita são, fundamentalmente, meios de comunicação e interação, enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. (SOARES, 2009, n. p.).

Antes de iniciar nosso relato, é importante esclarecer que optamos por propor um conjunto de atividades diárias, com uma

rotina semelhante àquela vivenciada pelas crianças no rodízio entre as “salas ambiente”¹ do CMEI. Assim, buscamos ofertar atividades que dialogavam com os temas gerais que estruturam a nossa prática pedagógica, a saber: “Movimento”, “Faz de Conta”, “Arte”, “Letras e Números” e “Gente, bichos e plantas”.

Tais atividades diárias seguiam para as crianças por meio do grupo de *WhatsApp*, que, desde 2019, vinha sendo utilizado como um instrumento de comunicação entre as famílias e o CMEI. Vale destacar que, embora tenhamos usado o termo “atividades diárias”, isso não quer dizer que as crianças eram cobradas a realizar nossas propostas nesse ritmo.

O envio de uma “agenda semanal” com propostas diárias foi uma orientação encaminhada pela Secretaria de Educação do Recife para dar conta dos dias letivos e do preenchimento do diário *online*. Nesse sentido, em comum acordo com as famílias, passamos a planejar atividades que buscavam dialogar com as crianças, seus interesses e saberes, assim como com os objetivos pedagógicos definidos para o nosso grupo de crianças. A esse respeito, vale frisar que buscamos sempre fazer o possível com as condições que tínhamos, considerando o momento ímpar que vivíamos na nossa história e, especificamente, na educação das nossas crianças, acreditando sempre

1 Para conhecer melhor essa experiência de organização do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos no CMEI Professor Paulo Rosas, ver o livro organizado por Brandão e Rosa (2019).

no impacto positivo que nossas propostas poderiam trazer para o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Em paralelo a essa agenda que seguía todas as segundas para as famílias e em que as crianças eram chamadas a se expressar não apenas por meio da linguagem oral e escrita, mas também por meio de atividades plásticas e de movimento, passamos a nos encontrar uma vez por semana em encontros síncronos que duravam uma hora.

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO REMOTO COM AS CRIANÇAS DO GRUPO 5: COMO TUDO COMEÇOU

No CMEI Professor Paulo Rosas, costumamos nos reunir no início do ano letivo para planejar o período de adaptação, que é aquele momento inicial, quando as crianças (e os adultos também!) precisam trocar ideias e se encantar com alguma proposta, planejando projetos e sequências de atividades dentro de um tema mais geral que dialogue com todas as turmas do CMEI.

Com essa intenção, nesse encontro inicial, sempre escolhemos uma música que se torna o carro-chefe do “Bom dia” coletivo, que, diariamente, acontece no *hall* da escola com a participação das crianças de todos os grupos. Na seleção dessa música, pensamos em canções alegres, atrativas, que se conectem com as crianças e adultos e que possam ampliar o universo cultural de todos que fazem parte do CMEI. No ano de 2021, mesmo sem ainda estarmos todos juntos no “Bom dia”, não podia ser diferente.

A música escolhida foi “Passarinhos”, de autoria de Emicida. A canção nos trouxe um sentimento de busca por acolhimento, de boas lembranças, de afeto, de ninho, algo que se conectava com o que nosso grupo experimentava naquele momento. Após essa escolha e de muita conversa sobre as temáticas mais específicas que poderiam orientar o planejamento de cada grupo de crianças, elegemos um título que sintetizava o que gostaríamos de tratar nesse momento de retomada do trabalho: “Memórias afetivas: acolher, cuidar, esperar e voar”.

Partindo desse ponto, então, as professoras de cada grupo de crianças foram construindo um percurso para sua turma, planejando sequências de atividades tendo a canção de Emicida como fio condutor.

ALINHANDO O PLANEJAMENTO: “MEMÓRIAS AFETIVAS: ACOLHER, CUIDAR, ESPERANÇAR E VOAR” – O CAMINHO DO GRUPO 5

No início de 2020, como também já é um hábito no CMEI Professor Paulo Rosas, realizamos uma reunião com as famílias. Nesse encontro, dialogamos sobre os desafios de mais um ano letivo sem perspectiva de retorno das aulas presenciais, pelo menos naquele momento. Ouvimos os familiares relatando como seus filhos e filhas desejavam intensamente esse retorno. Acolhemos também os anseios dos pais sobre o quanto os pequenos “perderam conteúdos” depois de tanto tempo sem ir à escola.

Nesse encontro, além de garantir a escuta das famílias, optamos por abordar o Currículo vivido na etapa da Educação

Infantil, enfatizando as propostas do CMEI de forma mais geral e, em particular, reforçamos a nossa perspectiva de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, já que essa é uma preocupação muito presente, sobretudo, no Grupo 5, ano final dessa etapa da escolaridade. Assim, infantizamos que a Educação Infantil não se trata de período “preparatório para a alfabetização”, tal como sugere a atual Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). Ao contrário, assumimos uma posição baseada nos estudos de Ferreiro (1986) e Ferreiro e Teberosky (1979), que não ignora que as crianças pensam e elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita desde muito pequenas e que o processo de alfabetização pode ser, e, na verdade, já é vivenciado por elas de forma significativa no CMEI.

Dessa forma, explicitamos a concepção de trabalho com a linguagem escrita que defendemos, enfatizando o nosso objetivo de levar as crianças a entender que ler e escrever são instrumentos de expressão e comunicação de ideias e de ampliação das possibilidades de melhor compreender o mundo, as pessoas e a nós mesmos. Nesse contexto, ainda nessa reunião, trouxemos exemplos do trabalho envolvendo a cultura escrita, conduzido em anos anteriores, e destacamos experiências exitosas com grupos de mesma faixa etária.

Por fim, recordamos a riqueza de atividades propostas pelos cinco “Cadernos de Interação Famílias e Escola²”

2 Os cinco Cadernos produzidos, intitulados “Interações e Brincadeiras entre Crianças, Famílias e Escola”, abordaram os seguintes tópicos: Caderno 1 - “A casa é nosso canto no mundo!”; Caderno 2 - “Quem são vocês? Paulo Rosas

produzidos pelas professoras do Berçário ao Grupo 5, em 2020, como forma de dialogar e manter o vínculo com as crianças, tendo seus familiares como intermediários. Os Cadernos traziam propostas diferenciadas para cada Grupo, mas havia total liberdade e até mesmo incentivo para que as famílias e crianças explorassem todo o material livremente e escolhessem por onde queriam começar e o que mais gostariam de fazer. Os cinco Cadernos foram muito bem avaliados pelas famílias, tanto em termos das temáticas propostas em cada um deles, como em termos das atividades e seleção de vídeos e *links* oferecida às crianças.

Voltando à reunião realizada no início do primeiro semestre de 2021, ao retomar os cinco Cadernos, buscamos reforçar ainda a importância da mediação feita pelas famílias em casa, pois, à distância, eram elas quem “substituíam” a professora no encaminhamento das propostas. Além disso, também era papel das famílias dar o retorno das atividades propostas por meio de relatos orais ou escritos e registros fotográficos das vivências com as crianças no grupo de *WhatsApp*.

Concluindo esse encontro inicial com as famílias, destacamos que enquanto as aulas presenciais não retornassem, precisaríamos manter aceso e forte o diálogo com as crianças,

outra vez! Alegria, alegria, hei, hei” (o título faz referência ao “grito de guerra” que se instituiu nas festas do CMEI, incluindo as do ciclo junino, tema deste Caderno); Caderno 3 - “Afetividade e ancestralidade contam a minha história: vivenciando a diversidade”; Caderno 4 - “Somos todos natureza” e Caderno 5 - “(A)colhendo emoções: corpo e sentimentos”.

sem perder o que havíamos conquistado até aquele momento. Assim, afirmamos nosso propósito de manter firmes o interesse e a curiosidade de nossos pequenos sobre o mundo, mesmo contando com interações e espaços limitados pelo isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

Foi, então, nesse contexto que, utilizando o *e-mail* institucional e o grupo de *WhatsApp*, passamos a planejar e a enviar para as famílias a agenda semanal, sempre com propostas de atividades diversificadas, explorando a temática dos passarinhos. Tais atividades buscavam ampliar o conhecimento de mundo das crianças, considerando a ludicidade e o significado das propostas ao abordar as ciências naturais, as atividades corporais e artísticas, a leitura e a escrita de palavras contextualizadas, a contagem e o registro de quantidades, a organização do pensamento e da fala das crianças, entre outros tópicos.

Como já foi dito, a agenda semanal seguia na segunda-feira no grupo de *WhatsApp* e acompanhávamos o envolvimento e a participação das crianças através das postagens de fotos, áudios e vídeos feitas pelos familiares. Neste grupo também enviávamos orientações escritas e áudios com sugestões de *links* e vídeos para facilitar e encorajar a condução das atividades em casa.

Toda semana, mantendo o tema “Memórias afetivas: acolher, cuidar, esperar e voar”, trazendo a foto de uma nova espécie de pássaro e colocando o refrão da música de Emicida, íamos apresentando uma nova sequência de atividades para a semana. Em paralelo, como também foi mencionado, acontecia o encontro síncrono com as crianças, sempre nas sextas-feiras.

Esse foi o formato de interação que foi se configurando no primeiro semestre de 2021. Vejamos no próximo item como se deu esse percurso de forma mais detalhada.

UM EXEMPLO DA AGENDA SEMANAL: O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA

Quando começamos a elaborar as sequências de atividades que seguiriam a cada semana para as crianças, pensamos em privilegiar propostas que favorecessem o letramento, ou seja, que mantivessem o encantamento das crianças pelas histórias, poemas e canções, sem esquecer de atividades que provocassem reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Dessa forma, buscamos manter um equilíbrio entre propostas de alfabetização e letramento, no sentido atribuído por Soares (2009), tal como indicamos anteriormente. Porém, “alfaletrar” sem estar em contato direto com as crianças era um desafio constante e nos mantinha numa postura de permanente investigação.

Criamos uma lógica de funcionamento, um *modus operandi* inusitado, que começou a envolver algumas famílias e seus filhos e filhas. Dessa forma, mantivemos uma estrutura em que diferentes “chamadas” eram associadas a determinados dias da semana, com pequenas variações ocasionais. Assim, por exemplo, nas segundas-feiras tínhamos “Senta, que lá vem história”; nas terças-feiras, “Vamos brincar de adivinhar?”; e assim sucessivamente. O planejamento, por sua vez, era orientado pelos campos de experiência e os direitos de aprendizagem indicados

na BNCC (BRASIL, 2017), bem como pelos objetivos didáticos definidos coletivamente, com base na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para o Grupo 5 (RECIFE, 2021).

A seguir, apresentamos um exemplo de uma dessas agendas encaminhadas para as famílias no grupo de *WhatsApp* e vivenciadas pelas crianças em casa.

QUADRO 1. Agenda semanal de 26 a 30 de abril de 2021 encaminhada para as famílias

<p>SEGUNDA-FEIRA 26/04</p>	<p>SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA...</p> <p>Olá, criançada!</p> <p>Começando mais uma semana e com uma nova história. Diferente da história da semana passada, o passarinho dessa semana não tem medo de voar. Mas, quando ele bate as asas, acontece algo perigoso... Assista para descobrir o que aconteceu³.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=kuQZsk54DoA</p> <p>E então? O que achou da história de hoje? Será mesmo que bater a cabeça faria alguém esquecer como fala? Você conseguiu descobrir qual é a espécie do passarinho da história? Vou dar uma dica: o nome da espécie aparece no final do texto, quando o papai passarinho chega para ajudar... outra dica: quando a gente fala essa palavra, percebe que tem o som da letra x. Pronto! Não posso mais dar dicas. Agora é com você!</p> <p>Descubra o nome dessa espécie, escreva do seu jeito e faça um belo desenho. Para não perder o costume, deixarei algumas imagens para inspirar!</p> <p>[Na agenda original foram incluídas algumas imagens de ROUXINÓIS]</p>
--------------------------------	---

3 PRADO, Jane. Hora da Leitura! Canta, Passarinho! Youtube, 01 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kuQZsk54DoA>. Acesso

<p>TERÇA-FEIRA 27/04</p>	<p>VAMOS BRINCAR DE ADIVINHAR?</p> <p>O passarinho do lustre do Castelo Rá-Tim-Bum trouxe um outro instrumento. O som dele é bem diferente dos outros que nós já adivinhamos. Vamos assistir mais um programinha de "Passarinho, que som é esse?"⁴</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=JrBOSKwbkIY&list=PLC-PUXRkJpd_gVvZyrEqxnKL7YQgg9PJA3&index=8</p> <p>Você já tinha ouvido esse som? Conhecia esse instrumento (CONTRABAIXO)? Achou o som diferente? Parece com algum outro som que você já tenha escutado?</p> <p>Com a ajuda de um adulto ou sozinho, escreva o nome desse instrumento numa folha e o represente também com um desenho.</p> <p>Ah! Vou dar uma dica aqui também: na escrita dessa palavra vai aparecer a mesma letra que apareceu no nome do passarinho de ontem, o X. E é um nome muuuuito ooo grandeeeeeee!!!!</p>
<p>QUARTA-FEIRA 28/04</p>	<p>BRINCANDO COM AS PALAVRAS...</p> <p>Essa semana nós descobrimos a letra X em duas palavras novas apresentadas: ROUXINOL e CONTRABAIXO. Você já tinha observado essa letra em outras palavras? Vamos retornar ao livro⁵ "O que começa com..." (BELLINGHAUSEN, 2012) e descobrir outras figuras cujos nomes começam com X.</p> <p>[link indisponível atualmente]</p>

em: 20 abr. 2021. Na história do livro digital intitulado "Canta, passarinho!" (PRADO, 2020), um passarinho cai do ninho e bate a cabeça. Atordoado, ao invés de gorgear, a ave late ao encontrar com um cachorro, muge ao encontrar uma vaca, mia ao encontrar um gatinho... até, finalmente, ser encontrado pelo papai rouxinol. De volta ao seu ninho e ao ser tratado com amor e carinho, o passarinho recupera sua "fala" original.

- 4 ZISKIND, Hélio. Passarinho, que som é esse? – ContraBaixo. Youtube, 11 abr. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JrBoSKwbkIY&list=PLC-PUXRkJpd_gVvZyrEqxnKL7YQgg9PJA3&index=8. Acesso em: 20 abr. 2021. No vídeo de Hélio Ziskind, criado para o Castelo Rá-Tim-Bum, o instrumento apresentado é o contraBaixo.
- 5 O livro Intitulado "O que começa com..." (BELLINGHAUSEN, 2012) já havia

	<p>Legal descobrir o nome das letras, encontrando e escrevendo novas palavras com elas, não acha?</p> <p>Hoje você terá duas atividades para dar conta:</p> <p>Peça para um adulto escrever as palavras ROUXINOL e CONTRABAIXO e compare com as palavras que você escreveu nas propostas de segunda e terça-feira. Observe letra por letra para ver se não trocou ou faltou alguma. Se precisar, escreva novamente a palavra seguindo o modelo, mas sem apagar a sua primeira tentativa, OK?</p> <p>Aproveite para aprender a escrita de novas palavras, agora iniciadas com o x. Volte ao vídeo do livro e escolha quantas figuras quiser para desenhar e escrever o nome. Não esqueça de escrever também o seu nome.</p>
<p>QUINTA-FEIRA 29/04</p>	<p>MOVIMENTE-SE!</p> <p>Pessoinhas!!! Cada encontro que temos é uma diversão! Na última sexta, Magna [uma outra educadora do CMEI] nos presenteou com um alongamento e foi maravilhoso! Para isso a gente já vai se preparando desde hoje.</p> <p>Assista aos vídeos sugeridos logo abaixo⁶, aumente o som e se jogue na música!!! Chama a família para curtir com você e continuar percebendo como as palavras parecem combinar nas músicas, enquanto movimentam o corpo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Tkg8GCjEWNk</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=s1ShEL-N1mA</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=60g-Bc1Im-s</p>

sido utilizado em outros momentos nos quais listamos palavras com uma mesma letra inicial. Nessa agenda, retomamos o livro mais uma vez.

- 6 [a] Palavra Cantada Oficial. Trem de Brincar. Youtube, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tkg8GCjEWNk>. Acesso em: 20 abr. 2021. [b] Palavra Cantada Oficial. Imitando os bichos. Youtube, 10 jul. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s1ShEL-N1mA>.

<p>SEXTA-FEIRA 30/04</p>	<p>E HOJE É DIA DE TV!</p> <p>Às sextas-feiras você tem um encontro marcado com o programa Escola do Futuro⁷ em casa, no canal 10.2 da TV ALEPE ou no canal do <i>Youtube</i> (ALEPE), no horário de 8 às 9h, com <i>reprise</i> às 18h.</p> <p>SOMOS TODOS NATUREZA</p> <p>Que tal descobrir algumas curiosidades sobre o canto dos pássaros? Assista ao vídeo⁸ abaixo e se encante com a beleza de cada um.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8ytDeve-Pik</p> <p>VAMOS CONTAR?</p> <p>Aproveitando o vídeo do canto dos pássaros, observe que ele traz os numerais de 1 até 10, só que de trás para frente, quer dizer, do maior, que é o 10, para o menor, que é o numeral 1. E você? O que você costuma contar?</p> <p>Vou lançar um pequeno desafio: você vai escolher algumas coisas para contar, mas todas têm que ter 10. Então preste bem atenção nas coisas ou objetos que você vai contar. aguardo filmagens de vocês contando, OK?</p> <p>ENCONTRO SÍNCRONO</p> <p>Hoje é dia de nos encontrarmos! aguardo vocês às 15h!</p>
------------------------------	---

Fonte: elaboração das autoras (2021).

Acesso em: 20 abr. 2021. [c] NASCIMENTO, Mary. Vamos brincar de mímica – Imitando os animais. Youtube, 03 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Og-Bc1Im-s>. Acesso em: 20 abr. 2021. Os três vídeos trazem músicas que estimulam o movimento corporal e contribuem para a observação do final das palavras e percepção das rimas.

- 7 Trata-se uma proposta elaborada pela equipe técnica da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, durante a pandemia.
- 8 Planeta Aves. As 10 aves com cantos mais bonitos do Brasil. Youtube, [S.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ytDeve-Pik>. Acesso em: 20 abr. 2021. O vídeo foi produzido por William Menq, um ornitólogo, e traz uma seleção de 10 espécies de aves brasileiras e seus cantos.

Como é possível perceber, em cada dia da semana havia uma proposta pensada a partir de chamadas fixas como: “Senta, que lá vem história...”, “Vamos brincar de adivinhar?”, “Movimente-se!” e “E hoje é dia de tv!”, que podiam vir acompanhadas de outras chamadas, como: “Somos todos natureza” ou “Vamos contar?”, quando e se julgássemos importante acrescentá-las. Como é possível notar, procuramos envolver as crianças em atividades que estimulassem outras formas de expressão, além da linguagem escrita, colocando outras linguagens em jogo, como o movimento, o desenho e o faz-de-conta, mantendo o mesmo clima de ludicidade que sempre permeou as nossas atividades presenciais, antes da pandemia. Ao planejar a rotina da semana nesse momento de ensino à distância, propusemos ainda algumas fichas com atividades e jogos voltados para que as crianças refletissem sobre o SEA e avançassem em suas hipóteses.

Vale destacar que as famílias também eram convidadas a buscar “kits pedagógicos” no CMEI, com materiais organizados a partir das propostas de cada sequência didática planejada. Assim, por exemplo, foram entregues às crianças kits com folhas de cartolina, papéis coloridos, massa de modelar, argila, lápis de diferentes cores, giz de cera, giz para quadro branco, sementes, areia, entre outros materiais.

Após o envio da agenda semanal, na segunda-feira, para o grupo de famílias, íamos, ao longo da semana, acompanhando as atividades realizadas a partir das fotos, áudios e vídeos que

cada família postava no grupo de *WhatsApp*. Ao avaliar esse material encaminhado, sentimos a necessidade de produzir alguns áudios dando orientações mais específicas às famílias, já que, durante a realização das propostas, elas nos representavam junto às crianças. Desse modo, argumentamos, por exemplo, sobre a importância de não utilizar a letra cursiva na Educação Infantil, optando pela de imprensa maiúscula ou letra bastão, bem como fizemos algumas reflexões sobre a prática equivocada de fazer pontilhados para as crianças cobrirem ou copiar letras isoladas, palavras descontextualizadas e até textos. Enfatizamos, portanto, que ao contrário do que se pensa no senso comum, procedimentos como esses em nada contribuem para o avanço das hipóteses elaboradas pelas crianças sobre o SEA.

Nos momentos de orientação às famílias, também aproveitamos para sugerir leituras, vídeos e sites com exemplos de como e por que pensávamos as atividades encaminhadas, num processo formativo informal, mas que se mostrou importante para o estreitamento dos nossos laços de afeto e de confiança. Essa interação família-escola foi, assim, fundamental para que as crianças pudessem ter uma participação cada vez mais efetiva e propositiva, tanto nos encontros síncronos, quanto nas atividades assíncronas.

Ainda a respeito da participação das famílias, é importante registrar que, tal como poderia ser esperado, algumas famílias davam retorno com mais frequência, participando mais

efetivamente das atividades propostas na agenda semanal, enquanto outras nos procuravam revelando sua dificuldade no acompanhamento das crianças, tendo em vista o ritmo de trabalho em casa, aumentado durante a pandemia.

Essa dificuldade foi, de fato, um elemento negativo nesse período, pois tivemos um razoável grupo de crianças que raramente dava alguma devolutiva das propostas enviadas na agenda, assim como não participavam dos encontros síncronos.

Por fim, tal como anunciado, a agenda semanal encerrava a semana com o encontro síncrono, em que resgatávamos as experiências mais recentes, lançávamos alguma atividade e ainda brincávamos com o corpo, através da musicalização. Abordaremos esse tema a seguir, no último tópico do artigo.

SOBRE OS ENCONTROS SÍNCRONOS: REGULARIDADE E PARTICIPAÇÃO

No primeiro ano da pandemia, quando as crianças ainda estavam no Grupo 4, com 4-5 anos, combinamos com as famílias de realizar os encontros síncronos a cada 15 dias, nas sextas-feiras. Esse encontro tinha uma duração de aproximadamente 45 minutos, pois acreditávamos que naquela idade não deveríamos investir muito em momentos de interação através de telas. Havia um certo receio em não sermos demasiadamente invasivos, pois entendemos que cada família tem sua cultura própria em relação à exposição da criança e de seu ambiente familiar. Porém, constatamos que os pequenos estavam ávidos

por se ver, por conversar livremente, por mostrar a sua casa e seus brinquedos prediletos. Avaliamos, portanto, que todos esses aspectos também precisariam ser considerados.

Quando entramos em 2021 e já com a experiência acumulada do ano anterior, sugerimos que os encontros síncronos passassem a ser semanais e com duração de uma hora. Afinal, todos nós (crianças e professoras) estávamos mais familiarizados com os recursos das plataformas usadas para os encontros virtuais.

Nesse novo momento, passamos, então, a enviar algumas propostas para as famílias, antecipando o que havia sido planejado e realizando algumas orientações para esses momentos síncronos. Assim, recomendamos, por exemplo, organizar um local calmo e sem muitas informações para favorecer a concentração da criança, ofertar um lanche antes do início do encontro ou combinar para que esse momento ocorresse após o encontro e não estimular que as crianças trouxessem brinquedos ou outros materiais além daqueles que fossem solicitados pela professora.

Com esses cuidados, passamos a observar como as crianças se tornaram cada vez mais participativas, respeitando melhor os combinados sobre o momento de fala de cada uma, ficando também mais à vontade diante da câmera e utilizando os recursos tecnológicos com propriedade (por exemplo, alterando o pano de fundo da tela e desligando e ligando o microfone conforme as orientações).

Para além dessas aprendizagens, percebemos como tinham ampliado seus conhecimentos sobre a escrita, identificando

palavras como os nomes dos amigos escritos nos crachás da “chamadinha” e os nomes das espécies de aves apresentadas durante todo o período em que vivenciamos a sequência de atividades sobre a temática dos passarinhos. Observamos ainda que as crianças ampliaram o olhar sobre a escrita e começaram a reconhecer sílabas idênticas em palavras diferentes, dirigindo sua atenção sobre a escrita dessas palavras e sobre os segmentos sonoros que as compõem.

Essas e outras constatações nos deram uma enorme alegria, pois, mesmo de forma remota e, portanto, em um contexto com grandes limitações para a garantia dos direitos das crianças e dos princípios pedagógicos preconizados pelas DCNEI (2010) e pela BNCC (2017), concluímos que foi possível vivenciar experiências significativas e que valorizaram o desenvolvimento integral dos meninos e das meninas.

O relato que ora finalizamos também indica que a nossa proposta de atendimento ao segmento da Educação Infantil exigiu, como seria esperado, uma grande participação das famílias para viabilizar o diálogo e manter o engajamento das crianças. Dessa forma, o trabalho remoto demandou um razoável investimento de tempo dos adultos, um ambiente físico minimamente favorável, além de uma certa disponibilidade de recursos tecnológicos, algo nem sempre possível em um país tão desigual quanto o nosso. Apesar desses entraves, pudemos perceber o quanto os pequenos aprenderam durante esse longo e difícil período para todos nós.

REFERÊNCIAS

- BELLINGHAUSEN, Ingrid B. *O que começa com...* São Paulo: DCL, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Ferrusi; ROSA, Ester Calland de S. (orgs.). *Caminhando pelas salas ambiente na Educação Infantil: reflexões e práticas no CMEI Professor Paulo Rosas*. Fortaleza: IMEPH, 2019. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/content/caminhando-pelas-salas-ambiente-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-reflex%C3%B5es-e-pr%C3%A1ticas-no-cmei-professor>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3qLC9FB>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3xboWJh>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC/SEALF/Secretaria de Alfabetização, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hIUd1k>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- PRADO, Jane. *Canta, Passarinho!* [S. l.]: @ed.infantil_paratodos, 2020. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/canta-passarinho>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- RECIFE. Política de ensino da rede municipal do Recife educação infantil currículo revisto, considerando a homologação da bncc – dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/Educacao%20Infantil%20-%20Pol%C3%ADtica%20de%20Ensino%20RMER%202021.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio – Educação Infantil*, ano VII, n. 20, jul./out., 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3juJMiE>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 21-22. Disponível em: <https://bit.ly/3jtsRgp>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças (Orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. p. 180-181. Disponível em: <https://bit.ly/3jtsRgp>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

Avaliação virtual de habilidades e atitudes em um curso de medicina no interior de Pernambuco: um relato de experiência

Carolina Albuquerque da Paz
Nara Miranda Portela
Juliana Martins Barbosa da Silva Costa
Janaína Karin de Lima Campos

INTRODUÇÃO

A formação médica possui caráter pragmático, visto que objetiva a formação de profissionais do cuidado, os quais precisam de habilidades e atitudes, além do conhecimento teórico tradicionalmente fomentado na universidade. Tal realidade se expressa pela extensa adoção de uma base curricular baseada em competências nos cursos de medicina por todo o mundo (DANNENBERG *et al.*, 2016), inclusive no Brasil por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares da graduação em medicina de 2001 (BRASIL, 2001) e, mais recentemente, das de 2014 (BRASIL, 2014).

A educação por competência pressupõe uma organização curricular que, constantemente, equilibra e alterna a aquisição de conhecimento com o desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias à boa prática médica, procurando articular todos esses domínios do aprendizado. Dessa forma, ela prevê a integração e alinhamento de metodologias de ensino-aprendizagem, práticas educacionais, contextos de aprendizagem e métodos de avaliação, em uma nova perspectiva de orientação acadêmica e formação profissional (SANTOS, 2011).

Desde 2001, as Diretrizes Nacionais Curriculares da graduação em medicina orientam que a sistemática de avaliação se desenvolva a partir das competências (BRASIL, 2001), valorizando a aquisição de habilidades e atitudes articulados com conhecimentos. Os exames escritos e orais são as modalidades mais tradicionais de avaliação na educação médica, pois são amplamente difundidos devido ao alto caráter reprodutivo e sua fácil realização com grande número de estudantes, porém são insuficientes em avaliar a aquisição de habilidades e atitudes por privilegiar o conhecimento factual em detrimento da aprendizagem prática (DENT; HARDEN, 2013; NORCINI; MCKINLEY, 2007). De fato, devido ao caráter multidimensional da competência profissional, nenhum método isolado é capaz de avaliar adequadamente a aquisição de determinada competência. Isso nos remete à necessidade de definir um conjunto de abordagens, integradas a um sistema de avaliação, apropriadamente articulado ao programa educacional, que vá além dos exames escritos e orais (SANTOS, 2011).

Escolas médicas vêm desenvolvendo diversas modalidades de avaliação que demonstram a articulação das diferentes competências e que expressam a prática médica de forma mais próxima da realidade. Dentre estas, as simulações clínicas são bastante utilizadas (BRANDÃO; CARVALHO FILHO; FERNANDES, 2018; DOURADO; GIANNELLA, 2014) e têm como principal expoente o Exame Clínico Estruturado e Objetivo (OSCE) (KHAN *et al.*, 2013a). Como um método de observação clínica, o OSCE diferencia-se de outras modalidades de simulações clínicas pela presença de várias estações nas quais o estudante precisa realizar procedimentos específicos com atores em um tempo cronometrado. Além disso, o avaliador possui uma lista de verificação de comportamentos que garante o seu caráter objetivo. Pode haver, inclusive, um *feedback*, o qual ocorre geralmente no fim de todo o OSCE (CASEY *et al.*, 2009; HARDEN; LILLEY; PATRICIO, 2011).

O curso de medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV), Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) orienta, no seu projeto pedagógico, que a avaliação discente seja multidimensional, valorizando todos os aspectos das competências a serem desenvolvidos em cada unidade curricular (UFPE, 2019). Segundo os objetivos, as avaliações podem ter caráter formativo, promovendo a reflexão, orientando o aprendizado e formando valores; ou somativo, em que a medição da performance e aferição de uma nota são os objetivos (DENT; HARDEN, 2013). Assim, ao longo do

curso, além de avaliações cognitivas, como os exames escritos, e de avaliações formativas, como o portfólio (ROBERTS, 2014), o estudante é exposto a diferentes métodos de avaliação de habilidades e atitudes (AHA), que podem acontecer em cenários simulados ou em ambientes reais.

No primeiro e segundo anos do curso, a Avaliação de Habilidades e Atitudes (AHA) é inspirada no OSCE ou na sua variação, o OSPE (Exame Prático Estruturado e Objetivo), com a utilização de estações, pacientes simulados ou manequins, critérios estruturados de avaliação e *feedback* ao término da prova. O que diferencia mais a AHA para o OSCE são o número de estações executadas pelos estudantes. Para a literatura especializada, o maior número de estações na avaliação aumenta a confiabilidade (ROBERTS *et al.*, 2006; Khan *et al.*, 2013b). Contudo, diante da realidade de recursos humanos, materiais e tempo necessários para realizar a prova, o curso habitualmente viabiliza de três a quatro estações por semestre. A partir do terceiro ano, outras modalidades de AHA são desenvolvidas, como o *Mini-Clinical Evaluation Exercise* (mini-CEX) e o *Direct Observation of Procedural Skills* (DOPS), que são avaliações de habilidades constituintes de outras dimensões do cuidado médico e são realizadas em encontros reais com os pacientes (NORCINI, 1995; NORCINI, 2007; KHANGHAHI; AZAR, 2018).

Semestralmente, a AHA é planejada e executada pelo corpo docente que desenvolveu atividades junto aos discentes de forma interdisciplinar, reforçando e promovendo a multidimensionalidade da avaliação. Devido à multiplicidade das

estações e à dinâmica de rotação dos grupos de estudantes entre elas, a execução da AHA envolve uma grande concentração de pessoas, pois demanda professores avaliadores em cada estação, técnicos administrativos em educação para apoiar o processo e monitores/atores para simular pacientes, além dos próprios discentes.

Diante da pandemia da Covid-19 e da suspensão das atividades acadêmicas presenciais na UFPE, as atividades acadêmicas precisaram ser reestruturadas, em caráter excepcional, para o formato remoto autorizado pelo Ministério da Educação e pela própria Universidade (MEC, 2020; UFPE, 2020). O objetivo deste capítulo é relatar a experiência do planejamento, preparação e execução de AHA que precisou ser adaptada para o formato remoto por causa das medidas de distanciamento social impostas no semestre letivo de 2020.1.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Planejamento

Diante do cenário pandêmico no semestre letivo 2020.1, suspenso em março de 2020 e retomado em janeiro de 2021, o grupo de professores do primeiro ano do curso de medicina do NCV/CAA/UFPE optou por realizar a AHA virtual, após uma breve incursão na literatura da educação médica sobre a utilização de ferramentas digitais para AHA no formato remoto (ANDRADE; MADEIRA; AIRES; 2013; COURTEILLE *et al.*, 2008;

HOPWOOD; MYERS; STURROCK, 2020). O desenvolvimento de modalidades de avaliação de habilidades de forma remota ocorre há alguns anos com a utilização de *softwares* e outros recursos virtuais, dependentes ou não de internet (COURTEILLE *et al.*, 2008; COOK; TRIOLA, 2009; HAERLING, 2018). Apesar do curso de medicina do NCV/CAA/UFPE utilizar de ferramentas da tecnologia da informação para desenvolver diversas atividades educacionais, promovendo inovação e interatividade (MAGALHÃES; PORTELA; PADILHA, 2018; PORTELA, 2020), as ferramentas digitais não eram habitualmente utilizadas como plataforma para realização da avaliação de habilidades e atitudes, que acontecia no formato presencial, mas como ferramenta pedagógica para atribuição de notas, visualização de instrumentos de avaliação e realização de *feedbacks* formativos.

O planejamento da AHA iniciou a partir da análise das competências a serem avaliadas e da disponibilidade das ferramentas digitais, seguindo algumas recomendações apresentadas por HOPWOOD; MYERS; STURROCK (2020). Decidiu-se por avaliar competências atitudinais e de habilidades de comunicação, que são as principais habilidades a serem desenvolvidas no estudante do 1º semestre do curso, como: acolhimento; empatia; comunicação de más notícias; orientação de métodos contraceptivos e consulta pré-natal (Quadro 1). A expectativa, portanto, não era a avaliação de habilidades psicomotoras desenvolvidas no semestre, como aferição de sinais vitais, exame físico da gestante ou aplicação de medicações injetáveis, já que

estas precisavam necessariamente de atores, manequins de simulação ou equipamentos específicos dos quais nem todos os estudantes tinham disponibilidade em sua residência.

QUADRO 1. Principais habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante do curso de medicina do NCV/CAA/UFPE no primeiro semestre do curso

Habilidades de comunicação	Habilidades psicomotoras
Acolhimento; empatia; comunicação de más notícias; orientação de métodos contraceptivos; consulta pré-natal.	Aferição de sinais vitais; exame físico da gestante; aplicação de medicações injetáveis; curativo simples; higienização das mãos e calçamento de luvas estéreis.

Fonte: elaboração própria.

A AHA presencial era realizada com três a quatro estações e, em cada uma dessas, era avaliada uma habilidade específica. Diante da complexidade da execução de múltiplas estações de forma virtual e do número de professores e monitores existentes para participar da avaliação, decidiu-se elaborar apenas uma estação por estudante. Outras habilidades e atitudes foram avaliadas no decorrer do semestre, por meio de atividades assíncronas, como escrita de portfólio, construção de resumos e envio de registro em vídeos dos próprios estudantes desempenhando habilidades comunicacionais específicas, aos moldes do *role play* (RABELO; GRACIA, 2015).

Uma decisão importante foi sobre o recurso digital que seria utilizado para realizar a AHA. A utilização de recursos de

software de simulação (COURTEILLE *et al.*, 2008; COOK; TRIOLA, 2009; HAERLING, 2018) não é adequada para as competências desenvolvidas no 1º semestre do curso, já que essas soluções demandam habilidades clínicas mais complexas, e seriam mais apropriadas na avaliação de estudantes em períodos mais avançados. Dessa forma, decidiu-se utilizar pacientes simulados para interação, simulando o processo da consulta da telemedicina. Para tanto, a plataforma escolhida para a interação síncrona foi o *Google Meet*, pelo fato de professores e estudantes já serem familiarizados com a utilização desta ferramenta nas aulas remotas. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFPE foi utilizado como ferramenta para atribuição de notas e *feedbacks*. Como habilidades de descrição em prontuário médicos, solicitação de exames complementares e prescrição de medicamentos não fazem parte das competências a serem avaliadas, o uso de soluções digitais próprias da telemedicina, como o prontuário eletrônico do paciente, não foi necessário.

Outro ponto a ser planejado com antecedência foi o número de professores e monitores. Com a avaliação focada em habilidades comunicacionais, seria necessária a criação de situações-problema que envolvessem a interação com um paciente simulado, atividade habitualmente atribuída aos monitores. Foi prevista a presença de dois professores por cada sala virtual: um avaliador, focado na performance do estudante, atribuindo nota e *feedback*; e o professor apoiador da sala virtual, que gerenciava o ambiente, cronometrava o tempo da prova, substituía

o professor avaliador caso este perdesse a conexão e acompanhava os grupos do aplicativo de mensagens instantânea *Whatsapp* para verificação de problemas (Quadro 2). A partir do número de estudantes, professores e monitores, conseguiu-se abrir 6 salas virtuais, cada uma delas com 2 professores e 2 monitores. Cada sala virtual avaliou 14 estudantes.

Para a comunicação de professores e alunos, foi criado um grupo de *Whatsapp* para a comunicação imediata de algum eventual problema. O mesmo ocorreu com os professores e monitores. Uma professora e um monitor formaram uma equipe de apoio designada exclusivamente para monitorar os grupos de *Whatsapp* e encaminhar a resolução de algum problema de estudante e professor, portanto não estavam presentes em nenhuma sala virtual. Essa professora também teria a atribuição de enviar as orientações do paciente simulado para os monitores, informação necessária para que eles se preparem para a atividade que será detalhada na próxima seção.

QUADRO 2. Atribuição dos diferentes perfis de participantes na execução do AHA virtual

Papel	Atribuições
Professor avaliador	<p>Avaliar o estudante de acordo com os critérios de avaliação e registrar o <i>feedback</i> no ambiente virtual de aprendizagem;</p> <p>Apresentar os professores e monitores presentes na sala virtual;</p> <p>Acolher o estudante na sala virtual;</p> <p>Dirimir dúvidas do estudante.</p>

Professor de apoio	<p>Manejar a sala virtual;</p> <p>Conferir o aluno designado para cada horário;</p> <p>Compartilhar a tela com a instrução da tarefa que o aluno deveria executar;</p> <p>Gerenciar o tempo e indicar o início de cada etapa (acolhimento do estudante, leitura das instruções, esclarecimento de dúvidas, execução da tarefa);</p> <p>Substituir o professor avaliador caso ele perca a conexão com a internet;</p> <p>Comunicar eventuais intercorrências na sala à equipe de apoio.</p>
Monitores	<p>Atuar como paciente simulado;</p> <p>Comunicar à equipe de apoio eventuais intercorrências na sala, caso professor de apoio perca conexão.</p>
Equipe de Apoio	<p>Divulgar as orientações para os monitores antes de cada bloco;</p> <p>Avisar quaisquer intercorrências de qualquer sala no grupo dos estudantes;</p> <p>Substituir professor de apoio caso alguns dos professores da sala virtual perca conexão;</p> <p>Tomar decisões em torno de dificuldades específicas de conectividade dos estudantes.</p>

Fonte: elaboração própria.

Na organização, os estudantes foram divididos em grupos de 6 pessoas, que iriam realizar um mesmo bloco da atividade de forma simultânea, em salas diferentes, com avaliadores diferentes. Os estudantes do mesmo bloco fariam a mesma prova. Ao todo, foram estruturados 14 blocos. Como, a cada novo bloco, o tema e a situação problema eram alterados, foi necessária muita criatividade para elaborar 14 estações diferentes

entre si, com 14 critérios diferentes de avaliação. O número de temas (Quadro 1) é menor que o número de estações e, por isso, foi necessária a repetição de temas. Porém, nesses casos, a situação-problema e a orientação para o paciente simulado eram diferentes, apenas mantendo os critérios de avaliação. Tivemos a estratégia de enviar uma lista de temas que potencialmente poderiam estar na prova, mas nenhum estudante foi comunicado previamente de que tema iria estar na sua avaliação.

Preparação

Tradicionalmente, os monitores da disciplina realizam atividades de preparação para a AHA com os estudantes, enquanto os coordenadores da avaliação alinham o processo com os docentes, com algumas semanas de antecedência da prova. Diante da novidade da AHA virtual, foram necessárias novas estratégias de preparação para ambas as partes.

Com os professores, as estações foram apresentadas antecipadamente para darem suas contribuições nas situações-problema e nos critérios de avaliação, além de saberem o contexto da avaliação. No dia da prova, no período da manhã, houve um encontro dos professores para testar as salas virtuais, a forma de apresentação das situações problemas e a cronometragem do tempo. Problemas que poderiam ocorrer também foram discutidos e soluções foram encaminhadas, como o que fazer caso algum estudante, monitor ou professor perdesse

a conexão de internet, ou houvesse atraso de estudantes e forma de comprovar a execução da prova pelo estudante real. Felizmente, nenhum imprevisto que tínhamos listado ocorreu, exceto por algumas falhas pontuais de conexão, mas que não resultaram em problemas maiores para a atividade.

Já com os estudantes, foi realizada uma aula síncrona cuja dinâmica foi similar ao que ocorreria na AHA. Dessa forma, os estudantes foram expostos a metodologia da prova com antecedência e puderam dirimir dúvidas sobre o formato diretamente com os professores. Ademais, instruções escritas sobre a prova foram divulgadas previamente, além dos monitores terem sido instruídos com a metodologia da prova e também estavam à disposição para apoiar os estudantes no que fosse necessário. Por fim, os monitores realizaram uma atividade de preparação para a AHA cuja participação era opcional, mas que teve grande adesão dos estudantes.

A preparação dos monitores impôs maior complexidade, já que eles não poderiam ter ciência do conteúdo da estação para que não houvesse vazamento de informação restrita aos professores. Porém, os monitores executariam uma tarefa essencial como paciente simulado, precisando receber instruções sobre como interagir com o estudante com alguma antecedência para se preparar. A preparação, então, foi realizada em uma reunião com os monitores 30 minutos antes da prova para demonstrar a metodologia que seria utilizada. Contudo, a orientação para o paciente simulado foi entregue 5 minutos

antes do início da estação. Mesmo este pouco tempo foi suficiente para a preparação, uma vez que eles estavam habituados a esse tipo de atividade (Quadro 3). Estudantes, professores e monitores sentiram-se preparados para a avaliação, sendo esse um dos pontos mais importantes para o sucesso da prova.

É importante ressaltar que todas as etapas de preparação estavam documentadas e compartilhadas com todos os interessados. Assim, no momento da avaliação, cada professor, monitor e estudante poderia consultar orientações nos documentos elaborados.

QUADRO 3. Exemplo de situação problema e roteiro para o monitor que irá atuar com paciente simulado na estação da temática de consulta pré-natal

Bloco 3 Horário de início: 14h30 Horário de término: 14h45
SITUAÇÃO-PROBLEMA
Você está fazendo o atendimento virtual da gestante Anne Souza junto com o seu preceptor na USF Alegrete. O seu preceptor já fez a entrevista inicial com Anne: ela está com 10 semanas de gestação, tem 19 anos, é solteira e faz um curso técnico em enfermagem.
Anne está com dúvidas em relação ao pré-natal. Tarefa: Comunique-se com a gestante, pergunte suas dúvidas e ofereça as respostas necessárias. Você terá 8 minutos para executar as tarefas.

>

ORIENTAÇÃO PARA PACIENTE SIMULADA

Você é Anne Souza, 19 anos, solteira (está grávida do namorado, Sebastião, 21 anos, mas não sabe se vai casar ou não), descobriu há 2 dias que está grávida e ainda está processando na cabeça essa informação. Está na 1ª consulta pré-natal. Está se sentindo perdida porque não queria estar grávida, mas quer manter a criança e já recebeu o apoio dos pais e das 3 irmãs mais velhas para estar junto nesse momento.

Você gosta do seu namorado, pai da criança, estão juntos há 1 ano e meio, mas já não estavam muito bem quando engravidou. Sebastião está pensando em mudar de cidade por causa de um emprego e mesmo que não seja muito distante, acredita que ainda quer ficar perto da sua família, além de querer concluir o curso de técnico em segurança do trabalho.

Você tem 2 dúvidas sobre o pré-natal [você deve destacar para o estudante que são 2 dúvidas]:

1- Eu posso beber durante a gestação? mesmo que pouquinho? - A sua dúvida é que você e sua família gostam muito de festas (seu pai toca percussão e adora samba) e por mais que estejam na pandemia, a sua família sempre faz festas regadas a cerveja e/ou cachaça. Por mais que as festas não sejam semanais, quando ocorrem, você sempre bebe. É raro você ficar bêbada e isso só ocorre em festa de ano novo ou aniversários. A média de consumo de álcool é 6 latinhas de cerveja a cada 15 dias.

2- Mesmo eu não estando bem com o meu namorado, ele pode participar das consultas de pré-natal? Sua intenção é ver se ele se anima em ser pai, participando das consultas.

Para qualquer outra pergunta que o estudante fizer e não está no script, falar "essa resposta não está no roteiro."

Fonte: elaboração própria.

Execução

O dia da avaliação foi de grande expectativa para professores, estudantes e monitores. Momentos antes do horário de início da AHA (14h), uma lista com a indicação da sala virtual e horário

de entrada e início da avaliação de cada estudante foi liberada. Cada bloco durou 15 minutos, sendo divididos em: 2 minutos para acolhimento do estudante, apresentação dos presentes na sala virtual e resolução de dúvidas sobre a dinâmica da avaliação; 1 minuto de leitura da situação problema e preparação do estudante; 8 minutos para execução da tarefa indicada; 4 minutos para possíveis atrasos e intervalo entre os estudantes.

A intensidade do planejamento e preparação resultou em uma execução tranquila da prova. Os problemas de conexão foram pontuais e resolvidos de forma rápida, não havendo prejuízo para a avaliação. Todo o processo em cada sala também foi gravado através da plataforma *Google Meet*, para eventuais problemas que surgissem.

Ao final da prova, os professores se reuniram para refletir sobre a execução da atividade e houve um consenso de que a prova obteve êxito e o maior mérito foi que foi possível avaliar as habilidades e atitudes dos estudantes de forma satisfatória. A atuação dos monitores foi também essencial para o sucesso da avaliação, pois eles incorporaram bem os valores da atividade, interpretando bons pacientes simulados.

Reflexão sobre a experiência

A pandemia da Covid-19 impôs às escolas médicas o desafio de desenvolver metodologias inovadoras para a avaliação remota de habilidades e atitudes baseadas em observação de

estudantes realizando tarefas clínicas presencialmente em cenários de prática clínica simulados ou reais (BLYTHE *et al.*, 2021).

Mesmo anteriormente à pandemia, já havia propostas de realizar avaliação de habilidades e atitudes virtualmente como descrito por Steves *et al.* (2006). Na experiência, cujo objetivo foi avaliar a habilidade de comunicação e coleta de história, estudantes interagem com pacientes virtuais após revisarem os registros médicos. O estudo de Daflí *et al.* (2019), que avaliava a percepção de professores e estudantes sobre a utilização de pacientes virtuais, concluiu que houve uma ampla aceitação dos entrevistados, com uma avaliação positiva de conquista de habilidades e percepção de aprendizagem pelos estudantes. Contudo, os estudos reafirmam a necessidade de aquisição de *softwares* e equipamentos específicos para montar o cenário. Apenas durante a pandemia se iniciaram os relatos de utilização de uma metodologia de avaliação mais próxima ao que foi utilizada no curso, como descrito por Grover *et al.* (2022) e Loda *et al.* (2022).

O investimento de um tempo significativo para pensar com antecedência nos aspectos práticos da realização de uma avaliação de habilidades e atitudes no formato remoto é destacado por Hopwood; Myers e Sturrock (2020). O planejamento da AHA virtual aqui relatada envolveu a definição das habilidades clínicas a serem avaliadas, o levantamento do quantitativo de estudantes, professores e monitores envolvidos, a definição do número de estações e a escolha das ferramentas

digitais mais adequadas à sua execução. Comparando o AHA presencial e o virtual, nota-se que o tempo necessário para planejamento e preparação não foi alterado, tendo essa prova uma demanda grande de energia de diversos atores para a sua execução, fato este bastante destacado na literatura (KHAN *et al.*, 2013b; COURTEILLE *et al.*, 2008).

Desenvolver documentos orientadores, treinar estudantes, monitores e professores para a metodologia avaliativa e a adoção de uma plataforma virtual com a qual todos já tinham familiaridade contribuí para uma execução tranquila da avaliação (UPDIKE *et al.*, 2021). A criação de um canal de comunicação com uma equipe de apoio externa e a presença de um professor de apoio na sala virtual para lidar com tecnicidades e intercorrências durante a execução da avaliação amenizou o impacto da adoção do formato remoto, estratégia relatada também por Hopwood; Myers e Sturrock (2020) e Blythe *et al.* (2021).

A limitação de poder avaliar apenas habilidades e atitudes relacionadas à comunicação é um ponto a ser considerado, já que exclui uma parte significativa da verificação de aquisição de competência psicomotoras. Contudo, diante da realidade de uma pandemia, considerou-se que o melhor foi realizado e que os estudantes poderiam demonstrar a aquisição dessas competências nas práticas em estágios em semestres posteriores. Ademais, a aquisição de competências de comunicação e profissionalismo faz parte da rotina de avaliações de

habilidades e atitudes (KHAN *et al.*, 2013b; FRANCO *et al.*, 2015), não invalidando o esforço realizado nesta situação específica.

A participação dos monitores foi também destaque positivo, já que, sem eles, a realização da AHA nos moldes propostos não seria possível. A integração de estudantes sêniores na avaliação de estudantes juniores é discutida na literatura, chegando ao ponto de que alguns trabalhos defendem a utilização de monitores como avaliadores das estações (AMARAL; TRONCON, 2007). Por mais que os monitores efetivamente apoiem os professores no momento da avaliação, confirmando ou negando alguma questão realizada ou não realizada pelo estudante para apontar no *checklist* e/ou *feedback*, o curso não realizou avaliações em que as notas são atribuídas pelos estudantes. Contudo, pode-se considerar a utilização de monitores para realização de atividades que simulem a AHA durante o semestre, estimulando a utilização de *checklists* semelhantes aos da avaliação com uma segurança suficientemente boa para preparar os estudantes para a avaliação real. Além disso, contar com a colaboração e engajamento de monitores gerou um sentimento de união entre professores e estudantes que foi essencial para a manutenção dos vínculos e promoção de um ambiente de solidariedade e esperança de que juntos poderemos enfrentar as dificuldades.

Por fim, um importante limitador da avaliação foi o fato de que só foi possível realizar uma estação por estudante. Esse fato diminuiu a confiabilidade da avaliação, já que é confirmado

que quem vai bem em uma estação não necessariamente vai bem em todas (FRANCO *et al.*, 2015; MILLER, 1990). A redução do número de estações não está relacionada apenas ao momento pandêmico, mas ao fato do número de professores ser limitado e o curso não contar com um grupo suficiente de professores dedicados exclusivamente à avaliação de habilidades e atitudes. Ou seja, diante do tempo exaustivo para planejar, preparar e executar a avaliação e as diversas atribuições docentes, além da necessidade de um professor de apoio em cada sala virtual, tornou-se impraticável realizar estações adicionais.

A incorporação de recursos digitais na sistemática de avaliações pode ser considerada uma primeira aproximação do estudante com a corrente transformação digital da prática médica no sentido de expansão da telemedicina, acelerada nos últimos dois anos pela necessidade de isolamento social imposta pela pandemia. Nesse sentido, a experiência da AHA virtual em algumas escolas médicas suscitou o debate sobre a necessidade de um aprimoramento curricular específico para as práticas clínicas e recursos tecnológicos adotadas na telemedicina (BOARDMAN *et al.*, 2021; HAIDET *et al.*, 2021). Ademais, este relato de experiência pode ser utilizado como reflexão para outros cursos da área da saúde, já que a utilização de avaliação de habilidades e atitudes no modelo OSCE é desenvolvida por cursos de graduação em medicina, enfermagem, fisioterapia e odontologia, entre outros (ALVES *et al.*, 2019; BACHUR *et al.*, 2021; CACHO *et al.*, 2016). Destaca-se

também que as adaptações no processo ensino-aprendizagem impostas pela necessidade do ensino remoto são compartilhadas com os demais cursos da área da saúde (SILVEIRA *et al.*, 2020; SILVA, 2021). Por fim, avalia-se que as competências avaliadas no AHA virtual são habilidades e atitudes afins a toda a área da saúde, como empatia, acolhimento e relacionamento profissional de saúde e paciente.

Como um todo, a experiência da realização de AHA virtual foi considerada positiva por professores, monitores e estudantes, tendo em vista as limitações impostas pelo distanciamento social. O trabalho árduo de planejamento e preparação da avaliação foi compensado por um momento de consolidação das competências dos estudantes. Ademais, a experiência acumulada poderá ser aplicada em outras situações para além do momento da pandemia, com a incorporação de outras tecnologias e adaptação às realidades vivenciadas. A definição dos objetivos de aprendizagem e escopo da avaliação irão indicar quais meios mais adequados para sua execução. Diante do crescimento e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, a avaliação em ambiente virtual será uma realidade cada vez mais presente.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. *et al.* Construção e validação de exame clínico objetivo estruturado (OSCE) sobre ressuscitação cardiopulmonar. *Revista Mineira de Enfermagem*, v. 23, p. e-1257, 2019.

AMARAL, F. T. V.; TRONCON, L. E. A. Participação de estudantes de medicina como avaliadores em exame estruturado de habilidades clínicas (OSCE). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, p. 81-89, 2007.

ANDRADE, A. F.; MADEIRA, C. A. G.; AIRES, S. F. OSCE virtual: simulação de avaliação de casos clínicos. In: *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

BACHUR, C. K. *et al.* OSCE: uma estratégia no processo de ensino e aprendizagem para os cursos de graduação na área da saúde: uma revisão integrativa. *International Journal of Development Research*, v. 11, n. 3, p. 45211-452015, 2021.

BLYTHE, J. *et al.* Undertaking a high stakes virtual OSCE (“vosCE”) during Covid-19. *BMC medical education*, v. 21, n. 1, p. 1-7, 2021.

BOARDMAN, D. *et al.* Telemedicine Training in the Covid Era: Revamping a Routine OSCE to Prepare Medicine Residents for Virtual Care. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, v. 8, p. 23821205211024076, 2021.

BRANDÃO, C. S.; CARVALHO FILHO, M. A.; FERNANDES, D. C. Centros de simulação e projeto pedagógico: dois lados da mesma moeda. *Scientia Medica*, v. 28, n. 1, p. 10, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n. 4, de 7 nov. 2001*. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 3, CNE/CES de 20 jun. 2014*. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. 2014.

CACHO, R. O. Metodologias Ativas em Fisioterapia: Estudo de Confiabilidade Interexaminador do Método Osce. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 1, 2016.

CASEY, P. M. *et al.* To the point: reviews in medical education — the Objective Structured Clinical Examination. *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, v. 200, n. 1, p. 25-34, 2009.

COOK, D. A.; TRIOLA, M. M. Virtual patients: a critical literature review and proposed next steps. *Medical Education*, v. 43, n. 4, p. 303-311, 2009.

COURTEILLE, O. *et al.* The use of a virtual patient case in an OSCE-based exam—a pilot study. *Medical Teacher*, v. 30, n. 3, p. e66-e76, 2008.

DANNENBERG, K. A. *et al.* The future of practical skills in undergraduate medical education — an explorative Delphi-Study. *Journal for Medical Education*, v. 33, n. 4, p. 1-24, 2016.

DAFLI, E. *et al.* Curricular integration of virtual patients: a unifying perspective of medical teachers and students. *BMC medical education*, v. 19, n. 1, p. 416, 2019.

DENT, J. A.; HARDEN, R. M. *A Practical Guide for Medical Teachers*. 4 ed. Londres: Elsevier, 2013.

DOURADO, A. S. S.; GIANNELLA, T. R. Ensino baseado em simulação na formação continuada de médicos: análise das percepções de alunos e professores de um Hospital do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 38, p. 460-469, 2014.

FRANCO, C. A. G. S. *et al.* OSCE para competências de comunicação clínica e profissionalismo: relato de experiência e meta-avaliação. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, p. 433-441, 2015.

GROVER, S. *et al.* Assessing the utility of virtual OSCE sessions as an educational tool: a national pilot study. *BMC medical education*, v. 22, n. 1, p. 178, 2022.

HAERLING, K. A. Cost-utility analysis of virtual and mannequin-based simulation. *Simulation in Healthcare*, v. 13, n. 1, p. 33-40, 2018.

HAIDET, P. *et al.* Virtual decisions: Using a telehealth OSCE to enhance trainees' triage skills. *Medical Education*, v. 55, n. 5, p. 659, 2021.

HARDEN, R.; LILLEY, P.; PATRICIO, M. *The Definitive Guide to the OSCE: The Objective Structured Clinical Examination as a performance assessment*. 1 ed. Londres: Elsevier, 2011.

HOPWOOD, J.; MYERS, G.; STURROCK, A. Twelve tips for conducting a virtual OSCE. *Medical Teacher*, v. 43, n. 6, p. 633-636, 2021.

KHAN, K. Z. *et al.* The objective structured clinical examination (OSCE): AMEE guide no. 81. Part I: an historical and theoretical perspective. *Medical teacher*, v. 35, n. 9, p. e1437-e1446, 2013a.

KHAN, K. Z. *et al.* The objective structured clinical examination (OSCE): AMEE guide no. 81. Part II: organisation & administration. *Medical teacher*, v. 35, n. 9, p. e1447-e1463, 2013b.

KHANGHAHI, M. E.; AZAR, F. E. F. Direct observation of procedural skills (DOPS) evaluation method: Systematic review of evidence. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, v. 32, p. 45, 2018.

LODA, T. *et al.* Perspectives, benefits and challenges of a live OSCE during the Covid-19 pandemic in a cross-sectional study. *BMJ Open*, v. 12, p. e058845, 2022.

MAGALHÃES, G. S. G.; PORTELA, N. M.; PADILHA, M. A. Aprendizagem híbrida e integração curricular: potencialidades da coreografia institucional em uma nova escola médica no Brasil. In: VAQUERO, T. E.; BRESÓ, B. E.; COIDURAS, R. J. L; CARRERA, X. *Educación con Tecnología: un compromiso social. Iniciativas y resultados de investigaciones y experiencias de innovación educativa*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida; 2018. Acesso em: 5 nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21001/edutec.2019>.

MILLER, G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, v. 65, n. 9, p. S63-7, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Portaria nº 544, de 17 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Acesso em: 5 nov. 2021. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

NORCINI, J. J. *et al.* The mini-CEX (clinical evaluation exercise): a preliminary investigation. *Annals of internal medicine*, v. 123, n. 10, p. 795-799; 1995.

NORCINI, J. J.; MCKINLEY, D. W. Assessment methods in medical education. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 3, p. 239-250, 2007.

PORTELA, N. M.; COSTA, J. M. B. S.; MAGALHÃES, G. S. G. A experiência com o uso do e-learning na aprendizagem baseada em problemas de um curso de medicina. *Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais*, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2020.

RABELO, L. GARCIA, V. L. Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 39, n. 4, p. 586-596; 2015.

ROBERTS, C. *et al.* The reliability and validity of a portfolio designed as a programmatic assessment of performance in an integrated clinical placement. *BMC Medical Education*, v. 14, n. 1, p. 1-11, 2014.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 1, p. 86-92, 2011.

SILVA, L. B. *Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: cartografia sobre a experiência na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado Profissional no Ensino na Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 116. 2021.

SILVEIRA, A. *et al.* Estratégias e desafios no ensino remoto de enfermagem. *Enfermagem em Foco*, v. 11, n. 5, p. 98-103, 2020.

STEVENS, A. *et al.* The use of virtual patients to teach medical students history taking and communication skills. *American Journal of Surgery*, v. 191, n. 6, p. 806-811, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Campus Agreste. Núcleo de Ciências da Vida. Curso de Medicina. *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina*. Caruaru, 2019. Acesso em: 5 nov. 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39110/o/PPC+-+Medicina+-+CA-site.pdf/9bdc8091-3ae6-47ad-816b-cfe937a7983f>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 23, de 2020*. Fixa o calendário acadêmico-administrativo do ensino de graduação presencial para os exercícios de 2020 e 2021, dos três campi, no contexto da pandemia da Covid-19, e dá outras providências. Recife, 2020.

UPDIKE, W. H. *et al.* Protecting the integrity of the virtual objective structured clinical examination. *American Journal of Pharmaceutical Education*, v. 85, n. 6, 8438, 2021.

Catálogo trilingue dos espaços culturais do município do Natal, passaporte cultural e exposição multilinguística “só 15 dias?”

Mára Beatriz Pucci de Mattos
Paloma de Mattos Fagundes
Arthur Jacques Pereira
Raiane Marques da Silva

INTRODUÇÃO

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um alerta sobre a existência do 7º coronavírus - o SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19, na cidade de Wuhan, Província de Hubei, na República Popular da China, que extrapolou as fronteiras geográficas e passou a ser detectado em diversos países e regiões do mundo. Assim, o SARS-CoV-2 foi considerado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), tido como o mais alto nível de alerta global pelo Regulamento Sanitário Internacional (RSI) e pela OMS.

No contexto global, na data de 30 de janeiro de 2020, o Diretor-geral e integrantes do Comitê de Emergências do RSI divulgaram informações sobre a nova cepa (tipo) de coronavírus humano (HCoV-S), responsável por infecção respiratória aguda, que recebeu o nome de “doença por corona vírus”, popularmente conhecida como Covid-19. A doença é concebida como um salto de espécies, quando ocorre o deslocamento de um vírus da espécie animal (onde é parasita habitual) para a espécie humana e apresenta um conjunto de sintomas (febre, cansaço, tosse, congestão nasal, dor de cabeça e de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea e descoloração das extremidades das mãos e dos pés) que podem se agravar e levar a óbito, sem que haja definição de protocolo eficaz.

Desde fevereiro de 2020, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), vem promovendo apoio e mantendo um sistema de comunicação com os países das américas, coletando dados e pesquisas científicas sobre medidas e protocolos que possam detectar, isolar, promover diagnóstico e tratar pacientes com Covid-19. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro, em São Paulo e, no dia 17 de março de 2020, foi decretada quarentena. De acordo com o Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU), até outubro de 2021, o Brasil registrou 21.735.560 casos de Covid-19 e 605.804 mortes, vulnerabilizando dos grupos humanos historicamente precarizados pelas condições socioeconômicas e pela inexistência de sistemas de proteção abrangentes contra

as formas graves de doenças, as mortes e o colapso do Sistema Único de Saúde (sus).

Antes da Pandemia Covid-19, a Comissão de Saúde Global de Alta Qualidade (2021) alertava 137 países de baixa e média renda sobre registros de 51 mil mortes anuais. No Brasil, ocorrem 153 mil mortes por ano em virtude da baixa qualidade de atendimento profissional dos sistemas públicos de saúde, impactados pela má formação profissional, descaso, desperdício de recursos e de insumos na gestão hospitalar.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021), mais de milhão de mortes decorrem de doenças neonatais, evitáveis pela vacinação, problemas respiratórios e cardiovasculares, lesões, acidentes e demais infecções. O atendimento de baixa qualidade é comum entre pessoas socioeconomicamente vulneráveis, sem acesso aos cuidados básicos, ou com problemas decorrentes de ações clínicas não realizadas, procedimentos e manejo incorreto ou de falhas no monitoramento. Os brasileiros usuários do sus registram a falta de acolhimento, o desrespeito, o longo tempo de espera nas filas, a demora para consultas com especialistas, marcação de cirurgias com profissionais pouco qualificados ou mal distribuídos nos municípios do Brasil, segundo o Conselho Federal de Medicina (CFM) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Após a quarentena, o isolamento social, o uso de máscaras, a higiene das mãos e o uso de álcool gel passaram a ser os

elementos de controle da Pandemia Covid-19, assim como o uso mais recorrente das mídias, tecnologias, redes e plataformas virtuais, que geraram informações em tempo real para salvar vidas. No ambiente educacional, a vida real cedeu lugar à vida virtual, estimulando o uso da Internet, dos computadores, dos celulares e das redes sociais. As instituições investiram na criação de canais de informação e de comunicação, possibilitando aos docentes e alunos reprogramar o modo de estudar, de ensinar e de aprender numa cultura 100% virtual, dividida entre atividades síncronas e assíncronas. O acolhimento dos alunos, o diálogo e as expressões artísticas sobre os sentimentos que perduraram durante a Covid-19 possibilitaram um aprendizado reacionário e crítico, que se constrói na relação das pessoas com a Arte e no uso crítico e criativo das redes de contrapoder, para refletir sobre a necessidade das vivências artísticas na educação.

O presente relato de experiência reflexivo constitui testemunho do sucesso de três práticas pedagógicas inovadoras, consolidadas durante a pandemia, com uma análise teórico-reflexiva sobre os resultados obtidos, de modo a projetar aprendizados para além da situação vivida para vislumbrar a educação pós-Covid-19 – o lugar da utopia –, que não pode prescindir da Arte e das tecnologias. O relato se apresenta em três blocos distintos – introdução, desenvolvimento e considerações finais –, que se entrelaçam e fazem referência ao Projeto de Pesquisa “Passaporte Cultural”, ao Projeto de Extensão “Catálogo Trilíngue dos Espaços Culturais do

Município do Natal” e ao Projeto de Ensino “Exposição Multilíngua Só 15 Dias?”.

Os projetos foram criados dentro e fora do sistema tradicional de ensino e do sistema profissional da arte – *outsider Art* –, mantendo uma curadoria coletiva a cargo dos acadêmicos e da docente, num processo interativo, reflexivo e dialógico. Ao mostrar os projetos de pesquisa, extensão e de ensino, difunde-se o conhecimento gerado durante a pandemia de Covid-19, promovendo o diálogo com a comunidade escolar sobre articulação do ensino com a pesquisa e com a extensão, de modo que a pesquisa se consolide como princípio educativo e a extensão estimule as parcerias institucionais, o voluntariado e a formação de novos(as) pesquisadores(as), no intuito de fortalecer os grupos humanos e a escolarização das massas.

As considerações finais contribuem com a reflexão e o intercâmbio de vivências exitosas entre os leitores e profissionais das áreas de Ciências Humanas, Linguística Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas, finalizando com as referências. Os blocos de conteúdo se intercalam com imagens dos projetos e da exposição, mixando narrativas de superação, de determinação e de coragem para trabalhar a educação na pandemia, valorizando o uso criativo e crítico do celular e das redes sociais para enfrentar o isolamento social, os desafios da pandemia e fazer o caminho, caminhando.

DESENVOLVIMENTO

A história das civilizações utiliza o repertório da peste para criar centenas de obras de arte, refletir sobre a condição humana e analisar a realidade social e política (Queiroz, 2021), transfigurada em materiais, suportes, formas e cores para usufruto da humanidade. No ambiente educacional, a exclusão da Arte dos currículos teve impacto semelhante àquele causado pelo SARS-CoV-2, porque sem o exercício cotidiano da arte não se forma pensamento crítico, criatividade, sensibilidade, resiliência e tolerância numa sociedade plural, que não pertence a um sistema, mas à humanidade e é fonte permanente de inquietação.

O legado da Arte está em todos os lugares por onde ela passa e impacta, assim como a premissa de que a pandemia duraria apenas 15 dias, quando na verdade ela ainda não foi terminada, mesmo em 2022. No Brasil, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispôs sobre medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020), conjugada com o decreto, que manteve a medida da quarentena como confinamento das cinco regiões, numa espécie de Intervenções Não-Farmacológicas (INF). Iniciado em 17 de março de 2020, o isolamento social assentou-se na perspectiva da educação híbrida ou remota, enquanto os medos ganharam a capacidade de se autopropagar, de se auto fortalecer (Bauman, 2007) numa realidade que se vive, juntos, a exigir cuidados permanentes e vigilância constante.

Os desafios socioeducativos impostos dizem respeito à compreensão da pandemia, de suas tendências emergentes e do discernimento crítico de publicações veiculadas por organizações e por qualquer indivíduo conectado, que advoga para si o direito à informação e à expressão – dar vez e voz aos sentimentos e às pulsões interiores –, a qualquer tempo, sem conhecimento objetivo e real dos fatos. Através do despejo de conteúdos nas redes digitais, há um processo catártico, cuja raiz pode “ser encontrada nas emoções dos indivíduos e em sua constituição de redes com base na empatia cognitiva” (CASTELLS, 2013, p. 24), uma vez que se associam pelo sentimento coletivo de desconfiança nos governos, nas organizações e nos consórcios de informações que, nos interesses vários, se confrontam, inflam preconceitos e difundem *hoaxes*, com interesse em gerar radicalismos e influenciar nas decisões com base nas visões de mundo.

Neste tempo de vulnerabilidade, foi necessário considerar as condições precárias de trabalho, a falta de qualificação, os problemas de saúde mental e a pressão diária ao lidar com o risco de adoecer e morrer. O aumento do estresse e a inquietação vulnerabilizam os grupos humanos, que, inseguros e fadigados pela sobrecarga, sentem-se no limite. Segundo Silva *et al.* (2015), o esgotamento e a tensão emocional, associados à depressão e ao risco de adoecer ou de se contaminar, associam-se às várias formas (uso de álcool, tabaco, drogas e violência) de lidar com o estresse.

A suspensão das aulas gerou preocupação com a própria saúde, com a desigualdade de condições de infraestrutura, de acesso e de formação para o uso pedagógico das tecnologias, em especial dos celulares. A continuidade do diálogo da associação com as diretorias e colegas do *Campus Natal – Cidade Alta (CAL)* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em Natal, foi relevante para definição de auxílios aos estudantes, de ferramentas, plataformas, redes e estratégias educativas, para que o ensino chegasse aos alunos através de tipos de acessos simples e acessíveis.

Os professores mantiveram projetos de pesquisa e de extensão em andamento, acolhendo e interagindo remotamente com os alunos-bolsistas e estagiários, disseminando informações seguras e repensando os papéis assumidos na pandemia, que mudaram suas rotinas pessoais e profissionais. O apoio informacional, emocional e psicológico foi relevante para que os docentes superassem o pânico e a depressão, buscando arteterapia, leituras, atividades culturais virtuais, estudos ou qualificação.

A fé, firme, a esperança, a força por estarmos todos juntos, ficar em casa, cientes de esse momento vai passar, garantiu a calma, a fé, o zelo e o cuidado com a saúde e com um futuro melhor. No retorno das aulas, os professores tiveram que reaprender a aprender, uns com os outros, em tempo recorde – treinamento sobre ensino híbrido de 16 horas com atividades síncronas e tarefas assíncronas –, a usar celular, computador,

redes, ferramentas e plataformas digitais para a pesquisa, extensão e de ensinoaprendizagem. O fato de estarmos juntos superou a angústia de planejar para alunos com deficiência, em número de 3 a 5 por sala de aula, em que os professores de ensino técnico e de ensino superior contam com orientações de um núcleo pouco equipado e com pessoal ainda não qualificado, para orientar os docentes nas suas distintas necessidades, considerando que muitos profissionais da educação passaram por transtornos mentais e outras doenças, lidando com consultas médicas, uso de medicamentos, mortes e sequelas da Covid-19, sem aporte financeiro e de equipamentos necessário.

No período de pandemia, os docentes foram instigados a trabalhar com seus próprios recursos físicos e materiais sem nenhum plano de apoio financeiro ou auxílio da gestão à compra e manutenção dos equipamentos, dispositivos e rede local sem fios. Em contrapartida, muitos alunos, através de auxílio, tiveram acesso a computadores, celulares e tecnologias de comunicação e informação para estudar sem depender de deslocamento, numa modalidade atualizada e mista de ensino remoto e ensino por correspondência.

No final de 2021, consolidou-se o regresso e a permanência dos alunos e dos docentes no universo educacional formal, considerando que o ser humano é “capaz de estabelecer relacionamentos entre múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele” (OSTROWER, 2014, p. 9). Assim, durante

a pandemia, os docentes se mobilizaram para discutir as possibilidades de eventos como na produção cultural (Queiroz, 2021), considerando que a peste é um elemento recorrente na vida, na arte e na história humana.

A arte abriu possibilidades de acercarem-se de questões educativas, políticas e sociais, em razão do empoderamento, de novos papéis e de dados da Confederação Nacional dos Transportes (MDA, 2019), sobre uso e finalidade de aparelhos de telefone celular com internet: acesso às redes sociais (82%), às notícias (27%), à fotografia (18%), aos *e-mails* (17%); e ao entretenimento (11,8%). Num total de 2002 brasileiros entrevistados, em 137 municípios, das 5 regiões brasileiras, 69,5% utilizam *smartphones*, que se tornaram a primeira tela dos usuários, porque passam com ela mais de 4 horas diárias, trabalham, podendo usá-lo na educação, para dar continuidade aos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Projeto de pesquisa passaporte cultural

No período da pandemia, foram sendo desenvolvidos, na modalidade virtual e remota, três projetos de pesquisa, de extensão e de ensino, para incentivar o direito social à cultura e a participação dos alunos nos espaços culturais como formas de auxílio àqueles excluídos, que não possuem, historicamente, os meios e desconhecem as estratégias de participação nas atividades artístico-culturais que não foram incorporadas ao currículo escolar como apoio à educação e aos direitos humanos.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) evidencia uma preocupação jurídica com a cultura, conforme os seus Art. nº 215 e Art. nº 216, referendando-a como um bem simbólico que deve ser preservado e valorizado de forma sustentável para que as gerações futuras possam usufruir dela. Ainda no Art. 215, o documento expressa que o Estado garantirá a todos o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. Também, no Art. nº 216, há uma referência à constituição do patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Assim sendo, o projeto “Passaporte Cultural”, atualmente na Fase IV e iniciado em 2018, mantém vínculos com o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão Territorial e Sustentabilidade (GIETS) e consolida-se na pandemia como um instrumento de ensino e de aprendizagem na perspectiva da formação mais humana e do respeito à diversidade, incentivando a participação virtual de docentes, acadêmicos e voluntários na pesquisa, na criação e na publicação do Catálogo Trilíngue dos Espaços Culturais do Município do Natal.

Conforme Rubim (2010), a discussão sobre as políticas públicas de cultura enfatiza que o Estado não é o único ator e que seus resultados dependem de uma complexa interação

entre agências estatais e não estatais. Nesse sentido, no que tange aos direitos culturais, no texto constitucional, no Art. 23, a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios devem proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (BRASIL, 1988), uma vez que a cultura constitui elemento indispensável para o desenvolvimento humano e todos têm o direito de usufruir e participar da vida cultural.

Apesar da pandemia, os direitos culturais integram os direitos humanos, cuja história remonta à Revolução Francesa e à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que definiu os indivíduos como portadores de direitos inerentes à pessoa humana, tais como direito à vida e à liberdade (MACHADO, 2007). A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (UNESCO, 1972) mostra estratégias da UNESCO para preservação da diversidade dos povos, de suas culturas e de seus territórios e incumbe os Estados-membros a preservar, identificar, proteger, conservar, valorizar e transmitir às gerações futuras o patrimônio cultural e natural em sua região. Assim, os cidadãos – integrantes da comunidade escolar – são os atores, interatores e agentes da vida cultural das comunidades e os responsáveis pela sua formação mental, espiritual, criativa e sensível, que, apesar da pandemia, não pode estacionar ou ser esquecida.

Projeto de extensão catálogo trilingue dos espaços culturais do município do Natal

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos nº 215 e nº 216, define a atual concepção de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e especifica que o Estado, em conjunto com a sociedade e com as instituições, garantirá aos brasileiros o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional. Uma vez definidos no texto constitucional, os direitos culturais necessitam do empenho dos governos e das instituições educacionais para que a comunidade escolar possa estabelecer vínculos identitários e laços mais afetivos com os espaços culturais.

Assim sendo, o projeto vem incentivando a difusão das manifestações artísticas e o conhecimento dos espaços culturais, garantindo aos docentes e alunos o usufruto do direito cultural como um dos direitos humanos, distintivo da pessoa e da condição humana. Através do método misto, docentes, alunos e voluntários se integram numa equipe multidisciplinar e criam estratégias quali-quantitativas, no intuito de propor aos gestores municipais o uso do passaporte cultural e o apoio à produção do material.

A democratização do conhecimento, a igualdade de acesso e o respeito à diversidade se traduzem em melhor qualificação dos estudantes, aumento de oportunidades de trabalho em turismo e produção cultural, vida digna e exercício da cidadania. Assim sendo, o Projeto de Extensão Catálogo Trilingue dos Espaços

Culturais do Município do Natal atende às demandas do Projeto de Pesquisa Passaporte Cultural, nas suas respectivas fases, vinculado ao Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Gestão Territorial e Sustentabilidade (GIETS), do *Campus Natal - Cidade Alta* do IFRN, localizado no município do Natal, consolidando-se como um instrumento paradigmático de ensinoaprendizagem. O incentivo à participação de docentes, de acadêmicos e voluntários na pesquisa, na extensão e divulgação dos Espaços Culturais e manifestações artísticas, folclóricas e tradicionais do Município do Natal afigura-se como propulsor da criação de material didático sobre os bens patrimoniais da Região Metropolitana do Natal, na Região Nordeste o Brasil, do exercício do direito social à cultura e do exercício da cidadania.

Projeto de ensino exposição multilinguística "Só 15 Dias?"

Em agosto de 2021, foram apresentados pela docente aos acadêmicos o plano e a ementa da Disciplina de Produção em Artes Visuais, na modalidade ensino remoto emergencial, através da plataforma *Google Meet*, enfatizando a necessidade de conceber o projeto de exposição. Os alunos reuniram-se em equipes de trabalho, compartilhando *link* e materiais de apoio e uso da rede social *Instagram*, que abrigava antigo projeto da turma, trabalhando o sistema de Identidade Visual, que agrega os componentes de singularização visual, "planejado e integrado por elementos visuais de aplicação coordenada" (PEÓN, 2009, p. 10), aplicados à exposição.

Os elementos simbólicos escolhidos foram: ampulheta, quebra-cabeça e imagens do símbolo gráfico do SARS-CoV2, que fazem alusão ao tempo que se esvai sem controle e ao quebra-cabeça, que remete às mudanças, caminhos e sentimentos que foram encontrados no percurso e que precisam de novas rearranjos e soluções. O símbolo do coronavírus demarca o contexto de toda a temática. As diversas peças de design estão disponibilizadas no grupo da turma responsável pela exposição e, através de votação de todos os membros, a identidade visual da exposição foi escolhida.

A identidade visual da exposição e a palheta de cores ficou definida entre amarelo, preto e branco. O amarelo atuou como recurso de pregnância e atenção do usuário para as peças, fazendo referência ao setembro amarelo, campanha brasileira de prevenção ao suicídio e ao Dia Mundial de Prevenção do Suicídio. O preto simbolizou os sentimentos ruins, depressivos, tristes, solitários e angustiantes, enquanto o branco representava o novo, a página em branco, o recomeço e as transformações.

Os conteúdos inconscientes e “as imagens tomam a alma das pessoas, entende-se a necessidade de destacá-las tanto quanto possível do roldão invasor” (SILVEIRA, 2015, p.16), num processo arte terapêutico, que amplia a oportunidade para que as imagens do inconsciente e seus motores encontrem novas formas de diálogo e de expressão.

Após palestra de um professor de *Marketing* e *Comunicação*, os acadêmicos organizaram-se em equipes, responsáveis

por tarefas de criação de release e do texto curatorial, articulada pelos curadores (acadêmicos e docente); Design, Multimídia Sistema de Identidade Visual; Projeto Expográfico; Ação Educativa e Acessibilidade; Comunicação e Divulgação; Artística – Recepção das Obras e Criação da Narrativa Expositiva; e Pós-produção – Avaliação e Relatório Final.

A proposta de exposição considerou o espaço virtual como uma continuação do real, e não o seu oposto (LÉVY, 2011), mas a virtualização das atividades encontrou um impasse no pouco domínio de uso criativo das ferramentas digitais e uso do aplicativo Canva. A página escolhida para intervenção artística se trata do perfil da turma de produção cultural, inativa há algum tempo. Depois de discussões e ideias, os alunos escolheram dar voz, forma e visibilidade aos sentimentos persistentes durante o distanciamento social, entre 2020-2021. Toda forma “é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização” (OSTROWER, 2014, p. 5), e corresponde a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa, refletindo processo de sofrimento, de crescimento e de maturação, imperiosos às potencialidades criativas.

Na fase de produção, atuaram as equipes de postagem das obras e interação, a equipe de acessibilidade, que promoveu adaptação de estratégias e tecnologias, com definição de datas (15 de agosto a 15 de setembro de 2021), o local (*Instagram*, <https://www.instagram.com/so15dias/>) e a proposta. Finalmente, na Fase de pós-produção, foram organizados

questionário para os seguidores e o relatório de pós-produção, com análise e avaliação do evento expositivo.

No contexto da pandemia, a exposição Multilinguística “Só 15 dias?” trouxe aos acadêmicos a oportunidade de produzir um evento, vivenciando a experiência de ser produtor e de ser artista, criador das obras, na perspectiva da arte bruta e da arteterapia. Para Kandinsky (2000), a arte é filha do seu tempo e mãe dos nossos sentimentos e, por isso, as atividades de arteterapia criam oportunidades para que as imagens do inconsciente e seus motores encontrem formas de expressão (Silveira, 1992). O trabalhar contra a ignorância, a ideia pré-concebida, o preconceito e o estereótipo cultural remete ao “risco de desorientar-se, perturbar a harmonia, o evidente e o consenso, constitutivo do lugar comum, do banal” (MOUTINHO, 1994, p. 4).

Em setembro, a equipe de Mídia e Design fez as primeiras postagens, sem deixar explícito que a intervenção se tratava de uma exposição artística, optando por deixar o espectador do antigo perfil “Produção Cultural CAL” em dúvida acerca das novas postagens e questões. Desta forma, o público se encontrou desterritorializado, mas instigado pelas novas possibilidades trazidas pelos posts das primeiras interações, que se dividiram em nove primeiras postagens e perguntas temáticas: onde você estava quando foi decretada a pandemia de Covid-19? Que sensações e sentimentos surgiram durante o período de isolamento social? Já pensou em transformar estes sentimentos em arte?

Além das postagens da primeira pergunta, os alunos da equipe de Mídia e Design gravaram um vídeo utilizando diversas vozes que ecoam a pergunta “Onde você estava quando foi decretada a pandemia de Covid-19?”, enquanto uma ampulheta com areia amarela brilhante cai com rapidez, demonstrando a fugacidade do tempo. As movimentações iniciais na página da exposição foram feitas por Arthur e Raiane, assumindo o posto de social mídia, enquanto os primeiros posts foram criados por Klecio, que trabalhava com um mecanismo de texto alternativo e legenda, tornando o conteúdo acessível aos deficientes, considerando que os posts eram encaminhados à equipe de acessibilidade, que legendava e descrevia as publicações, criando possibilidade de fruição cultural dentro do ambiente virtual e podendo influenciar o interesse por exposições e espaços museológicos (Marques, 2019) de pessoas com deficiência.

O sucesso dos projetos depende da equipe, “das pessoas que executam todas as tarefas planejadas na programação do projeto” (YOUNG, 2007, p. 12). Cada um dos acadêmicos envolvidos na equipe de projeto, individual ou coletivamente, tinha responsabilidade, razões e compromisso para engajar-se, qualificar o grupo, concluir tarefas e definir o sucesso das etapas e o surgimento de lideranças dentro dos próprios grupos, sem hierarquias verticais.

A equipe, quando bem estruturada, é uma estratégia que qualifica o evento, promove diferentes abordagens e ações focadas nos benefícios, uma vez que o protagonismo das

equipes multidisciplinares que atuam de modo colaborativo rompe com os arquipélagos de alunos pela ação terapêutica da criatividade. As equipes voltam-se sobre si e sobre sua práxis, “de modo que a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1999, p. 43) – sempre em sinergia com novos desafios e utopias.

A colaboração entre as equipes de acadêmicos “potencializou a base das reflexões nas relações laterais, frontais ou diagonais” (RAMOS, 2010, p.11), permitindo aos membros das equipes vivenciarem a função do curador, ofício que está sendo revisto a cada exposição (RAMOS, 2010), resistindo aos interesses vários e posições para evitar a neutralidade crítica. As reuniões com a equipe do projeto foram realizadas em *link*, definido pelos alunos, para identificar “detalhes suficientes para maximizar a cooperação e obter o tempo mais curto para concluir o projeto” (YOUNG, 2007, p. 109). Através do mural da sala de aula virtual, a docente compartilhava artigos científicos, materiais, vídeos, filmes e trechos de textos sobre *marketing* virtual, necessários para subsidiar cada etapa do trabalho prático.

A obra “A Criação de Adão” integra o grupo de afrescos pintados na abóboda da Capela Sistina do Vaticano por Michelangelo Buonarotti, entre 1508 e 1512. Segundo Prette (2008), consiste em uma metáfora do Criador dando a vida a Adão, pelo toque do dedo – Adão mantém a ponta do dedo virado para baixo em alusão ao livre arbítrio – e reporta à funcionalidade das telas interativas. Em similaridade à obra de arte, o Iphone de

Steve Jobs, concebido em 2007, passou a ser extensão do corpo humano, elo entre o ser biológico e o ser digital. Também há de se lembrar do precursor dos primeiros dispositivos móveis como o patenteado desde 1904 pelo cientista brasileiro (físico e químico) Roberto Landell de Moura (Almeida, 2006) que desenvolveu dispositivos de transmissão de ondas, imagens, telefone e telégrafo sem fio.

Os telefones celulares são considerados o dispositivo mais usado do mundo e representam 53% do tempo que a população mundial passa *online*. Conforme o Digital 2021 – Global Overview Report, dos 5,22 bilhões portadores de celulares, 4,66 bilhões usam Internet e mais de 4,20 bilhões usam redes sociais. A rede social *Instagram* agrega um repertório de fotografias, possuindo mais de 99 milhões de perfis no Brasil, o que lhe garante destaque entre as redes mundiais para publicação em diversos formatos (fotos, vídeos, *stories*, *reels* e transmissão ao vivo), rede de negócios, *marketing* virtual e produção de eventos corporativos, artísticos e culturais.

Um dos fatores decisivos para escolha da plataforma do *Instagram* como sede de Exposição Multilinguística “Só 15 Dias?” foi a possibilidade de oferecer ao público uma produção artística cultural passível de ser acessada e fruída através do celular, considerando que o desenvolvimento da cultura comporta valores democráticos, que respeitam a diversidade e a pluralidade, para buscar “uma vida melhor, um mundo mais humano e uma sociedade mais justa” (RUBIM, 2005. p. 28).

A iconografia da Exposição Multilíngüística “Só 15 Dias?” incluiu apresentação de imagens, que sustentam uma narrativa dialógica sobre os símbolos da fragilidade humana, que perduraram durante a Pandemia Covid-19, onde o caos é o frágil, o não-ordenado, o ilimitado, o estágio anterior à ordem, porque “os conflitos humanos estão interligados na vida cotidiana” (TOMMASI, 2005, p. 34) e mobilizam os coletivos humanos. A arte, trabalhando com a expressão e as manifestações de conteúdos inconscientes ou sentimentos, tende a dar-lhes expressão como testemunhas visíveis do momento histórico. A exposição está disponível no endereço <https://www.instagram.com/so15dias/>.

Nos primeiros momentos síncronos, foram apresentadas obras (desenhos, pinturas e poemas dadaístas) produzidas pelos alunos do Curso Técnico em Lazer (Disciplina Arte I) e de Produção Cultural (Disciplina Museu e Sociedade), que retratavam os sentimentos perdurantes durante a pandemia, estendendo-se o convite aos alunos para realizarem o curso gratuito “Para Fazer uma Exposição” (disponível em <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/241>), da Escola Virtual de Governo. Também consideradas umas das primeiras atividades das disciplinas de Arte, foram disponibilizadas as lendas/mitos gregos (GUIMARÃES, 1972), para leitura e reflexão: a Deusa Nyx, que personifica a hierarquia em poder de divindades do submundo e das forças indomáveis e dolorosas da vida; e a Deusa Lyssa, que personifica os sentimentos insanos.

Dentre as imagens da obra do aluno Vinicius Vale, destaca-se: “esse é o forno da @cozina.motim, um projeto meu presente na @_cazaverde que é um grande laboratório artístico que chamo de lar. Aqui, reinventar tem sido a principal questão em tempos de pandemia, seja nas realizações ou no lado emocional. E o emocional? Hmmm! Mexe... mexe bastante, mas sentimentos bons e maus fazem parte da nossa trajetória e minha arte é ser um grande fazedor de coisas (e auxiliar de cozinha porque boletos não se pagam sozinhos). Descobri isso na pandemia, e por quê não? Um forno, umas artes e vou seguindo.”



FIGURAS 1 E 2. Forno da @cozina.motim

Fonte: forno da @cozina.motim, do aluno Vinicius Vale.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à Pandemia de Covid-19, os projetos de pesquisa, de extensão e de ensino tornaram-se possíveis graças aos recursos das redes sociais e uso dos celulares como tecnologia de acesso popular, de suporte expositivo e de articulação entre teoria e prática pelos alunos e docente do CAL/IFRN. A situação pandêmica, que atravessa 2020, 2021 e 2022, possibilita um novo modo de ser e estar no espaço presencial e no espaço virtual, que desperta questões complexas relativas à necessidade de todos os cidadãos de se qualificarem para transformar o ciberespaço num lugar de acolhimento, de interações, de ensinoaprendizagem, de trabalho e de inovação.

No Projeto de Desenvolvimento Institucional do IFRN, a internacionalização, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e inovação são voltados à transferência de tecnologia social e a ampliação da produção e da publicação científica, no intuito de aprimorar a eficiência dos serviços e dos servidores. Nas sociedades globalizadas e nos diferentes campos educacionais, a riqueza está associada ao capital de conhecimento humano. No cenário anterior à Covid-19, em 2010, o quantitativo de alunos estrangeiros no mundo foi de 4,1 milhões (OCDE, 2012), com expansão dessa modalidade graças ao advento das tecnologias de comunicação e informação e à internacionalização da educação, percebida como um "processo no qual se integra uma dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma instituição" (KNIGHT, 1993, p. 7).

Em meio à Pandemia, a tecnodemocracia e o exercício mais pleno da cidadania se consolidaram com os avanços científicos e tecnológicos e com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), segundo Lévy (2011), provocando fluxos informacionais, modificando os métodos de produção e de ensinoaprendizagem e trazendo desafios às coletividades cognitivas. Outrora tão estigmatizado e criticado, o celular ganhou relevância no ensino remoto e no teletrabalho como um dispositivo popular e eficiente, tendente a uma laicização científica e tecnológica.

No dizer de Castells, quando a confiança, que aglutina o mercado, as instituições e a sociedade desvanecem, e o contrato social se dissolve, em função da pandemia, as pessoas se transformaram em indivíduos defensivos, lutando pela sobrevivência. Entretanto, é “no cruzamento de emoção com cognição, trabalho e experiência, história pessoal e esperança no futuro” (2013, p. 10), que renascem as esperanças e os projetos.

No início da pandemia de Covid-19, dezenas de instituições e de artistas disponibilizaram produções culturais e eventos, através de apoio de editais da Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020, que dispõe sobre ações emergenciais ao setor cultural durante o estado de calamidade pública. O Passaporte Cultural manteve o incentivo à participação dos alunos e docente em eventos virtuais, garantindo o usufruto do direito social à cultura.

Percebida como atividade complementar aos estudos, os alunos foram incentivados a realizarem os cursos da Escola

Virtual.Gov ofertados gratuitamente na área museológica, de acessibilidade e de organização de exposições. Também foram disponibilizados sites, vídeos e subsídios para articular teoria e prática, intensificando a adoção de hábitos e projetos para a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais em seus respectivos territórios, garantindo o usufruto dos bens culturais, através de movimentos em rede e do acesso virtual, disponibilizados por museus, galerias e demais espaços artísticos e culturais.

Em contraste com as instituições políticas obsoletas de estrutura arcaica e superada, o uso de redes e tecnologias traz a marca das sociedades e de indivíduos inovadores, “que convivem confortavelmente com a tecnologias digitais no mundo híbrido da realidade virtual” (CASTELLS, 2013, p. 174). A inclusão da arte nos currículos vai consolidar os valores, estilos e objetivos, que fazem referência à cultura de autonomia, de inovação e de criatividade, que não prescinde das redes, para criar serviços com base nos valores humanos.

Na Exposição Multilíngüística “Só 15 Dias?”, o uso da ferramenta *Instagram* foi eficaz, facilitou a comunicação entre docente e alunos, entre alunos e público, na disseminação de conteúdos relacionados aos sentimentos e sensações que perduraram durante a pandemia, já que o *Instagram* pode ser acessado em qualquer lugar e a qualquer momento. Se os tempos de pandemia ampliaram as desigualdades, os *smartphones*, a Internet e as redes sociais tornaram-se ferramentas educativas

essenciais para as atividades *online* síncronas e assíncronas de construção do conhecimento, e-commerce, interações, intercâmbios, lazer e cultura.

Através do recurso de acessibilidade das redes sociais e dos celulares, foi criado acesso de pessoas com deficiência e a sociedade em geral, trabalhando estigmas que impedem o acesso e a interação mais ampla. O agir criativo é uma técnica que facilita a expressão de conteúdos inconscientes conflituosos (TOMMASI, 2005), convoca à consciência e à reflexão sobre os conteúdos do inconsciente coletivo, que se entrelaçam com ensino, pesquisa e extensão.

A curadoria dos projetos por docentes, acadêmicos e voluntários agrega processos ricos de interação dialógica e de mudança dos papéis e da hierarquia educacional, através de mecanismos de expressão (mitos, pinturas, fotos, vídeos, textos, *stories*, *reels*) que revelam a liberdade de criar fora do sistema tradicional, movimentando as energias psíquicas e as forças do inconsciente que organizam o caos.

Na pandemia, a arte é o elemento que permite agir, reagir e interagir diante da proposta de criar projetos de ensino, pesquisa e extensão no cotidiano escolar, através de disciplinas, ateliês e processos de arteterapia. Através da expressão artística com forte teor emocional, os conflitos, geradores das doenças, enquanto conflito da humanidade em vias de manifestar-se, é possível liberar as emoções, sentimentos, medos e angústias, valorizando o *know-how* crítico e criativo para o

uso de tecnologias e redes sociais. Ao mesmo tempo em que aprendem a aprender, alunos e docentes, juntos, se atualizam no uso de processos arte-terapêuticos e uso de tecnologias educativas, porque a pandemia colocou em xeque a exclusão da Arte dos currículos, o uso de sofisticados laboratórios de informática e o ensino presencial tradicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hamilton. *Padre Landell de Moura: um herói sem glória*. São Paulo: Ed. Record, 2006.

AGÊNCIA CNT TRANSPORTE ATUAL. *Redes sociais lideram uso de telefone celular com internet*. Disponível em: <https://www.cnt.org.br/agencia-cnt/redes-sociais-lideram-uso-telefone-celular-internet>. Acesso em: 16 set. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 21 jan. 2018.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL, *Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020*, que dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural durante o estado de calamidade pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14-017-de-29-de-junho-de-2020-264166628>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CASTELLS, Manuel. *Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESCOLA VIRTUAL.GOV. *Portal Único de Governo para a oferta de capacitação a distância*. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARRET, Gilson. *Instagram-nao-e-mais-um-app-para-compartilhar-fotos-diz-chefe-da-rede*. Revista Exame, 2021. Disponível em: <https://mesadoescritor.com/referencias-bibliograficas-abnt/>. Acesso em: 23 set. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FURTADO, Celso. *Meio ambiente, Celso Furtado e o desenvolvimento como falácia*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/fP65yvssLwBpJHT5hffqfWF/?lang=pt>. Acesso em 30 set. 2021.

GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da Mitologia Grega*. São Paulo: São Paulo: Cultrix, 1972.

HOOTSUITE. *Digital in 2028, 2029, 2020 e 2021: Brasil*. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2018-brazil>. Acesso em: 25 set. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE. *Covid-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 13 out.2021.

KANDINSKY, w. *Do espiritual na arte*. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

KNIGHT, J. *Internationalization: management strategies and issues*. International Education Magazine, Ottawa, v. 9, n. 1, p. 6-22, 1993.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro de pensamento na era informática* (2. ed.). São Paulo: Editora 34, 2011.

MACHADO, Bernardo Novaes da Mata. *Direitos Culturais e Políticas para a Cultura – Curso de Gestão e Desenvolvimento Cultural Pensar e Agir com Cultura, Cultura e Desenvolvimento Local*, 2007

MOUTINHO, Mário Canova. *A Construção do Objeto Museológico*. Cadernos de Sociomuseologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 1994.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. Programme for International Student Assessment (PISA) - *Results from PISA 2012. Brazil - Country Note*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf. Acesso em: 12 maio 2015.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Histórico da pandemia de Covid-19*. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 out. 2021.

PEÓN, María Luisa. *Sistemas de Identidade Visual*. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2009.

PRETTE, Maria Carla. *Para entender a arte: história, linguagem, época e estilo*. Trad. Maria Margherita de Luca. São Paulo: Globo, 2008.

QUEIROZ, Christina. *Pandemia como alegoria*. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/pandemia-como-alegoria/>. Acesso em: 12 set. 2021.

RAMOS, Alexandre Dias Ramos (Org.). *Sobre o ofício do Curador*. Porto Alegre: Zouk, 2010.

RUBIM, Lúcia. Produção cultural. In: RUBIM, Lúcia (Org.). *Organização e produção da cultura*. Salvador: EDUFBA, 2005. Revista eca XIV 2_Miolo.

RUBIM, Antônio Albino Canelas; ROCHA, Renata (Org.). *Políticas culturais para as cidades*. Salvador: Edufba, 2010.

SEBRAE DO BRASIL; INSTITUTO ALVORADA BRASIL. *Projetos Culturais: como elaborar, executar e prestar contas*. Brasília: Instituto Alvorada Brasil: Sebrae Nacional, 2014. Disponível em: <https://guiadefomentodacultura.es.gov.br/Media/guiadefomentodacultura/PDF/Cartilha%20Economia%20Criativa%20Completa%20SEBRAE.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVEIRA, Nise da. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2015.

TOMMASI, Sonia Maria Bufarah. *Arte-Terapia e Loucura: uma viagem simbólica com pacientes psiquiátricos*. São Paulo: Vetor Editora, 2005.

YOUNG, Trevor. *Gestão eficaz de projetos*. São Paulo: Clio Editora, 2007.

WE ARE SOCIAL E HOOTSUITE. *Digital 2021 - Global Over View Report*. Disponível em: <https://wearesocial.com/digital-2021>. Acesso em: 16 set. 2021.

Diálogos entre Nigéria e Brasil: uma proposta de trabalho interdisciplinar no ensino remoto

Ana Cristina Pinto Bezerra
Sabrina Guedes Miranda Dantas

A experiência puramente lógica oculta os sujeitos;
a experiência estética os revela.

[Celso Ferrarezi Júnior; Robson Santos de Carvalho, 2017]

No contexto pandêmico vivenciado, especialmente em 2020 e 2021, os desafios assumiram diversas proporções. Uma dessas problemáticas diz respeito ao ato de conseguir entender e significar o quanto estamos conectados e isso não é apenas um eufemismo. O fato de estarmos em um mundo globalizado fez-nos adoecer também em escalas pandêmicas. A Covid-19 foi um catalisador para que as nossas formas conhecidas de interação e convivência fossem convertidas em experiências ainda mais instantâneas e incertas.

Em face disso, o mundo parou e as escolas também. Em meio aos decretos sanitários, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 343, confirmou a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia. Nesse mesmo dia, a Portaria nº 501/2020 suspendeu as aulas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Seguidamente, no dia 20 de março, o IFRN, diante das condições diversas de seus *campi*, optou pela suspensão do calendário das atividades acadêmicas por tempo indeterminado, conforme a Portaria nº 530/2020. Por fim, a instituição decidiu pelo retorno das aulas para o dia 05 de outubro de 2020 por meio de Orientação Normativa nº 3/2020 - PROEN/RE/IFRN, de 01 de outubro de 2020. Diante de tantas incertezas, a Educação Básica Técnica e Tecnológica vivenciou um dilema comum ao universo educacional brasileiro, de modo geral. Poderia ser um “drama” em forma de um grande questionamento: como ensinar e aprender em um contexto de pandemia, de forma que os alunos tenham condições de desenvolver as competências e os objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos documentos oficiais da instituição diante de anos letivos sob a modalidade do ensino remoto?

Tendo em vista a indagação apresentada, é que a proposta de trabalho interdisciplinar destacada aqui é focalizada,

fomentando um diálogo entre as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa a partir do estudo de uma obra literária, publicada originalmente em Inglês, a fim de instigar uma relação com questões históricas e culturais suscitadas pelo texto, ao mesmo tempo em que também são observados os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos da narrativa em foco. Tal proposta também visava, mais especificamente, o desenvolvimento das competências quatro¹ da BNCC, referente à área das Línguas e suas tecnologias para o Ensino Médio, de modo que, ao interagirem com diferentes línguas, entre elas, a artística, os discentes pudessem enxergar, primeiramente, a língua como um fenômeno mais amplo do que algo que, geralmente, é relegado à exposição de normas, para alcançar a leitura de que, pela língua, nos construímos, significamos o mundo e expressamos, assim, nossas singularidades, inclusive aquelas que são de ordem coletiva. Em segundo lugar, residia o desejo de que os alunos (re)descobrissem as características da linguagem estética, como forma *sui generis* de produção de sentidos, por meio de atividades que estimulassem uma postura crítica e criativa por parte daqueles perante o texto literário.

1 “4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

A proposta foi voltada para o público do segundo ano do Ensino Médio, na modalidade integrada do curso técnico de Informática do *Campus Apodí* do IFRN, no qual as autoras deste estudo atuam como docentes. A partir de tal proposição, os discentes foram incentivados a interagir com o gênero conto, no ano de 2020, na disciplina de Língua Portuguesa, com o mesmo gênero em sua versão original e com funções sociocomunicativas que indicassem o passado (*Simple Past*) na disciplina de Língua Inglesa. Assim, a obra selecionada para o estudo, considerando critérios estéticos específicos e os objetivos da dinâmica interdisciplinar planejada, foi o livro *The Thing Around Your Neck* (2009), traduzido para o português como “No seu pescoço” (2017), da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Tal texto caracteriza-se por ser uma coletânea de contos, os quais trazem à baila o universo cultural nigeriano em meio aos conflitos, às dinâmicas e às tensões concernentes ao tratamento de questões como pós-colonização, aculturação, violência, xenofobia, intolerância religiosa, entre outras temáticas.

As narrativas estudadas com os alunos foram vistas, nesse processo, como ponto de partida e chegada das atividades elaboradas, na medida em que não se desejava tomar o texto como pretexto para olhares outros que desvirtuassem o entendimento de que se estaria lidando, em suma, com um texto literário, algo já defendido por Lajolo (1982) e reforçado por tantos estudiosos, a exemplo de Celso Ferrarezi e Robson

Carvalho (2017). Estes afirmam que a escola “abriu mão da leitura consistente e civilizadora em favor de uma leitura fragmentada, meramente informativa e sempre aplicada como pretexto para alguma atividade escolástica inútil, como encontrar monossílabos tônicos ou palavras polissílabas” (2017, p. 21).

Por conseguinte, o que foi apregoado referiu-se à necessidade de reconhecer o universo simbolizado em cada conto selecionado para a proposta aqui em enfoque. Em outras palavras, o olhar lançado ao texto foi o motivador das atividades interpretativas, das discussões, da atuação criativa dos discentes frente à obra tanto em Língua Inglesa quanto no vernáculo, propiciando um olhar mais acurado sobre a questão da diversidade, até mesmo pelo deslocamento para um cenário pouco ou nada conhecido pelos alunos, correspondente ao contexto nigeriano, incluso pela falta de ciência daqueles, por vezes, em reconhecer outros locais onde o Inglês é tomado como língua oficial fora do eixo Estados Unidos e Inglaterra.

Por outro prisma, o trabalho em foco também é justificado pela abertura dada a algo que é fundamental para o currículo integrado: a interdisciplinaridade. Esta faz parte de uma concepção de educação ampla, em que o saber não é visto em espaços fechados em si mesmos, mas sim em que aquela é pautada pelo diálogo entre conhecimentos diversos e as experiências provenientes destes, instigando um olhar crítico por parte do discente capaz de reconhecer essas inter-relações. Assim, para além de ser um saber ligado ao estudo do vernáculo, ou

ao aprendizado de uma língua estrangeira, o que se preconiza é um ensino que promova uma educação cidadã e a emancipação do sujeito, dimensão da qual a interdisciplinaridade faria parte por fazer uso de estratégias, segundo o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, “de ensino e aprendizagem que possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (IFRN, 2012, p. 73).

É válido salientar que, diante do contexto de ensino remoto, foi possível potencializar ainda mais o diálogo entre os componentes curriculares, tendo em vista que as docentes proponentes da atividade puderam atuar de forma conjunta nos momentos de contato síncrono com a turma, complementando as questões apontadas sobre o texto lido e enfatizando, inclusive, as peculiaridades da tradução para a Língua Portuguesa quando comparada com a versão em Língua Inglesa. Tal situação permitiu um olhar mais amplo sobre o que se estudava e as atividades planejadas, permitindo a interação entre sujeitos que estavam geograficamente distanciados, mas ligados, de alguma forma, pelo encontro com o texto literário. Não se entende aqui que isso seria impossível de ser realizado em uma modalidade de ensino presencial, contudo ressalta-se que, pela configuração temporal organizada durante o momento de ensino remoto², foi possível viabilizar

² A oferta das disciplinas no modelo de ensino remoto no IFRN – *Campus*

esses encontros entre as docentes e a turma de maneira mais facilitada, o que ajudou no reforço do entendimento do aluno sobre a dinâmica interdisciplinar, algo que, independente do momento vivenciado no ambiente escolar, precisa ser fomentado nas salas de aula.

Por essa linha, a atuação paralela das docentes permitiu alimentar uma lacuna que fora evidenciada no currículo de Língua Inglesa dos cursos técnicos integrados de nível médio, pois a única menção feita ao ensino de literatura aparece nos procedimentos metodológicos e por meio de “Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), *literárias (como poemas curtos)* e/ou técnica e científica” (IFRN, 2012, p. 47, grifo nosso). Em face disso, a escolha de textos literários pode não ser recorrente na sala de aula inglês, especialmente quando o professor do Ensino Médio Integrado do IFRN cumpre o PPC do curso sem questioná-lo. Nesse sentido, como a própria disciplina de Inglês não traz elementos mais concretos sobre o ensino da literatura, recorreremos aos projetos interdisciplinares na tentativa de preenchermos essa lacuna.

Apodi foi organizada em 4 módulos: dois correspondentes ao primeiro semestre e dois ao segundo. Na turma em que o projeto foi realizado, as disciplinas de Português e Inglês ficaram, respectivamente, nos módulos 1 e 3. Os módulos foram divididos em momentos síncronos e assíncronos, ou seja, para cada momento síncrono mediado no *Google Meet*, três outros momentos assíncronos de atividades eram realizados.

Compreendendo as justificativas para o desenvolvimento da proposta e as nuances que envolveram tal trabalho, passamos a apresentar as atividades realizadas em diálogo com a fundamentação teórica que embasou a sua proposição e consequente realização. O olhar sobre tais tarefas será acompanhado de uma reflexão sobre as questões construídas no processo para só então considerarmos os resultados alcançados com a proposta em sua relação com o contexto do ensino remoto e para além dele, a fim de que aquilo que tenha sido aprendido com a experiência possa vir a ultrapassar esse momento de percalços e profundos desafios.

OS ESTÁGIOS DO PROCESSO INTERDISCIPLINAR

Em uma proposta que tenha como centro o texto literário, a seleção de tal produção artística nasce como elemento instigador das ações a serem planejadas e, ao mesmo tempo, como uma fase desafiante para os proponentes de um trabalho como este. Isso se justifica pela dificuldade de selecionar um texto que possa comunicar algo para os sujeitos aos quais se deseja atingir, não se restringindo ao que faria parte de um dado cânone como regra a ser seguida, mas entendendo que “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como *menor*, ou menos universal mas como diferente” (ALVES, 2013, p. 36, grifo no original).

Reconhecer as peculiaridades da experiência do outro surgiu como uma forma de ampliar os circuitos de diálogos possíveis de serem edificados a partir da leitura de um texto literário. Dessa maneira, foi possível considerar um ganho que vai além da compreensão do texto literário como “modelo de boa linguagem” em uma instrumentalização que esvazia a própria experiência de leitura. Na verdade, ponderamos sobre as dimensões éticas e estéticas da produção artística como instâncias que se retroalimentam no trabalho com a obra literária em sala de aula.

Por essa perspectiva, selecionamos a coletânea de contos escritos em inglês e reunidos no livro *The thing around your neck* (2009), da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Tal obra une prosas com uma sensibilidade pungente a um experimentalismo na forma de condução das narrativas em que o *knockout* atinge o leitor tanto pela estrutura dos contos quanto pelas temáticas nele presentes, as quais envolvem tanto questões como imigração, relações familiares e aspectos políticos da Nigéria, quanto preconceito racial, conflitos religiosos e a dinâmica do colonizador *versus* o colonizado. No que se refere à autora, sua produção tem sido bastante reconhecida no contexto internacional, sendo traduzida para mais de trinta línguas, enquanto algumas de suas obras foram premiadas, como o caso do romance *Americanah* (2013), *best-seller* vencedor do *National Book Critics Circle Award*. Chimamanda ainda escreveu textos não literários que obtiveram

profunda repercussão, como os ensaios “Somos todos feministas” (2014), “Para educar crianças feministas” (2017) e “O perigo de uma história única” (2019). O primeiro, inclusive, compreendeu uma adaptação do discurso feito em 2012 pela autora no TEDxEuston, conferência anual com foco na África; o último, seguindo a mesma linha, também oriundo de uma apresentação no *TED Talk*, apresenta mais de 18 milhões de visualizações no *Youtube*.

Em razão do modelo de ensino remoto vivenciado no ano de 2020, chegamos à conclusão de que não teríamos tempo hábil para realizar a leitura de todos os 12 contos com a turma. Assim, elencamos alguns critérios de seleção das narrativas, os quais foram: maior predominância de conteúdo cultural local, possibilidade de contextualização de assuntos gramaticais da língua inglesa (passado simples) e aspectos da estrutura narrativa literária (modo de configuração do narrador, das personagens, do tempo e do espaço). Após análise, selecionamos os contos intitulados *The Headstrong Historian* (“A historiadora obstinada”), *The American Embassy* (“A embaixada americana”) e *A Private Experience* (“Uma experiência privada”)³. Nas três prosas, predomina a discussão sobre a identidade do indivíduo em seu diálogo com o outro, algo que seria edificado pela relação entre a identidade e a diferença - conforme a leitura de

3 Fazemos a ressalva de que, para esta escrita, consideramos “somente” atividades realizadas sobre os contos “A historiadora obstinada” e “A embaixada americana”.

Silva, 2000, p. 76 -, erigida respectivamente pelo antagonismo de caráter histórico (colonizador *versus* colonizado), econômico (Nigéria *versus* EUA) e étnico-religioso (*Hausa*⁴/mulçumanos *versus* *Igbo*⁵/cristãos).

Sobressai, por esse liame, uma leitura que emana tensões e vozes silenciadas, enfim, um texto que simboliza um espaço de resistência, o qual incita um olhar sobre outras histórias, por vezes, não contadas. Em uma tarefa de resgate dessa voz outra, insere-se o texto de Chimamanda como um convite para pensar também o lugar da literatura nesse cenário, de acordo com o que a própria autora afirma:

Algumas vezes, escrevendo sobre o mundo como ele é, nos podemos criar narrativas que se transformam em catalisadores para mudança. Eu realmente acredito que seja importante se ouvir histórias sobre lugares e pessoas que são marginalizados. É importante porque, se temos histórias diversas, nos tornamos melhores para compreender o mundo e nosso próprio lugar nele⁶.

4 Povo do Sahel africano ocidental, concentrando-se no norte da Nigéria e no sudeste do Níger. A língua dominante é o haussa. Tal etnia apresenta como religião, em sua maioria, o islamismo.

5 Considerado um dos maiores grupos étnicos únicos da África, a maioria dos falantes de *igbo* está localizada no sudeste da Nigéria. Alguns indivíduos dessa etnia ainda praticam a religião tradicional *Igbo*. Mesmo que os *Igbos* tenham sido amplamente cristianizados devido a uma grande presença missionária na Nigéria, os sistemas de crenças indígenas mantêm alguma influência, particularmente nas aldeias suburbanas e rurais.

6 Em entrevista à *Revista Claudia*, disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/chimamanda-no-seu-pescoco/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Diante de situações como a que é descrita pelo narrador no conto “Uma experiência privada” – “as ondas de violência não acontecem do nada, que a religião e as etnias muitas vezes são politizadas porque o governante fica a salvo quando os governados famintos matam uns aos outros” (ADICHIE, 2017, p. 55) –, percebemos que o contato com o texto literário demanda uma profusão de saberes em diálogo, sentidos que não são alcançados em trabalhos “superficiais” com a obra literária. Nessa medida, as atividades pensadas nesta proposta partiram de um compromisso laborioso, porém necessário, de “tocar e desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeitos que rejeitem esquematismos e respostas fáceis e que não se esquivem de reconhecer e assumir seu papel no movimento da realidade social e em sua transformação” (DALVI, 2021, p. 36).

Para tanto, após definida a obra a ser estudada, realizamos um planejamento mais específico de cada disciplina, destacando quais atividades seriam realizadas em conjunto e quais seriam as ações a serem feitas separadamente, considerando aspectos próprios da aprendizagem de cada língua. A proposta fez parte dos módulos 1 e 3 no contexto de ensino remoto no ano letivo de 2020, englobando os meses de outubro de 2020, janeiro, fevereiro e março de 2021⁷. A dinâmica foi realizada a

7 Faz-se a ressalva de que os meses referentes a novembro e dezembro não fizeram parte do planejamento devido à distribuição dos módulos durante o momento remoto, de maneira que, no período citado, a turma em foco não possuía aulas das disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

partir do diálogo tecido com a turma nos momentos síncronos das disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa, nos quais a participação dos discentes era incentivada e, concomitantemente, as atividades eram postadas no *Google Sala de Aula* de cada disciplina a cada semana, pois julgamos ser mais fácil para os alunos acompanharem as tarefas e as leituras sugeridas dessa maneira.

De acordo com a metodologia do paradigma do letramento literário, o trabalho com o texto literário perpassa duas estações que servem como delimitadores e organizadores da atividade pedagógica: “*o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos*” (COSSON, 2020, p. 185-186, grifos no original). Desse modo, para introduzir o momento de “manuseio” das narrativas, aplicamos um questionário de sensibilização por meio da ferramenta *Google Forms*, cujo propósito foi investigar o conhecimento prévio dos alunos acerca do continente africano. Fizemos perguntas sobre a quantidade de países e a localização geográfica de alguns deles, incluindo a Nigéria, sobre a diversidade linguística do continente, sobre o conhecimento de autores africanos e, por fim, sobre a relação imagética que faziam do continente.

Tal atividade permitiu-nos refletir sobre os discursos, os valores e as ideias pré-concebidas que os discentes detinham sobre o espaço africano, inclusive quando utilizavam a ideia de um dado país, como a Nigéria, para significar o continente como um todo, desconsiderando as particularidades existentes nesse amplo espaço. Isso ficou ainda mais patente quando os alunos,

Marque aqueles idiomas que você acha que são falados no continente africano:

- Árabe
- Francês
- Housa
- Igbo
- Iorubá
- Português
- Inglês
- Zulu

Você conhece algum escritor africano? *

- Sim
- Não

FIGURA 1. Questões do formulário de sensibilização elaborado

Fonte: elaboração própria.

em uma das questões, associavam África apenas a um cenário de pobreza, mazelas sociais, ambiente inóspito, com pouca ou nenhuma qualidade de vida. Essas percepções foram debatidas com os discentes, em momento síncrono, a fim de estabelecer um paralelo com a apresentação de Chimamanda no *Ted Talk*, citada anteriormente, “O perigo de uma história única”. Na adaptação dessa palestra publicada pela Companhia das Letras, em certo momento, a autora manifesta que é “claro que a África é um continente repleto de catástrofes. [...] Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas” (2019, p. 27).

Seguidamente, como proposta interdisciplinar, realizamos uma atividade na plataforma *Wordwall*⁸, em que os alunos tive-

8 *Wordwall* é uma ferramenta situada na rede que permite aos professores

ram que relacionar os títulos dos contos em Língua Portuguesa aos apresentados em Inglês. Além dos conhecimentos linguísticos necessários para a execução da atividade, os alunos puderam ter um primeiro contato com a obra e assim criar expectativas sobre os possíveis títulos a serem estudados por nós.

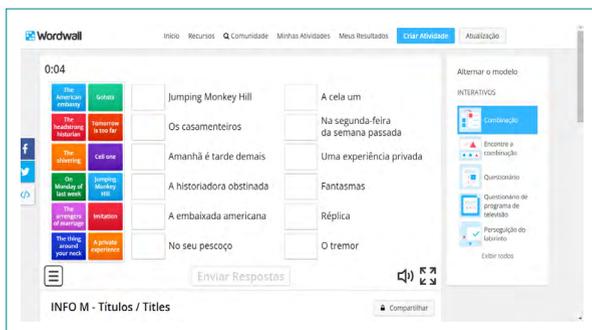


FIGURA 2. Modelo de atividade no *Wordwall*

Fonte: elaboração própria.

Essas leituras e diálogos aclimataram o encontro com o primeiro conto, em outras palavras, o contato inicial dos discentes com a obra. Entendemos que tal encontro “deve ser planejado e incentivado pelo professor, mas jamais substituído pela mediação docente, uma vez que ele é o componente essencial da experiência literária” (COSSON, 2020, p. 186). A primeira narrativa lida foi “A historiadora obstinada”, de onde surgiram

a criação de material didático personalizado em formato de jogos, questionários, competições, jogos de palavras.

alguns questionamentos. Podemos exemplificar indagações do tipo: o que é relatado no discurso oficial? Quem são as personagens esquecidas da História? Qual ou quais interesses movem o escamoteamento de informações acerca de dados povos e culturas?

Para potencializar as interações tecidas sobre o texto, envolvendo o momento citado anteriormente do “compartilhamento de leituras”, convidamos a professora da disciplina de História para participar de um dos momentos síncronos em que debatemos sobre a narrativa em foco com os alunos. Essa estratégia ilustrou ainda mais a presença da interdisciplinaridade na proposta, como uma forma de demonstrar que os saberes não jazem em caixas separadas. O conceito de interdisciplinaridade começou a ser considerado na década de 1960 e, segundo Alvarenga *et al.* (2011, *apud* ALVARENGA, 2015), trata-se de uma procura por novas fronteiras para a evolução da ciência, de modo que ela não fosse compartimentalizada e reservada apenas a sua área, uma proposta dialógica entre as disciplinas em busca da “complexidade e religação dos saberes” (ALVARENGA *et al.*, 2015, p. 58). Sendo assim, consideramos os princípios básicos definidos por Sommerman (2012, *apud* ALVARENGA, 2015) apresentados como características da interdisciplinaridade:

Interdisciplinaridade: pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos. Em seus pressupostos, busca operar entre as fronteiras disciplinares não somente a partir de trocas teóricas, metodológicas e

tecnológicas, mas igualmente criando novas linguagens e instrumentais, além do compromisso de (re)ligar conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar. Suas várias trocas, mais complexas que as pluri, ocorrem entre diferentes áreas do conhecimento, mas permanecem circunscritas ao âmbito do conhecimento considerado científico (ALVARENGA *et al.*, 2015, p. 63).

Uma das formas de “criar novas linguagens” em diálogo correspondeu ao momento de “leitura responsiva” do texto, o qual compõe uma “resposta dada à leitura do texto literário. Mais especificamente, trata-se do registro do encontro entre o leitor e a obra literária em um outro texto” (COSSON, 2020, p. 187, grifos no original). Dessa forma, os alunos foram direcionados a uma reflexão feita em grupo, na qual, lembrando a personagem Grace/Afamefunu que se relaciona, na narrativa em foco, à escrita de um livro no futuro intitulado “*Pacificando com balas: uma história recuperada do sul da Nigéria*” (ADICHIE, 2017, p. 232, grifos no original), deveriam imaginar-se como “historiadores obstinados”, refletindo sobre quem seriam os sujeitos que se tornariam personagens ou seriam recuperados na narrativa da História que eles apresentariam.

Almejamos, no registro, que os discentes apresentassem e justificassem quem seriam os “excluídos da História” para eles, a quem “dariam voz” e o que justificaria a escolha feita por aqueles, demonstrando que critérios o grupo utilizou para chegar a tal seleção. Havia o interesse de elaborar uma resposta, como no conto estudado, é realizado, de alguma forma, com o texto da

“historiadora obstinada” e sua refutação do discurso que poderia conter o livro didático, também mencionado no conto “A pacificação das tribos primitivas do sul da Nigéria” (ADICHIE, 2017, p. 230).

Para substanciar a tarefa em questão, foi elaborado um material de orientação, com a temática dos “excluídos da História”, comentando sobre o entendimento de que muitos sujeitos sofreram um processo de apagamento de sua cultura, de sua voz no processo histórico. Tal visão ancorou-se na ideia de que o texto historiográfico atua como um norteador, uma referência, um registro memorial do que teria ocorrido ao longo do tempo e que determinados grupos não se sentem refletidos por esse texto da mesma forma que outros. Isto é, a referência que alguns povos encontram nos relatos da História não chega para todos da mesma forma.

Tamanha é a importância da discussão sobre essas questões que, em uma das recentes edições da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), 6.753 alunos de todo o Brasil produziram o dicionário biográfico “Excluídos da História”, o qual inclui 2.251 verbetes sobre personagens raramente estudadas na historiografia tradicional, como parte das propostas de atividades desenvolvidas na Olimpíada⁹. Destarte, a revisão desse processo de apagamento por meio da reflexão sobre quem seriam os excluídos da História brasileira gerou análises instigantes

9 Para maiores informações, sugerimos a consulta do seguinte link: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/especiais/excluidos-da-historia>.

dos alunos que, em sua maioria, tomaram a figura do indígena brasileiro como representante de uma imagem aviltada no relato oficial, sendo vista, muitas vezes, de forma estereotipada.

Os discentes teceram paralelo com o conto ao estabelecerem um olhar sobre as consequências de um processo de colonização tanto para as tribos no solo nigeriano quanto para os indígenas brasileiros que foram alvos de uma ação de silenciamento e aculturação, recaído ainda no extermínio de muitos desses povos. É válido salientar que, no ato de “dar concretização física à leitura literária, tornando explícita e externa a experiência da literatura” (COSSON, 2020, p. 187), os alunos puderam apropriar-se do texto literário lido ao enxergarem possibilidade de relações, inclusive, com o que lhe era mais próximo, no caso da História local e a falta de maiores informações sobre o grupo indígena Tapuias Paiaacus, os quais fazem parte da formação étnica e cultural da cidade onde uma das equipes residia, sublinhando a importância de resgatar e valorizar vozes que significam o espaço de pertença dos alunos.

Finalizadas as discussões sobre os aspectos culturais de formação e de colonização dos povos nigerianos trazidos no conto “A historiadora obstinada”, avançamos para o processo de preparação dos alunos para a leitura do segundo conto: “A embaixada americana”, que trata do processo de solicitação de visto em uma situação extrema de violência, a qual fez a protagonista decidir deixar a sua terra natal. Assim, antes mesmo da leitura, solicitamos aos alunos que fizessem uma pesquisa

sobre como é o processo para concessão de visto por parte dos países em questão: Estados Unidos, Nigéria e Brasil.

No decorrer da socialização dos resultados das pesquisas, os alunos puderam comparar os processos de solicitação de vistos e relataram o desconhecimento dos trâmites burocráticos envolvendo a entrada de imigrantes nos Estados Unidos. Os discentes também julgaram como sendo “mais fácil” a vinda de pessoas para o Brasil e a Nigéria. Nesse sentido, foi possível refletir sobre os impactos trazidos pela colonização tanto na Nigéria quanto no Brasil e o quanto os problemas sociais, econômicos e políticos impulsionam os movimentos migratórios para os países colonizadores. Em sintonia com o que fora apontado por McKay (2014), entendemos que o objetivo principal do uso do texto literário na sala de aula não é reforçar a aquisição de comportamentos culturalmente hegemônicos, nem transmitir informações sobre uma cultura em detrimento de outras, mas pelo contrário, o propósito da aprendizagem cultural é “ajudar os alunos a ver sua cultura em relação aos outros para promover a compreensão intercultural” (MCKEY, 2014, p. 497, tradução nossa)¹⁰.

Durante a leitura do conto, separamos trechos em que o narrador faz apontamentos, por exemplo, sobre as dificuldades dos indivíduos de estarem na fila esperando para serem entrevistados ou sobre como olhar ou dirigir-se ao agente

¹⁰ Na versão em Língua Inglesa, temos “*to help learners see their culture in relation to others to promote cross-cultural understanding.*” (MCKEY, 2014, p. 497).

consular. A partir daqueles fragmentos, elaboramos uma atividade em que os alunos tinham de criar 10 dicas para estrangeiros solicitantes de vistos norte-americanos. Nessa atividade, para além do caráter interpretativo contido na tarefa, os conteúdos linguísticos previstos contemplaram as duas disciplinas, já que os alunos tiveram contato com o modo imperativo da Língua Inglesa e com o texto injuntivo no vernáculo, compondo uma estrutura presente em gêneros textuais que visam à manifestação de uma dada orientação, à expressão de regras e de métodos para a efetivação de uma dada ação. No trecho a seguir, temos uma citação do livro que os alunos poderiam tomar como base para criar sugestões como: “demonstre segurança ao ser entrevistado ou não se corrija”, a partir também do que fora sugerido em uma dada passagem da narrativa:

“Está nervosa com a entrevista do visto, *abi?*”, perguntou o homem atrás dela. [...]

“Apenas se esforce para olhar o funcionário da entrevista bem nos olhos quando ele fizer as perguntas. Mesmo se disser alguma coisa errada, não se corrija, pois eles vão presumir que está mentindo [...]”.

Não hesite ao responder às perguntas, disseram as vozes (ADICHIE, 2017, p. 145, grifo no original).

Dentro do repertório da linguagem literária, avaliamos a importância de reconhecer as três instâncias de leitura: texto, intertexto e contexto, segundo Cosson (2020, p. 188), de modo

que as atividades realizadas na proposta englobaram tanto as questões do texto em suas dimensões estéticas e linguísticas; as relações possíveis de serem tecidas com outros textos quanto à leitura do mundo ao qual o texto acaba fazendo referência. Nessa senda da instância intertextual e contextual, observamos as possibilidades de relação com o gênero entrevista, tornando a produção comentada algo vivencial para os discentes de algum modo. Assim, os alunos puderam fazer parte de uma situação comunicativa na qual eles direcionavam seus questionamentos aos entrevistados previamente selecionados para a atividade em um compartilhamento de leituras, inclusive, advindas da pesquisa citada anteriormente.

Tais ações encontram-se em consonância com uma postura do docente que procura “oferecer atividades pedagógicas que favoreçam esses diferentes níveis de compartilhamento, observando a posição hierárquica entre eles, ao mesmo tempo que encetem o debate” (COSSON, 2020, p. 191). Fazemos a ressalva de que, embora os alunos não tenham conduzido a entrevista em Inglês, sugerimos que, ao menos, a elaboração dos questionamentos fosse realizada na língua estrangeira quando necessário. A atividade ocorreu em dois momentos distintos, ambos realizados via plataforma do *Google Meet* e com convidados que pudessem representar “minimamente” as localidades estudadas nas prosas. É válido salientar que, uma vez inseridos no contexto do ensino remoto, foi potencializada a compreensão de que as distâncias geográficas poderiam

ser encurtadas em face do uso do meio virtual, considerando não só o lugar onde se encontravam os nossos convidados (incluindo questões de fuso horário nesse cálculo), mas também a visão de que atividades como essas, por vezes, não “cabem” dentro do exíguo e pré-definido tempo de aula, sendo necessário, muitas vezes, ir além de tal limite temporal.

Para uma das entrevistas, convidamos o professor William Ferreira, de Guiné-Bissau. O momento foi realizado no dia 28 de outubro de 2020 e os questionamentos dos alunos foram voltados para os conflitos culturais existentes entre o país de origem daquele e quando o professor veio fazer intercâmbio no Brasil. Aspectos como preconceito, diferenças entre os sistemas educacionais brasileiro e da Guiné-Bissau também foram alvos da curiosidade dos estudantes, bem como as dificuldades existentes ou não quanto ao procedimento do visto para estudante no Brasil. O segundo momento da entrevista foi realizado no dia 30 de outubro de 2020, com a professora de Inglês, Lucyana Chapman, residente nos Estados Unidos. A temática mais recorrente nas perguntas dos alunos foi sobre as dificuldades de se tornar um residente norte americano e a burocracia existente no processo, de modo que os discentes acabavam tecendo relações com a situação apresentada na narrativa literária.

De acordo com Mckay (2014), a literatura como conteúdo para o ensino de línguas pode ser usada para alcançarmos pelo menos três propósitos em sala de aula: a apreciação estética

da leitura; a integração das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar); e o desenvolvimento de uma consciência cultural. Este último é destacado como importante especialmente por estarmos inseridos em uma “era quando os aprendizes se comunicam em inglês não apenas com falantes nativos, mas também com outros falantes não-nativos ao redor do mundo” (MCKAY, 2014, p. 497, tradução nossa)¹¹. Assim, a literatura não foi apenas conteúdo, mas também um meio de oportunizar o diálogo entre sujeitos de lugares distintos do mundo, ainda que a língua mediadora tenha sido o Português.

De um modo geral, as atividades realizadas não perderam de vista a importância de enxergar o aluno como o protagonista do processo, de sorte que aquele foi convidado a construir sentidos, lendo o texto também como uma forma de ler o mundo no qual se encontra inserido, sendo capaz, inclusive, de tecer um diálogo entre o seu contexto e aquele ao qual o texto faz menção. A proposta aqui apresentada tem em vista, por conseguinte, o estímulo a uma leitura a partir da qual o discente vê-se “capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para a nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 23).

11 Na versão em Língua Inglesa, temos “*in an era when learners communicate in English not only with native speakers of English but also with other non-native speakers around the globe*”.

Por essa linha, a última ação a ser comentada aqui fomentou esse exercício de construção de sentidos a partir, ainda, do conto “A embaixada americana”. A “leitura responsiva” efetuada pelos discentes fez uso de registros sobre o texto literário para além do uso da escrita. Na verdade, a tarefa considerou a relevância de se apropriar “de outras línguas para produzir textos multifacetados, como é o caso de vídeos, que integram a música, imagem e palavra falada, e performances artísticas, que envolvem encenação, figurino e som” (COSSON, 2020, p. 187-188). Por conseguinte, focalizando a categoria narrativa da personagem, os alunos foram incentivados a imaginar-se como responderiam à situação vivenciada no conto de acordo com a perspectiva da protagonista ou do marido desta na prosa. A partir disso, os discentes deveriam gravar um depoimento oral que seria, posteriormente, postado na plataforma *Padlet*¹², em que os discentes realizavam uma reflexão sobre as ações das personagens na trama, o que elas poderiam ter feito de diferente e como aquelas significavam as ações presentes no texto por elas realizadas, como o fato de sair ou não do país de origem das personagens.

Tal exercício instigou a vivência de algo que a experiência literária emana, uma dimensão na qual, para alguns críticos, residiria o poder da literatura, que corresponde à vivência do

¹² O *Padlet* é uma ferramenta situada na rede, com armazenamento em nuvem, em que os usuários podem criar e organizar, colaborativamente, conteúdos em murais informativos.



FIGURA 3. Postagem do depoimento oral no *Padlet*

Fonte: elaboração própria.

outro, enxergar-se no lugar desse outro. De alguma forma, a proposta aqui apresentada buscou captar esse caminho, já que entendemos, tal qual Machado, que isso

não apenas nos ajuda a não enfrentarmos sozinhos situações existenciais muito difíceis, ao vermos como diferentes personagens se saíram delas, ou a aprendermos com experiências alheias, ainda que imaginárias, na maioria das vezes. Mas também tem um sentido político: é fundamental para a democracia. Permite entender em que cada um nós é diferente do outro e nos ensina a respeitar essas diferenças. Chegar perto do próximo (2011. p. 27).

UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Iniciamos esta seção reforçando que a constante avaliação das ações planejadas e executadas por nós fez parte do processo pedagógico de realização desta proposta. Assim, sublinhamos não só as nossas avaliações sobre as ações bem-sucedidas,

mas também aquelas que julgamos frágeis e passíveis de reformulação.

O primeiro aspecto que consideramos positivo foi em relação ao formato modular no ensino remoto, adotado pelo IFRN - Campus Apodi, o que possibilitou a nossa participação em todos os momentos síncronos, tanto nas aulas de Português quanto nas de Inglês. Essa participação proporcionou, por exemplo, questionamentos sobre a língua e a tradução devido às professoras estarem no mesmo momento síncrono. Além disso, também foi possível trazer outros professores para as discussões mediadas pelo *Google Meet*, ferramenta fundamental para a realização da proposta e nosso segundo aspecto positivo.

Durante a pandemia, o processo de adaptação e aprendizado para uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aconteceu tanto para professores quanto para alunos. Desse modo, as atividades mediadas pelas TDICs foram uma oportunidade de promoção de letramentos digitais, já que os alunos tiveram acesso a uma variedade de ferramentas gamificadas, de escrita e planejamento colaborativo, de testes rápidos, de repositório de material e de chamadas de vídeo.

Como já citado, o formato modular foi um aspecto positivo, porém considerando a realidade do ensino remoto adotado, o semestre inteiro foi realizado em 10 semanas, o que impossibilitou, por exemplo, a realização de rodas de leitura conjunta com os alunos. Outro enfoque negativo observado foi uma certa resistência para a compreensão da interdisciplinaridade

por parte dos discentes e, somado a isso, identificamos também uma dificuldade de compreensão sobre o tipo de aula de Inglês e de Português estavam sendo ministradas.

Os alunos demonstraram essa resistência por meio de relatos durante o módulo nos quais falas como “eu pensei que teria menos atividades porque era um projeto interdisciplinar” ou “por que estamos lendo uma autora nigeriana na aula de Inglês?”. Discursos como esses foram recorrentes e denotaram a necessidade de realização de mais atividades entre disciplinas e que tragam para o centro vozes consideradas fora do eixo hegemônico.

Por fim, percebemos também certa dificuldade na compreensão da autonomia e agência no aprendizado por parte dos alunos. Essa falta de participação ativa dos discentes ficou evidenciada no modelo de ensino remoto, postura essa que os alunos ainda não tinham desenvolvido de forma satisfatória. Assim, entendemos que, apesar das avaliações negativas, consideramos que a realização de propostas como esta tem potencial para o desenvolvimento, especificamente do que consideramos como fragilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a proposta apresentada aqui permitiu um olhar mais amplo sobre o outro, em uma tentativa de romper com a “história única” repercutida sobre o espaço nigeriano, amplificando o alcance dos contextos de falantes de Língua Inglesa,

ao mesmo tempo em que incitou uma aproximação com tal nação. Avaliamos que as atividades realizadas buscaram motivar uma apropriação da obra literária pelo aluno e, com isso, um diálogo mais próximo com a produção estética a partir da relação com vários textos.

Outrossim, temos em vista a possibilidade de realização de tal atividade na modalidade presencial de ensino. Todavia, compreendemos a necessidade de refletir, inicialmente, sobre as restrições do horário escolar, já que dadas ações não são passíveis de serem realizadas apenas durante a aula presencial. Na verdade, temos como expectativa que devemos fazer uso dos conhecimentos obtidos com o uso das ferramentas digitais no universo do ensino remoto e, assim, encurtar possíveis distâncias entre os indivíduos, tecendo pontes, sobretudo, por meio do texto literário.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The thing around your neck*. New York: Anchor Books, 2010.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *No seu pescoço*. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. Chimamanda: “Simplesmente escrevo a verdade sobre o que conheço”. [Entrevista cedida a] Clara Novais. *Revista Claudia*. São Paulo, ago. 2017. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/chimamanda-no-seu-pescoco/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ALVARENGA, A. T. de et al. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas tramas da complexidade e desafios aos processos investigativos. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir (Ed.). *Prática da Interdisciplinaridade de no Ensino e Pesquisa*. Barueri, São Paulo: Manole, 2015.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita [orgs.]. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília, 2017: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva – DOCUMENTO- BASE*. Natal-RN: Editora IFRN, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livro e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MCKEY, Sandra Lee. Literature as Content for Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite Ann. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th Edition. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 2014, p. 488 - 500.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Educação em tempos de pandemia: o papel das ferramentas tecnológicas utilizadas no Estágio Supervisionado I e as contribuições dos familiares na Educação Infantil

Natália Thalita Vieira Maia
Tamires Maria de Queiroz

INTRODUÇÃO

O novo cenário escolar vivenciado assume uma nova prática desafiadora e de modificações, trazendo também incertezas e transformações para as aulas e para a ação docente. Essa situação é decorrente da pandemia da Covid-19 enfrentada em todo o mundo e das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que incluem restrições de isolamento social para tentar conter a disseminação do vírus. Perante os fechamentos de lojas, restaurantes e instituições, a escola também teve suas portas fechadas, e frente a esse cenário, foi necessário reinventar práticas, estudos e métodos. Diversos aspectos vividos pelos professores, alunos e responsáveis mudaram drasticamente, e o uso das

ferramentas digitais no ensino remoto foi essencial para manter o aprendizado e vínculo com os alunos, ainda que haja destaque para a desigualdade exorbitante do nosso país com relação ao acesso à tecnologia, internet e celular/*notebook* e direitos básicos.

De todo modo, foi evidente a importância dos familiares para adaptar todo o ambiente e preparar os equipamentos para as aulas, e reconhecimento deles para a profissão docente. Nesta perspectiva Silva e Souza (2020, p. 966) trazem pontos importantes a se ater diante dos desafios com os quais a escola e a família se depararam, questionando se as escolas, principalmente as da rede pública, teriam infraestrutura tecnológica que respaldasse as aulas e atividades no ciberespaço, ou se todas as disciplinas conseguiriam ser lecionadas através do ensino remoto, ou ainda se os professores conseguiriam saber lidar com as tecnologias da informação, as quais muitas vezes estão conhecendo no momento do ensino a distância.

A utilização das tecnologias para continuar as aulas durante o ano letivo foi uma das mudanças que precisaram ser feitas. Em se tratando da Educação Infantil (EI), contudo, é importante ressaltar que crianças muito pequenas precisam de auxílio para usufruir dessas ferramentas como objeto de aula, de modo que a participação dos pais/responsáveis têm grande impacto no aprendizado dos alunos, e em tempos de aulas remotas isso foi visto de perto, pois foram eles que auxiliavam as crianças nas tarefas que os professores planejavam, mesmo que estando em casa e não conseguindo ajudar as crianças a todo momento.

Durante a iniciativa de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com as crianças bem pequenas, torna-se tenso e desafiador para os professores chamar a atenção de uma criança pequena pela tela do celular, visto que normalmente as crianças têm acesso livre a vídeos e filmes no aparelho.

As TDIC têm alterado nossa forma de trabalhar, de modo que sua inserção no meio educacional durante o ensino remoto modificou as práticas educativas do professor e sua relevância para o andamento da educação. Essa situação exige estratégias pedagógicas para desenvolver uma rotina que desperte o interesse dos alunos sem o contato físico e apenas através das telas.

Neste aspecto, como a tecnologia pode ajudar tanto professores quanto alunos e pais a usufruir das aulas de forma eficaz e conseguir prender a atenção da criança? Será que todos os alunos possuem acesso a tais tecnologias? Os professores têm amparo para saber usar as tecnologias para fins educativos? Os questionamentos são tantos quando nos referimos ao ensino remoto, vivenciado no momento pandêmico, ampliando todos os desafios enfrentados por toda comunidade escolar. Assim, o presente trabalho visa relatar a experiência vivenciada no estágio supervisionado I, do curso de Pedagogia do *Campus Avançado* de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, realizado em uma escola municipal, que se constituiu Polo aglutinador da Universidade, sendo o *Google Meet*, o *WhatsApp* e demais ferramentas utilizadas para desenvolver as aulas.

As ferramentas utilizadas para desenvolver o ensino remoto durante os tempos de pandemia enfatizaram duas grandes possibilidades no ambiente escolar: tecnologia e família. Foi possível observar de perto a realidade dos alunos, os desafios dos professores, e somado a isso, destacar a importância da união entre família e escola para auxiliar nas atividades planejadas pelos professores para as aulas da educação infantil e demais modalidades. A nossa pesquisa objetiva compreender o novo espaço das ferramentas nas aulas e destacar as contribuições dos familiares para que elas viessem a acontecer. De fato, sem a intermediação deles, os familiares e responsáveis, jamais seria possível desenvolver as aulas e dar continuidade no aprendizado e vínculo com os alunos.

O caminhar metodológico ocorreu de forma qualitativa, através da observação e regência nas aulas síncronas dos professores da turma creche “A” no ano de 2021, com crianças de 0 a 2 anos, turma composta por 26 crianças e dois professores. Foi possível perceber a baixa frequência dos alunos nas aulas síncronas, em grande maioria por falta de acesso à *internet*, e notamos também os desafios com as ferramentas que os docentes relataram enfrentar, entre outras inúmeras situações que interromperam o desenvolvimento dos alunos durante o ensino remoto.

O ENCONTRO DA TECNOLOGIA COM A PRÁTICA DO PROFESSOR

Ensinar, de forma geral, e estar em uma sala de aula, é um desafio cada dia mais difícil, visto as diversas adversidades pelas

quais passa a educação brasileira, principalmente o ensino público. Quando se traz todo esse contexto para um período de pandemia em um país subdesenvolvido e que dispõe de pouco investimento em sua educação como o Brasil, temos uma situação quase que caótica para nossos alunos.

A educação não é responsabilidade apenas dos professores que estão em sala, mas precisa de toda a teia de familiares, comunidade escolar, alunos, sociedade e governo, para construir um melhor desenvolvimento educacional. Nesse contexto, Rafaela Piquet mostra no artigo “Diálogo da tecnologia e da desigualdade social nas escolas em tempo de pandemia” aspectos sobre a relação professor/aluno:

Vale a reflexão de que a educação não tem que ser realizada apenas pelos educadores, mas sim na relação educador e educando, relação na qual ambos se tornam sujeitos do processo de ensino aprendizagem e ambos se transformam um com o outro. (PIQUET, 2020, p. 4).

Ao se evidenciar a importância entre educador, alunos e sociedade, conseguimos, a partir daí, adicionar à equação o uso da tecnologia nas escolas. Com a então pandemia da Covid-19 ficou ainda mais enfatizado o desfalque em tecnologia e informação de uso de tais por parte da escola como um todo e ainda o enorme buraco de desigualdade social no qual vivemos. Alunos que não possuem aparelhos para assistirem às aulas, que não possuem conexão de *internet*, que precisam dividir o mesmo aparelho com outras pessoas e alunos que

não sabem fazer uso das tecnologias atuais, por não terem acesso a elas.

Todas essas situações, entre diversas outras, contribuem de forma negativa para o aprendizado das crianças, e quanto mais novas, como no ensino infantil, mais difícil se deu essa adaptação abrupta que aconteceu pela pandemia. Segundo Antônia Érica Rodrigues e Antônio Wesley Rodrigues (2020, p. 4), os educadores tiveram novas experiências em relação às formas de ensinar, usando de novas ferramentas e assim os estudantes também tiveram que vivenciar as novas formas de aprendizagem, precisando de tempo e dedicação para tais novas ferramentas.

Mas como dar tempo de adaptação para esses alunos que precisam estar imersos nas aulas remotas imediatamente? E assim surge o imediatismo da mudança de visão que temos na nossa sociedade, onde se procura ignorar uma desigualdade gritante perante não só as tecnologias, mas de falta de oportunidades para as crianças conseguirem estudar.

Quando se fala em tecnologias em sala de aula, pensamos que os professores já estão acostumados a essa realidade, mas a verdade é que principalmente nas escolas públicas o uso delas é mínimo ou nenhum. Quando nos deparamos com a urgência de utilizá-las na pandemia, descobrimos ainda que trazer também os alunos para aprender de forma remota é uma tarefa difícil, ainda mais se tratando de crianças do ensino infantil. Ao se referir às tecnologias e seu uso, nos recordamos dos aparelhos e salas “equipadas” nas escolas públicas, que mal foram utilizadas,

por diversos motivos, sendo um dos principais a falta de formação e de professores capacitados para fazer uso das salas e disponibilizar aulas dinâmicas e intencionais para os educandos.

Para o ensino remoto suprir a necessidade emergencial de forma mais adequada, se observou que a presença e contribuição dos pais/responsáveis foi imprescindível, fazendo com que as crianças prestassem mais atenção, auxílio para manusear as ferramentas, objetos solicitados, incentivo e aprender de forma efetiva. Como se mostra novamente em Rafaela Piquet:

Os familiares, por sua vez, enfrentam também dificuldade de cumprir a quarentena, por diversos motivos, até pela vulnerabilidade econômica de seus lares. Além disso, nos deparamos com professores poucos preparados para o ensino de forma remota, que não receberam uma formação pedagógica e tecnológica previamente. Sendo assim, há muitos desafios ao encarar um ensino à distância, ainda mais de uma forma tão inesperada e abrupta por todos. (PIQUET, 2020 p. 1).

A responsabilidade diante dos familiares dentro da educação remota em tempos de pandemia se tornou ainda mais importante do que já era, mas mesmo assim as dificuldades envolvendo essa perspectiva também aumentaram. Todo o trabalho entre professor, aluno, escola e pais se tornou uma busca pelo aprender a aprender.

Professores despreparados para o ensino remoto e as novas tecnologias, alunos que não conseguem se concentrar diante

de uma tela de celular/computador/tablet, pais e responsáveis que não possuem tempo para auxiliar na imersão nesse ensino a distância, pois precisam trabalhar. As dificuldades são muitas, porém também as reinvenções de docentes perante esses problemas foram intensificadas e são de uma importância sem igual. Sobre o acompanhamento das atividades remotas pelas famílias Kirchner (2020, p. 48) ressalta:

Momento de garantir e fortalecer o vínculo entre família e a escola, promovendo experiências de aprendizagens junto às famílias com orientação dos professores. Nos deparamos com um novo cenário educacional, em que precisamos pensar em estratégias nessa importante relação com as famílias. Estabelecer uma relação mais fortalecida. (KIRCHNER, 2020, p. 48).

Dessa forma, observa-se que a união de esforços entre o docente e os pais e responsáveis pelas crianças é um dos pilares principais para que as aulas remotas na educação infantil conseguissem suprir suas necessidades e expectativas. É preciso considerar isso, sem deixar de lado a responsabilidade de instituições e governos para que melhorem nossa educação a nível nacional, para que a cada dia mais, independentemente das adversidades que ocorram, nossos alunos estejam construindo um futuro mais promissor perante a sociedade.

A PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES NAS AULAS REMOTAS

As tecnologias digitais ou quaisquer outros tipos de tecnologias fazem parte de uma parcela das famílias e de crianças

brasileiras inseridas na sociedade atual. E em tempos de aulas remotas o uso delas se tornou ainda mais diário. Neste sentido, a participação dos pais e responsáveis diante do uso de tais ferramentas pelos alunos também cresceu. Tentar separar o uso da tecnologia para fins educacionais e para fins de diversão é uma grande dificuldade para os responsáveis cujas crianças ainda não têm entendimento sobre essas duas utilidades, como é o caso das crianças do ensino infantil.

Os pais desempenham um papel importante no controle do acesso e consumo de informações e jogos, de forma que promovam um uso consciente e saudável para as crianças, mantendo o equilíbrio entre o real e o tecnológico, possibilitando a interação real e desenvolvimento cognitivo (BRITO, 2018). Assim, trazer mais ativamente a participação dos pais durante as aulas remotas se torna cada vez mais importante e significativo perante as crianças que estão usando as tecnologias para assistirem às aulas.

Essa participação se dá através de acompanhamento enquanto as aulas são ministradas e durante as atividades para se fazer fora do horário de aulas, ensinando a criança a manipular as ferramentas digitais, assim contribuindo com as atividades que serão feitas durante todo o bimestre desta maneira remota.

Pensando para além dos fins pedagógicos, também a participação efetiva dos pais nas aulas remotas estreita laços familiares, que, muitas vezes, por motivos externos, não são

aproveitados, fazendo com que pais e crianças possam passar mais tempo juntos. Neste âmbito se percebe que a relação pais/alunos/crianças sempre terá benefícios em diversas face-tas tanto da educação quanto na vida.

OS IMPACTOS DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NAS AULAS REMOTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ensino remoto trouxe consigo diversas mudanças educati-vas, novas formas de aprender, novos contextos e novas pos-sibilidades de se realizar o trabalho pedagógico, sendo pri-mordial o processo contínuo de formação do professor para atuar nesse ambiente em que a tecnologia serve como recurso tecnológico essencial, adentrando no ambiente escolar para assegurar o ensino e aprendizagem dos alunos (MERCADO, 1999). No que se refere aos pequenos da Educação Infantil (EI), o processo de ensino pela tela do celular se configura como desafiador para ambas as partes, visto que a criança precisa da interação, socialização e contato com o espaço físico da escola.

O contato das crianças com as TDCs inicia-se atualmente muito cedo, em momentos onde elas se apropriam e constroem suas hipóteses a partir das ferramentas digitais disponíveis ao seu acesso. Para não promover risco, o uso das TDC deve ser monitorado e equilibrado pelos pais, figura crucial para não ocorrer a maximização do uso das ferramentas digitais pelas crianças, pois o mau uso dificulta o bom desempenho nas

atividades propostas a partir dos meios tecnológicos. Hackenhaar e Grandi (2020, p. 57) afirmam que:

Associado a isso, os educadores acompanharam mais de perto outras realidades familiares como a falta de estrutura familiar, a falta de recursos tecnológicos nas famílias, o stress do isolamento destes e a dificuldade de aprender a aprender gerenciar o tempo para estudar, fazer as atividades, participar das aulas *online*, retorno das mesmas para os professores enfim. (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 57).

Neste contexto se percebe o quanto a tecnologia transforma ou não a convivência dos alunos e dos professores perante todo um contexto inicialmente obrigatório, mas que mostra uma lacuna gigante que a sociedade e a educação já conhecem, e que envolve a falta de investimentos em tecnologias dentro das escolas públicas, a desigualdade social de um país como todo, e a falta de preparo dos docentes com o próprio uso das TDCs. Isto não é um problema único da pandemia, é um conjunto de problemas sociais arrastados através dos anos. Diante desse contexto, Valle e Marcom (2020, p. 140-141) afirmam que:

Os professores, cada um a seu modo foram trazendo a lume suas práticas pedagógicas, uns tentando se reinventar, inovando suas práticas, outros mantendo olhares atentos à sua própria concepção de ensino e de aprendizagem resistentes à mudança, e outros ainda, perdidos e angustiados sem saber por onde começar. Mais uma vez, este processo despiu e mostrou

à sociedade uma realidade que vem provocando inquietações, angústias, críticas e reflexões, mas, que ainda demanda ações efetivas no sentido de preparar a escola e seus profissionais para enfrentarem situações tão imprevisíveis como a vislumbrada atualmente. (VALLE; MARCOM, 2020, p. 140-141).

Professores, alunos, pais e sociedade, todos tiveram que entrar em uma realidade diferente de ensino bruscamente, sem que ao menos tivessem tempo de pensar como seria feito o processo de aprendizagem de toda uma educação que anteriormente já era fragilizada mesmo presencialmente. Todos buscaram da melhor maneira manter a aprendizagem, ainda que para isso tivessem que reaprender a ensinar, reaprender a aprender. As aulas remotas nos mostraram o quanto nossos docentes e nossos alunos podem se reinventar diante das adversidades que se apontam no caminho da educação, mas também o quanto precisamos olhar mais para nossa sociedade e os problemas que ela já carrega.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período de pandemia, em que as escolas adentraram as casas dos alunos e se fizeram presentes fora dos muros do espaço escolar, ficaram evidenciados a criatividade e o poder de reinventar a prática docente. O ensino remoto modificou e trouxe transformações desafiadoras no processo educativo. Enquanto há décadas os professores resistiam frente à tecnologia e sua utilidade na escola, o contexto pandêmico causou

de forma brusca a necessidade dos professores de utilizar as temidas ferramentas tecnológicas para exercerem sua função, de modo que muitos professores desenvolveram habilidades em produzir vídeos, reproduzir filmes, utilizar ferramentas que eram disponibilizadas nas escolas e por não conhecerem e não sentirem a necessidade de utilizá-los, não os inseriram na sua prática antes do remoto.

Assim, para que o estágio viesse a ser realizado, foi necessário ter conhecimento sobre as ferramentas digitais viáveis que poderiam ser utilizadas. Foi imprescindível após o primeiro dia de regência refazer os planos, em decorrência da dinâmica das aulas e do horário matutino, em que muitas crianças ainda estavam dormindo, causando poucos acessos à sala virtual. Esse fato novamente destaca a importância dos pais/responsáveis em organizar o ambiente e mediar algumas atividades. Os planos foram modificados, passando a ser baseados em estratégias com alguns enfoques para que as aulas pudessem fluir e ser desempenhadas de forma proveitosa. Foram priorizadas também a contação de história, atividades lúdicas e com materiais disponíveis em casa, vídeos, músicas e seguimento de rotina para despertar o interesse e a atenção das crianças. Machado (2013, p. 3759) ressalta que:

As tecnologias aliadas às propostas curriculares da Educação Infantil, permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e

divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante. (MACHADO, 2013, p. 3759).

O uso da tecnologia nas aulas via *Google Meet*, *WhatsApp* e *Youtube* possibilitava aos professores, alunos e pais uma nova proposta de ensino e aprendizagem. As aulas nitidamente se tornaram ainda mais desafiadoras diante do contexto vivenciado e com um público que exigia um preparo do local e insistência dos pais, que muitas vezes, por terem livre acesso aos dispositivos, acabam promovendo a maximização do uso, dificultando consideravelmente a dinâmica das aulas no ensino remoto.

Alerta-se sobre a importância em atender as necessidades reais da criança, ouvi-la e respeitar seus pensamentos e inquietações sobre esta forma de aprendizagem, muitas vezes forçada e imposta, lembrando que a metodologia eficaz de aprendizagem para esta faixa etária é principalmente a convivência social e de forma presencial. Nesta perspectiva, no seguinte tópico, destaca-se a importância do cuidado da saúde mental da família (PEREIRA, 2020, p. 10).

O ensino remoto proporcionou ao professor conhecer de perto a realidade dos alunos e da sua família, escancarando os problemas enfrentados pelos sujeitos de diferentes contextos, e trazendo à tona velhos e atuais problemas vivenciados pelos alunos no contexto da comunidade escolar. Os educadores conseguiram ver de perto a falta de recursos tecnológicos, os danos na saúde mental das crianças devido ao isolamento

social, dificuldades em conciliar o tempo para estudar, participar das aulas *online*, retornar às atividades com o horário dos trabalhos dos pais. Esses fatores se engrandecem ainda mais quando nos referimos ao público da EI, crianças que estão em processo de interação e descobrimento, que dependem muito dos pais para se desenvolver e interagir com o mundo.

Portanto, o compromisso da família para com as aulas foi fundamental tanto para manter o vínculo da escola com os alunos, quanto para executarmos a regência do estágio I e contribuir com o aprendizado das crianças. Foi notório o esforço dos poucos e diversos integrantes familiares que estavam auxiliando diariamente os filhos/sobrinhos/netos/vizinhos/irmãos nas atividades interativas, e nas devolutivas no grupo do *WhatsApp*. Houve uma diferença considerável desses para os que não conseguiam entrar por haver mais de um filho na família e apenas um celular, e que priorizavam assim as aulas do filho mais velho, ou pela falta de *internet* no momento da aula. Isso acabava por oportunizar apenas as devolutivas via grupo.

Com isso, foram desempenhadas algumas estratégias para atrair a atenção das crianças e tentar sensibilizar as famílias, realizando algumas atividades que foram destaque pela interação, socialização com as crianças que estavam na aula remota. A primeira a se destacar foi a da caixa sensorial, em que após apresentar as vogais e ter uma aula voltada para essa temática, ao final pedimos para os pais colocarem em um pote ou bacia

algum alimento não perecível, como sal, cuscuz, açúcar para que a criança realizasse a escrita das vogais conforme passava na tela. Outra estratégia foi a partir da contação de histórias com o livro, palitoches, dedoches. Ouvir histórias é fundamental para as crianças, porque alimenta a imaginação, amplia o vocabulário e causa divertimento.

Houve, por exemplo, um grande divertimento por parte dos alunos na contação de história “O Grúfalo” da autora Julia Donaldson, que possibilitou imaginação, risadas, com a esperteza do pequeno personagem ratinho, ao criar um monstro chamado grúfalo e descrevê-lo aos outros animais pela floresta, mostrando suas artimanhas, criatividade e coragem. As crianças ficaram encantadas pelo monstrinho, que apesar de grande e esquisito, tinha medo do ratinho. Após a contação, foi realizada a reflexão e reconhecimento dos animais, e em seguida a confecção de um monstrinho com papelão, produção do monstrinho com o molde da mão, propostas que envolveram as crianças e os pais na produção.

Outra estratégia em destaque e com resultado satisfatório foi a proposta de trabalhar formas geométricas a partir do reconhecimento de utensílios e objetos em casa, provocando entusiasmo nas crianças após a contação com palitoches e vídeos educativos disponíveis no *Youtube*. As crianças construíram um boneco com os objetos encontrados na sua casa, que precisavam ser de diferentes formas e cores. Vale ressaltar a introdução dos vídeos na rotina das aulas remotas, por

estarem de acordo com o conteúdo que as crianças assistem, como tentativa de colocar um pouco dos vídeos que elas têm disponíveis, mas de outra forma e com intencionalidade. Isso atribuiu ao uso das telas outro significado, que provocou a aprendizagem nos alunos de forma diferente.

Diante disso, ao final de cada aula fazíamos algumas considerações para os pais, destacando sua participação durante a aula e sua importância nesse momento que somente era possível devido a eles. Também era postado no grupo da turma as fotos das atividades realizadas durante a aula, como forma de incentivo para os demais. Na primeira semana houve dias em que apenas uma criança permaneceu até o final da aula, momento angustiante para nosso processo formativo, mas que teve compreensão e apoio dos professores da turma, nos encorajando a continuar e não desistir.

Já na segunda semana conseguimos que mais algumas crianças participassem das aulas *online*, mesmo que não permanecessem as 4 horas por motivos maiores e já mencionados. Conseguia-se ver interesse dos pais em contribuir e o reconhecimento da importância daquele momento. As crianças se mostraram entusiasmadas em conhecer os colegas, conversar com eles, cantar as músicas introdutórias e realizar as atividades, considerando possível utilizar e reconhecer as ferramentas como mediação técnica nesse processo de desenvolvimento das crianças em tempos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a aprendizagem e a evolução educativa sempre passaram por mudanças e períodos de transformação, e durante a pandemia da Covid-19 não foi diferente, tendo em vista uma nova forma de se ensinar na qual muitos alunos e professores se viram perdidos inicialmente. Ainda assim, com todas as dificuldades, pudemos perceber o quanto os docentes se reinventaram durante as aulas remotas, procurando aprender a lidar com as tecnologias, buscando maneiras de prender a atenção das crianças, buscando formas novas de trazer conhecimento sem que as aulas ficassem monótonas.

Observando a experiência obtida durante o estágio supervisionado I, com crianças de 0 a 2 anos, tivemos ainda mais a confirmação do que os estudiosos já afirmaram sobre a educação em situações remotas, e ao vivenciar tais aulas, soubemos na prática os níveis de dificuldade enfrentados no dia a dia dos professores, alunos e pais, que muitas vezes são superados e outras vezes não, tendo que ser planejados novamente de acordo com a vivência de erros e acertos.

Entre as dificuldades mencionadas pelos estudiosos e vistas mais frequentemente no estágio, está a falta de acesso dos alunos a computadores, celulares e *tablets* para assistirem às aulas, a falta de suporte no uso de novas tecnologias tanto pelos alunos quanto pelos docentes, e a grande e já existente desigualdade social principalmente no ensino público, a qual ficou ainda mais evidente durante a pandemia e o ensino remoto.

Por fim, entendemos que a educação, muitas vezes prejudicada por sistemas falhos, ainda tenta sobreviver e busca em meio às dificuldades erguer o aprendizado como uma das principais maneiras de se mudar o futuro para melhor, enfrentando problemas ligados à falta de investimentos e desvalorização. Um país que não investe em sua educação é um país “pequeno” mesmo que suas proporções geográficas sejam imensas, pois um país sem educação de qualidade forma pessoas sem pensamentos críticos e que não lutam por seus ideais. O ensino remoto não trouxe problemas para a educação, ele apenas escancarou os que já existiam e que pioraram ainda mais durante a pandemia.

A educação, sendo bem estruturada, não importa se é remota ou presencial, as dificuldades encontradas são reflexo de uma sociedade já pré concebida de forma desigual e sem preocupações com seu futuro, onde tentamos construir muros de conhecimento que, apesar de derrubados constantemente, continuam a ser construídos, pois é pela educação que se muda uma sociedade e um país.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: *VII Congresso Nacional de Educação—Conedu*. 2020.

FERREIRA, Claudjane de Almeida. *Tecnologias na educação infantil durante a pandemia: estudo de caso em uma escola do município de Campo Redondo/RN*. 2021. 21 f.: il. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/44704/3/Tecnologias%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20durante%20a%20pandemia.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

HACKENHAAR, Andréa de Souza; GRANDI, Deise. *Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia*. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Rio Grande do Sul: Cruz Alta; Ilustração, p. 55 - 66, 2020.

KENSKI, Vaní M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2003.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Rio Grande do Sul: Cruz Alta; Ilustração, p. 45-54, 2020.

MACHADO, Márcia Regina. *A Inclusão da Tecnologia na Educação Infantil*. XI congresso nacional de educação EDUCERE.2013. II Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação - SIRSSSE, IV seminário sobre profissionalização docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9701_5615.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

MAYER, Leandro Arlan. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Rio Grande do Sul: Cruz Alta; Ilustração, p. 139-151, 2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

PEREIRA, Eliane Ramos *et al.* Desafios das Famílias na Adaptação da Educação Infantil à Distância Durante a Pandemia de Covid-19: Relato de Experiência. *EaD em Foco*, v. 10, n. 3, p. 10, 2020.

PIQUET, Rafaela Costa. *Diálogo da tecnologia e da desigualdade social nas escolas em tempo de pandemia*. Uniceub, [S. l.], v. 2, ed. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14346>. Acesso em: 12 out. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, Alencar de Silvana; PERES, Afonso Claudio; MONTEIRO, A. de M. Filomena. *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos cursos de formação de professores no brasil: desafios em tempos de pandemia*. CIET ENPED, Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Ressignificando a Presencialidade 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1512/1160>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de; CAVALCANTE, Francisco. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 12 out. 2021.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia. *Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia*. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Rio Grande do Sul: Cruz Alta; Ilustração, 2020.

Ensino remoto de desenho técnico: desafios, estratégias e lições

Deisyane Medeiros

Laíze Asevedo

José Francinaldo Soares

lasmin Veríssimo

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, na forma integrada, presencial, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) traz a disciplina de Desenho Técnico como a primeira do núcleo tecnológico com a qual os alunos têm contato. Os conteúdos são ministrados sob uma abordagem de caráter instrumental e gráfico, em laboratório, envolvendo também conhecimentos próprios da matemática, já que a disciplina tem sua origem na Geometria Euclidiana. Assim, a disciplina de Desenho Técnico contempla sobremaneira atividades de natureza prática, através de representações gráficas por meio

de instrumentos de desenho, como esquadros, escalímetro, compasso e prancheta.

Diante do cenário de pandemia do Sars-Cov-2, em que a comunidade acadêmica, assim como todo o mundo, passou por grandes mudanças, foi necessário se estabelecer o ensino remoto emergencial no IFRN, a partir de 17 de março de 2020, como opção temporária de ensino. Nesse contexto, tornou-se um grande desafio se pensar na regência das disciplinas de modo remoto, sobretudo daquelas de natureza prática, como é o caso da disciplina de Desenho Técnico. Nesse momento, a seguinte problemática se delineou: “De que maneira seria possível abordar uma disciplina prática, como Desenho Técnico, durante o ensino remoto emergencial?”

Um caminho possível que se apresentou foi o uso de metodologias ativas de ensino, as quais, diante do distanciamento social ocasionado pela pandemia e da menor possibilidade de interação professor-estudante, mostraram-se, *a priori*, como um método favorável na busca por maior engajamento dos estudantes. Ao final da disciplina, foi possível analisar a experiência pedagógica, gerando uma reflexão acerca do planejamento e das estratégias utilizadas, bem como dos aspectos positivos e negativos observados ao longo do processo.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica da disciplina de Desenho Técnico para as duas turmas do primeiro ano do curso técnico em edificações, na forma integrada, no semestre letivo

2021.1, no contexto de ensino remoto emergencial, e à luz de uma análise teórico-reflexiva sobre a experiência pedagógica, trazendo contribuições à área de educação no que se refere às lições que este momento foi possível nos trazer.

A DISCIPLINA DESENHO TÉCNICO NO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFRN

Desenho Técnico é uma disciplina de natureza prática, instrumental, referente ao campo do conhecimento da Representação Gráfica. No IFRN, essa disciplina compõe os cursos do eixo de Infraestrutura, oferecendo embasamento para as práticas de desenho, leitura, interpretação e produção de projetos.

No curso técnico de nível médio em Edificações, na forma Integrada presencial, a disciplina compõe o Núcleo Tecnológico da matriz curricular (IFRN, 2012) e se situa no ano inicial do curso, configurando-se, então, como primeiro contato dos estudantes com a formação profissional específica.

Nesse contexto, Desenho Técnico é uma componente curricular anual com carga-horária de 60 horas, o que é equivalente a 80 horas/aula, considerando a hora/aula de 45 minutos de duração, distribuídas em 20 encontros semanais de 2 hora/aula.

Conforme o plano de curso da disciplina de Desenho Técnico, explicitado no Projeto Pedagógico do Curso, o objetivo geral da disciplina é “Conhecer as técnicas de desenho e representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos, bem como as normas técnicas” (IFRN, 2012, p. 111). Sua ementa é composta pelos seguintes conteúdos:

Normas de desenho técnico. Noções de Desenho Geométrico. Estudo do ponto, da reta, do plano e interseção de planos. Sistemas de projeção, perspectivas, vistas ortográficas, cortes e seções. Escalas e sistemas de cotagem (IFRN, 2012, p. 111).

Com o intuito de facilitar a leitura dos conteúdos e objetivos específicos da disciplina, a partir de sua ementa, é possível identificar quatro áreas temáticas e relacioná-las com os quatro bimestres do ano letivo, conforme apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1. Distribuição da ementa e objetivos da disciplina Desenho Técnico por temáticas

Temática		Conteúdos	Objetivos Específicos
I	Normas Técnicas	Normas de desenho técnico Escalas e sistemas de cotagem	Executar desenhos técnicos com uso de instrumentos convencionais Analisar e executar desenho técnico conforme as normas técnicas, utilizando corretamente formatos de papel, dobradura, legenda, caligrafia técnica, escalas, cotagem, linhas e espessuras
II	Desenho Geométrico	Noções de Desenho Geométrico	Executar desenho à mão livre, utilizando os conceitos geométricos básicos Compreender os conceitos básicos do desenho geométrico para executar corretamente um desenho técnico

Temática		Conteúdos	Objetivos Específicos
III	Geometria Descritiva	Estudo do ponto, da reta, do plano e interseção de planos	Visualizar corretamente uma figura geométrica no espaço, através do estudo do ponto, da reta e do plano
IV	Representação de objetos tridimensionais	Sistemas de projeção, perspectivas, vistas ortográficas, cortes e seções	Desenhar perspectivas e projeções ortogonais em vista e em corte

Fonte: elaboração dos autores.

Destaca-se que, para as temáticas “Normas Técnicas” e “Desenho Geométrico” é possível haver uma inversão na ordem, sem prejuízos pedagógicos. Entretanto, o tema “Geometria Descritiva” deve vir após os conteúdos anteriores, da mesma maneira que “Representações de objetos tridimensionais” deve se situar após o tema anterior, considerando tais assuntos como pré-requisitos para cada temática, bem como a progressão dos conhecimentos e habilidades trabalhados na disciplina.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a ementa de Desenho Técnico define: “Disciplina de caráter instrumental, com nível de abordagem tanto a nível teórico como prático, privilegiando de um lado a abordagem cognitiva e crítica do desenho técnico, e de outro lado, uma abordagem a nível de atividades práticas” (IFRN, 2012, p.112). Nesse sentido, são citadas as seguintes práticas: a) aulas teóricas e expositivas seguidas de atividades de desenho; b) demonstração de desenhos

passo-a-passo com instrumentos técnicos manuais; c) elaboração e confecção de peças modelos; e d) desenvolvimento de desenhos a partir de peças modelos (IFRN, 2012, p. 112). Como materiais específicos para as práticas da disciplina, têm-se os instrumentos técnicos para desenho manual: prancheta, esquadros, compasso, escalímetro e transferidor.

Vale ressaltar que o IFRN – *campus* São Gonçalo do Amarante conta com uma estrutura de três laboratórios de desenho, sendo: a) laboratório de Desenho Técnico com 40 pranchetas portáteis em formato A2 e instrumentos de desenho técnico manual; b) laboratório de Tutoria de Desenho Técnico e Arquitetônico com 30 pranchetas de 0,8m x 1m e instrumentos técnicos; e c) laboratório de Desenho Arquitetônico com 40 pranchetas de 0,9m x 1,20m e instrumentos de desenho arquitetônico.

Essa é a realidade da disciplina de Desenho Técnico, cujo plano de curso foi pensado no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso de Edificações (IFRN, 2012) para ser ministrada presencialmente. No entanto, diante do cenário pandêmico, uma nova realidade se impôs e foi necessário repensar o planejamento pedagógico para a disciplina, no âmbito de um ensino remoto emergencial que se delineava como única alternativa viável para a comunidade acadêmica dar prosseguimento às aulas. Dessa maneira, foi necessário refletir sobre os desafios, estratégias e limitações específicas que o ensino remoto emergencial traria para a disciplina de Desenho Técnico, sobretudo por seu caráter eminentemente prático.

O contexto do ensino remoto emergencial no IFRN-SGA e um novo olhar para a disciplina de Desenho Técnico

No cenário de pandemia ocasionado pela Covid-19, para o ano letivo de 2021, o IFRN, através da Resolução 21/2021 – CONSUP/IFRN (IFRN, 2021), definiu a atualização das diretrizes pedagógicas para o ensino remoto emergencial e orientou o planejamento sobre a elaboração de diretrizes pedagógicas para o retorno gradual ao ensino presencial. Neste documento, estabeleceu-se que o ensino no ano letivo de 2021 seria híbrido, sendo 2021.1 remoto e, em 2021.2, haveria o planejamento para a volta gradual à presencialidade, respeitando as condições de biossegurança da comunidade acadêmica. O ensino remoto ficou definido por módulos e as aulas foram delimitadas por momentos síncronos e assíncronos.

No IFRN *campus* São Gonçalo do Amarante (IFRN-SGA), foram estabelecidos quatro módulos para o ano letivo de 2021: os dois primeiros computando o semestre letivo 2021.1, e os dois últimos módulos, o semestre 2021.2. As disciplinas foram distribuídas entre os módulos de maneira que aquelas semestrais, bem como as anuais fossem alocadas em dois módulos, ou seja, um semestre. No caso das disciplinas anuais, a carga-horária semanal foi duplicada para que, em dois módulos (um semestre), fosse possível perfazer a totalidade da carga-horária da disciplina. Nessa distribuição, Desenho Técnico foi alocada no semestre letivo 2021.1, sendo ministrada de modo totalmente remoto para as duas turmas de primeiro ano do curso técnico integrado em Edificações, turnos matutino e vespertino.

Quanto à distribuição da carga-horária de aula entre momentos remotos síncronos e assíncronos, de acordo com a Resolução 21/2021 – CONSUP/IFRN, os *campi* tiveram autonomia para definir seus percentuais, porém atentando para os limites de 25% a 50% da carga-horária de aula destinada aos momentos síncronos, e de 50% a 75% da carga-horária para momentos assíncronos. No *campus* São Gonçalo do Amarante, conforme o Plano Estratégico de Retorno às Atividades Acadêmicas do *Campus/SGA* para os Semestres 2020.1 e 2020.2 (IFRN-SGA, 2020), ficou definido o percentual de 33,33% de aula síncrona para 76,67% de aula assíncrona. Ou seja, $\frac{1}{3}$ da carga-horária da aula correspondia aos encontros virtuais (ao vivo), enquanto os demais $\frac{2}{3}$ da carga-horária eram computados por meio de atividades remotas realizadas com base em material didático disponibilizado na sala de aula virtual pelos professores.

No caso de Desenho Técnico, essa distribuição das aulas entre momentos síncronos e assíncronos resultou no seguinte cenário: as 80 horas/aula que totalizam a disciplina foram dispostas em 4 horas/aula (3 horas) semanais no decorrer do semestre de 2021.1, distribuídas em dois encontros semanais de 30 minutos para a aula síncrona e de 1 hora para o momento assíncrono. Uma síntese comparativa da distribuição das cargas-horárias e aulas entre o cenário de ensino presencial e remoto emergencial pode ser verificada no Quadro 2.

QUADRO 2. Comparativo entre as aulas de Desenho Técnico no Ensino Presencial e no Ensino Remoto Emergencial em 2021.1

	Ensino Presencial	Ensino Remoto Emergencial em 2021.1
Carga-horária total da disciplina	80h/a (60h)	80h/a (60h)
Período	Anual	2 módulos = semestral
Carga-horária semanal	2h/a (1h30min)	4h/a (3h)
Distribuição das aulas na semana	1 encontro – 1h30min presencial	2 encontros com 30min síncrono e 1h assíncrono

Fonte: elaboração dos autores.

Essa disposição, *per se*, já exige diversas adaptações no que tange à metodologia adotada nas aulas, quando comparada ao ensino presencial, e sobretudo considerando o caráter prático da disciplina que demanda, muitas vezes, orientações individualizadas. Além disso, outro desafio de cunho pedagógico já se apresentava: uma vez que a disciplina é ministrada em menor tempo, torna-se mais abreviada, o que pode prejudicar o processo de amadurecimento dos estudantes acerca dos conhecimentos e habilidades em desenvolvimento.

Diante de um cenário inédito que se descortinava, foi necessário repensar o planejamento pedagógico da disciplina de modo adequado à nova realidade. Considerando o curto tempo disponível para as atividades síncronas, fez-se

necessário estabelecer diretrizes metodológicas a fim de promover o melhor aproveitamento dos momentos virtuais ao vivo, em que havia possibilidade de maior interação docente-discentes. Para os momentos assíncronos, o foco foi a preparação de diversos materiais de apoio disponibilizados semanalmente na sala de aula virtual do *Google Sala de Aula*. Além disso, considerando o contexto de distanciamento social, foi necessário adotar diversos meios de comunicação, como a plataforma do *Youtube*, redes sociais com o perfil no *Instagram* e o *WhatsApp*, com o intuito de tornar o conteúdo o mais acessível possível aos estudantes.

Além do desafio gerado pela disposição das aulas em momentos síncronos e assíncronos, outra problemática gerada pelo ensino remoto emergencial se refere aos materiais e recursos didático-pedagógicos. Nesse sentido, um importante recurso didático utilizado foi o acesso à internet e a um dispositivo do tipo *smartphone*, *tablet* ou computador para acesso às aulas virtuais, materiais didáticos e desenvolvimento das atividades. Assim, a aquisição dos recursos digitais por parte dos alunos, no contexto do ensino remoto emergencial, foi realizada no IFRN através dos editais de Auxílios e Ações Emergenciais de Assistência Estudantil, que tratava da disponibilização de auxílios financeiros para aquisição de serviço de internet e/ou de dispositivo eletrônico.

Além disso, considerando: a) que a disciplina tem caráter prático; b) que o acesso aos espaços físicos do *campus* estavam

temporariamente suspensos; c) que os estudantes estariam acompanhando as aulas de suas residências; e d) que os instrumentos técnicos de qualidade adequada têm um alto custo de aquisição, incompatível com a realidade socioeconômica da maioria dos discentes, foram necessárias adaptações de ordem metodológica para contornar essa falta de acesso aos instrumentos e laboratórios de desenho.

Diante das limitações impostas pelo cenário pandêmico, foi fundamental lançar um novo olhar sobre a disciplina, adequando-a desde o seu planejamento pedagógico para, assim, minimizar os impactos gerados pelo ensino remoto diante da natureza prática e predominantemente instrumental da componente curricular. Nesse sentido, um caminho possível foi a incorporação de metodologias ativas de ensino integradas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO REMOTO DE DESENHO TÉCNICO

A partir da problemática descrita, priorizou-se a adoção de metodologias ativas integradas às TDICs a fim de trazer motivação e desenvolver o caráter ativo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias ativas e TDIC. no ensino remoto

No que tange à mudança de paradigmas na educação, a popularidade emergente do uso das chamadas metodologias ativas

corroborar com a ressignificação da prática docente em sala de aula, uma vez que objetiva tornar o fazer educacional reflexivo, crítico e motivador diante de um contexto digital.

A pandemia causada pela Covid-19 resultou na adaptação das instituições de ensino para ambientes virtuais de educação, causando insatisfações mútuas: tanto para os discentes, com relação aos sentimentos de desmotivação, solidão e falta de interação presencial; quanto para os docentes, relacionadas à baixa autonomia estudantil e à dificuldade de interagir ativamente via plataformas digitais (DOSEA *et al.*, 2020).

Neste contexto pandêmico, Oliveira *et al.* (2021) afirmam que as metodologias ativas tiveram o seu *boom* em virtude do cenário desafiador do ensino remoto. Todavia, destaca que questões como a autonomia e protagonismo do estudante, ideias de aprendizagens significativas e interação sociocultural já haviam faziam parte do arcabouço teórico de Paulo Freire (2011), John Dewey e Lev Vygotsky.

Os princípios estabelecidos por estes reconhecidos autores - tais como autonomia, problematização da realidade e reflexão, trabalho em equipe, inovação, a figura do professor como mediador, facilitador e ativador - quando exercitados mediante a busca do estudo ativo, alicerçam e contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem inovadores (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017). Como consequência a esta transformação, o estudante torna-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2013).

Nesta busca por ambientes de aprendizagem inovadores, as metodologias ativas têm papel importante. A partir de revisão bibliográfica, Santos e Tezani (2018, p. 103) categorizaram as metodologias ativas em: *Blended Learning* ou Aprendizagem Híbrida; a Sala de Aula Invertida ou *Flipped Classroom*; Instrução entre Pares ou *Peer Instrucion*; Método de Casos; Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematizações; Avaliação por Pares e Autoavaliação; *Desing Thinking*; *Games*, Gamificação e Simulação; Pesquisa; e Aprendizagem baseada em Projetos. Para este estudo, destacam-se as metodologias da Sala de Aula Invertida e a Gamificação.

As metodologias ativas são práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional em que o estudante assume uma postura mais participativa. Na sala de aula invertida, os conteúdos são estudados pelos discentes, de forma *online*, anteriormente ao momento da aula, adotando, para tanto, as TDICs (mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem). Assim, a sala de aula torna-se o lugar de discussão e execução de atividades práticas (VALENTE, 2018).

A integração das metodologias ativas com as TDICs é uma estratégia para inovação pedagógica, uma vez que “as tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria” (MORAN, 2018, p. 53). É fundamental escolher as tecnologias mais adequadas a cada momento, priorizando os recursos gratuitos, *online*,

colaborativos e sociais, e os materiais interessantes e estimulantes acompanhados de desafios, atividades, histórias e jogos que realmente mobilizem os estudantes e lhes permitam caminhar no seu processo de aprendizagem (MORAN, 2018).

Na gamificação, são adotados elementos de jogos em contextos de não-jogos. Essa metodologia é resultado da popularização dos jogos eletrônicos e tem intuito de promover a motivação, interesse e engajamento dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, adota de elementos típicos de jogos que, antes, eram exclusivas do mundo virtual dos *games*, tais como: lançamento de desafios, narrativa (*storytelling*), cumprimento de regras, sistema de *feedback* e de recompensas, conquista por pontos e troféus, superação de níveis, interatividade e criação de avatares (FARDO, 2013; NAVARRO, 2013).

Esta busca por motivação através da gamificação traz a potencialidade para “modificar algum comportamento e criar hábitos, estimular pessoas ao engajamento de atividades ‘sérias’ e alterar a experiência vivenciada por elas em relação a um determinado contexto” (MENEZES *et al.*, 2014, p. 13). Para tanto, caracterizando-se em uma abordagem pedagógica behaviorista, na qual, segundo Mizukami (1986), os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado, implicando recompensa e controle, bem como visando objetivos e habilidades que levem à competência.

Planejamento para o ensino remoto de Desenho Técnico

Considerando as mudanças do ensino presencial para o remoto emergencial de Desenho Técnico, diversas estratégias metodológicas foram estabelecidas, sobretudo para contornar: a) a falta de acesso dos estudantes aos instrumentos técnicos, o que impossibilitava a manutenção das práticas de desenho convencionalmente adotadas, e b) o curto tempo de interação docente-discentes devido à distribuição da carga-horária de aulas em momentos síncronos e assíncronos. A partir dessa problemática, foram adotadas como principais estratégias metodológicas para a dinâmica das aulas:

1. *Momentos síncronos*: priorizar o diálogo e a interação docente-discentes e discentes-discentes. O momento foi otimizado para: a) revisar os conteúdos teórico-conceituais com uso da prática de jogos digitais; b) orientar e demonstrar a execução das práticas relativas às atividades avaliativas propostas; c) sanar dúvidas coletivas de ordem teórico-conceitual ou práticas (as dúvidas individuais eram atendidas no CAP¹). Os encontros síncronos eram realizados via *Google Meet*, gravados e disponibilizados às turmas.
2. *Momentos assíncronos*: viabilizar a autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizado com a disponibilização de material didático adequado. Para estes momentos,

1 CAP é a sigla para Centro de Aprendizagem, um momento estabelecido pelo IFRN em que o professor fica à disposição para atendimento aos estudantes.

foram adotados: a) a metodologia da sala de aula invertida para exposição dos conteúdos teórico-conceituais; b) exercícios resolvidos para fixação dos assuntos; e c) vídeoaulas instrutivas com passo-a-passo das práticas de desenho (digital e manual). Os materiais das aulas assíncronas eram organizados e disponibilizados através das salas virtuais das turmas no *Google Sala de Aula*.

Nesse cenário, foi necessário repensar recursos didáticos de baixo custo e de fácil acesso, capazes de suprir as necessidades de prática do desenho a partir de adaptações da disciplina, considerando o cenário pandêmico. Nesta perspectiva, foi pensada a substituição do instrumental convencional da disciplina de Desenho Técnico pelo uso de aplicativos gráficos, sobretudo do Geogebra Geometria, e pela adoção de materiais básicos e acessíveis aos discentes.

Tendo em vista que era imprescindível adotar uma ferramenta de fácil acesso e manuseio aos estudantes, foi oportuno adotar o *software* Geogebra Geometria, que pode ser acessado via navegador, ser instalado em computador, ou ainda via aplicativo em *smartphone* ou *tablet*, estando disponível gratuitamente nos principais sistemas operacionais. A ferramenta foi aplicada à execução dos desenhos geométricos, assim como das perspectivas, vistas ortográficas e cortes.

Considerando a importância das práticas de desenho manual para com os objetivos da disciplina, foram adotados alternativamente o papel milimetrado e a régua, com o intuito

de desenvolver exercícios manuais, a exemplo do desenho executado em diversas escalas como aplicação do conteúdo relativo às normas técnicas.

Com base nessas estratégias, foi definido o Plano de Curso da disciplina para as duas turmas do curso de Edificações integrado, sintetizado pela Trilha de Desenho Técnico (Figura 1).

A disciplina foi organizada iniciando com a temática do Desenho Geométrico, seguida das Normas Técnicas, Geometria Descritiva e Representações dos objetos tridimensionais. O resultado da síntese das atividades desenvolvidas na disciplina está apresentado no Quadro 3.

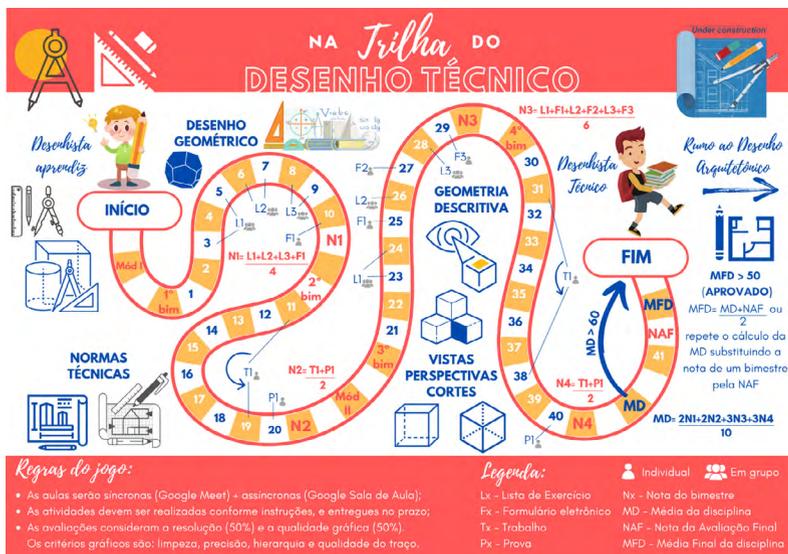


FIGURA 1. Trilha de Desenho Técnico (2021.1)

Fonte: elaboração dos autores.

QUADRO 3. Síntese das atividades da disciplina Desenho Técnico em 2021.1

Temática	Conteúdos	Avaliações	Metodologia
I Desenho Geométrico	Noções de Desenho Geométrico	Lista de Exercícios 1 – Construções Fundamentais	Construções digitais do desenho geométrico no Geogebra Geometria
		Lista de Exercícios 2 – Polígonos	
II Normas Técnicas	Normas de desenho técnico	Lista de Exercícios 3 – Tangência e Concordância	Formulário eletrônico com Simulação paramétrica
		Formulário eletrônico – Poliedros	
II Normas Técnicas	Escalas e sistemas de cotagem	Trabalho de Normas Técnicas (Folhas, escrita, linhas, escala e cotagem)	Desenho manual em folha milimetrada e com régua
		Prova de Normas Técnicas (Folhas, escrita, linhas, escala e cotagem)	Formulário eletrônico
III Geometria Descritiva	Estudo do ponto, da reta, do plano e interseção de planos	Lista de exercícios 1 – Pontos	Desenho manual no caderno com uso de régua
		Jogo de Detetive (Pontos)	Formulário eletrônico com <i>storytelling</i> e simulação paramétrica dos pontos
		Lista de exercícios 2 – Retas	Desenho manual no caderno com uso de régua
		Jogo de Detetive – 2ª missão (Retas)	Formulário eletrônico com <i>storytelling</i> e simulação paramétrica das retas
		Lista de exercícios 3 – Planos	Desenho manual no caderno com uso de régua
		Desafio de Criatividade	Modelo de um sólido geométrico e perspectiva no Geogebra Geometria
IV Representação de objetos tridimensionais	Sistemas de projeção, perspectivas, vistas ortográficas, cortes e seções	Trabalho de representação de um objeto tridimensional (perspectivas, vistas ortográficas e cortes)	Desenho digital no Geogebra Geometria
		Desafio de Criatividade – O fim da jornada	Material didático para publicação: <i>slides</i> , postagens, vídeos

Fonte: elaboração dos autores.

Algumas adaptações ocorreram entre a etapa de planejamento e a efetiva execução das atividades, mas sempre no sentido de trazer melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, a exemplo da incorporação da gamificação nos Jogos de Detetive e nos Desafios de Criatividade, concebidos já no decorrer do semestre letivo.

Experiências práticas no ensino remoto de Desenho Técnico

Sob um novo paradigma para a disciplina de Desenho Técnico, no contexto do ensino remoto emergencial, durante o semestre letivo de 2021.1, diversas práticas foram aplicadas, aqui destacando-se algumas delas.

Sala de Aula Invertida e Jogos digitais

A sala de aula invertida foi adotada como metodologia especialmente aplicada às abordagens de cunho teórico-conceitual. Na aula que antecedia o início de um novo conteúdo, os discentes eram orientados a realizar, em momento assíncrono, a leitura prévia do material didático disponibilizado em formato de textos, vídeos, *slides* e/ou postagens. Na sequência, na aula síncrona, o assunto era revisto, debatido e fixado a partir da aplicação de jogos digitais elaborados na plataforma *wordwall.net*, como ilustrado na Figura 2.

Essa prática justificou-se pelos seguintes motivos: a) otimização do tempo, considerando o curto momento síncrono;

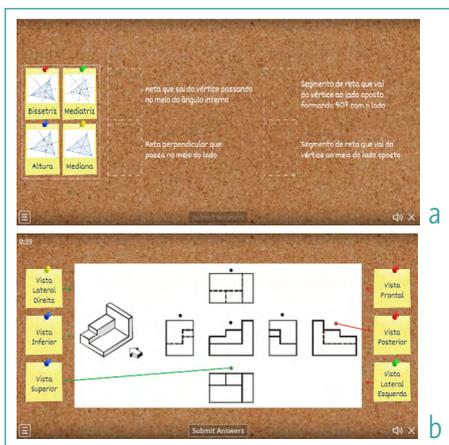


FIGURA 2. Jogos digitais: a) Linhas notáveis dos triângulos; b) Vistas ortográficas
 Fonte: elaboração dos autores.

b) caráter lúdico da prática de jogos; e c) exercício da autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem. Como resultado, observou-se que a prática do jogo estimulou a participação dos estudantes, quando comparada aos momentos de aula expositiva dialogada. No cenário de aulas síncronas, em que os discentes, em sua maioria, não se sentiam confortáveis a se expor via câmera ou áudio, o momento da prática do jogo era a exceção, quando eles se mostravam engajados e participavam mais ativamente.

Construções gráficas no Geogebra Geometria

A ferramenta Geogebra Geometria foi adotada como recurso de construção gráfica. O *software* possibilita criar desenhos a partir de ferramentas de construção de pontos, retas, círculos,

polígonos, bissetriz, mediatriz, entre outros. Dessa forma, é compatível com a prática do desenho geométrico, permitindo aplicar os mesmos procedimentos gráficos ora adotados no desenho manual com instrumentos, na execução de elementos fundamentais (Figura 3.a), polígonos (Figura 3.b), tangência (Figura 3.c) e concordância.

Além disso, com a adoção do recurso de malha ortogonal – similar à uma folha milimetrada –, foi possível também incorporar a ferramenta para os desenhos digitais das vistas ortográficas (Figura 3.e), cortes (Figura 3.f) e perspectiva cavaleira de objetos tridimensionais; e com a malha isométrica, desenvolveu-se a perspectiva isométrica (Figura 3.d).

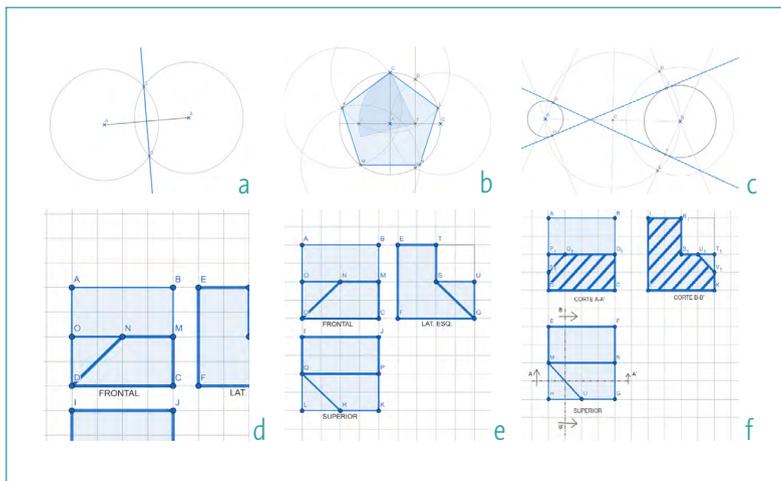


FIGURA 3. Construções gráficas no Geogebra Geometria: a) Mediatriz; b) Pentágono regular; c) Tangentes interiores; d) Perspectiva isométrica; e) Vistas ortográficas; f) Cortes

Fonte: elaboração dos autores.

Essa ferramenta mitigou a falta do exercício manual do desenho técnico com uso de instrumentos, uma vez que ainda possibilitou a prática dos procedimentos de construção gráfica. Os discentes demonstraram facilidade no manuseio do *software*, que apresenta uma interface amigável. Além disso, observou-se que tal recurso digital foi bem-aceito, visto que algumas dificuldades dos estudantes no desenho manual, principalmente no que se refere à precisão e qualidade do traçado, característicos de uma prática iniciante no desenho técnico, foram praticamente anuladas no desenho digital.

Todavia, destaca-se que a habilidade do desenho manual e da prática com os instrumentos técnicos são imprescindíveis na disciplina Desenho Técnico, assim como são também pré-requisitos para futuras disciplinas, como Desenho Arquitetônico. Portanto, pode-se considerar que, apesar de ter havido uma minimização do problema relativo à falta de prática manual, ainda há esta limitação no atendimento aos objetivos específicos da disciplina no formato de ensino remoto.

Jogo de detetive

A Geometria Descritiva tem como objetivo visualizar os objetos tridimensionais no espaço (3D), delimitado pelo chamado sistema diédrico, e identificar suas projeções nos planos (2D), os quais correspondem à representação em formato de *épura*. É um assunto de natureza abstrata e que exige primordialmente

visualização espacial, uma habilidade nata para alguns estudantes, mas de difícil assimilação para muitos.

Essa temática é abordada normalmente no Desenho Técnico de maneira progressiva, iniciando com o estudo dos pontos, passando pelas retas (unindo dois pontos), até chegar em planos. Para os três tópicos, é necessário trabalhar a interpretação dos elementos no espaço e o resultado gráfico de suas projeções.

Nessa perspectiva, o Jogo de Detetive foi uma estratégia metodológica aplicada à interpretação do posicionamento espacial dos pontos. O Jogo consistia em um formulário eletrônico, desenvolvido via Formulários Google, em que foi incorporada a metodologia do *storytelling*, cuja narrativa introduzia o estudante no papel de detetive em uma missão para descobrir a localização exata dos integrantes de uma “gangue” denominada “Pontos” (Figura 4.a).

O formulário iniciou com a escolha de um avatar e, na sequência, foi apresentado o enunciado da missão. O sistema diédrico foi traduzido em forma de salas que compunham o “Prédio do Sistema Diédrico”, tendo as faces de parede, piso, teto e rampas como planos deste sistema (Figura 4.b). As questões do formulário perguntavam o local de cada “Ponto”, e para isso, era dada uma ficha com suas coordenadas (Figura 4.c).

Na primeira seção do formulário, os estudantes eram introduzidos à narrativa e depois respondiam a localização de 10 “Pontos,” contabilizando pontuações de participação para cada resposta, certas ou erradas. Já na segunda seção do

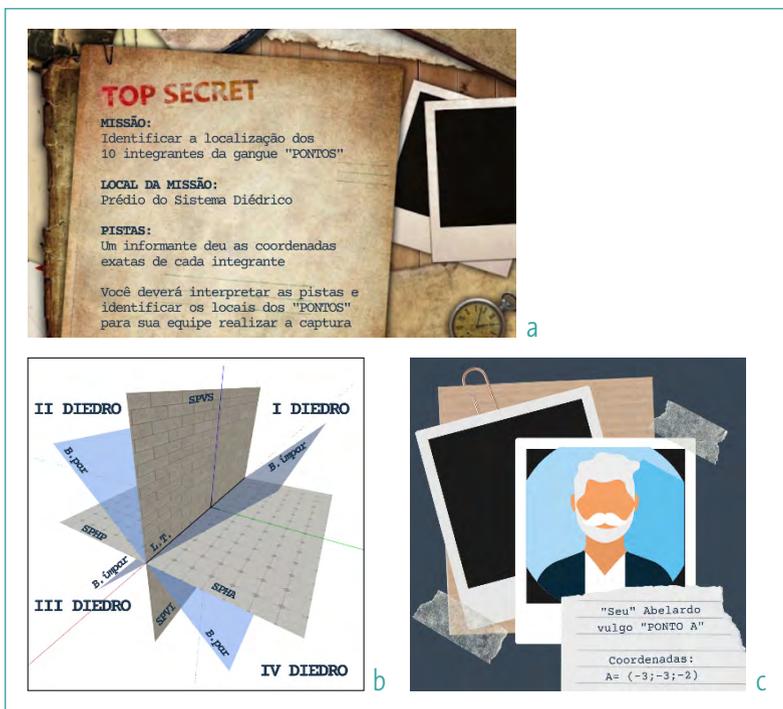


FIGURA 4. Jogo de Detetive: a) Missão; b) Local: Prédio do Sistema Diédrico; c) Ficha do PONTO "A"

Fonte: elaboração dos autores.

formulário, era disponibilizada uma nova “pista”: um vídeo de simulação paramétrica dos pontos que demonstrava, de maneira dinâmica e automática, a partir do manuseio das coordenadas em *softwares* gráficos específicos (Rhinoceros e Grasshopper), o resultado da modelagem de cada ponto no sistema diédrico. Após o acesso ao vídeo, o discente respondia novamente às mesmas perguntas sobre o posicionamento

dos 10 pontos, agora sendo computadas as pontuações por cada resposta correta.

Ao fim do jogo, havia questões de sondagem para avaliar a experiência dos estudantes, que caracterizaram a atividade como lúdica, interessante, divertida, descontraída, interativa, dinâmica, atrativa, descontraída.

Com a prática, foi possível observar que: a) a adoção do *storytelling* motivou e engajou os estudantes; b) a representação do sistema diédrico em formato de “Prédio” trouxe o caráter palpável e concreto para um assunto de natureza abstrata; c) o vídeo de simulação paramétrica permitiu esclarecer a visualização dos pontos no espaço.

Vale ressaltar que, paralela à essa atividade, com uma abordagem metodológica mais tradicional, e a partir destes mesmos pontos (de mesmas coordenadas), os estudantes executaram também uma lista de exercícios com o intuito de desenhar as projeções de cada ponto em *épura*.

Jogo de Detetive – 2ª missão

O Jogo de Detetive – 2ª missão foi incorporado ao assunto “Retas na Geometria Descritiva”. Similar ao primeiro, o formato adotado foi o formulário eletrônico com aplicação do *storytelling* e da simulação paramétrica. Desta vez, a narrativa solicitava ao estudante identificar as “armadilhas” (retas) criadas por cordas que uniam dois integrantes da “gangue Pontos”.

As diversas posições de armadilhas correspondiam aos tipos de retas e, para auxiliar essa identificação, um esquema das armadilhas foi disponibilizado (Figura 5.a). Novamente, as questões forneciam as fichas dos pontos com suas coordenadas (Figura 5.b) e era necessário identificar os dois pontos para compor uma reta.

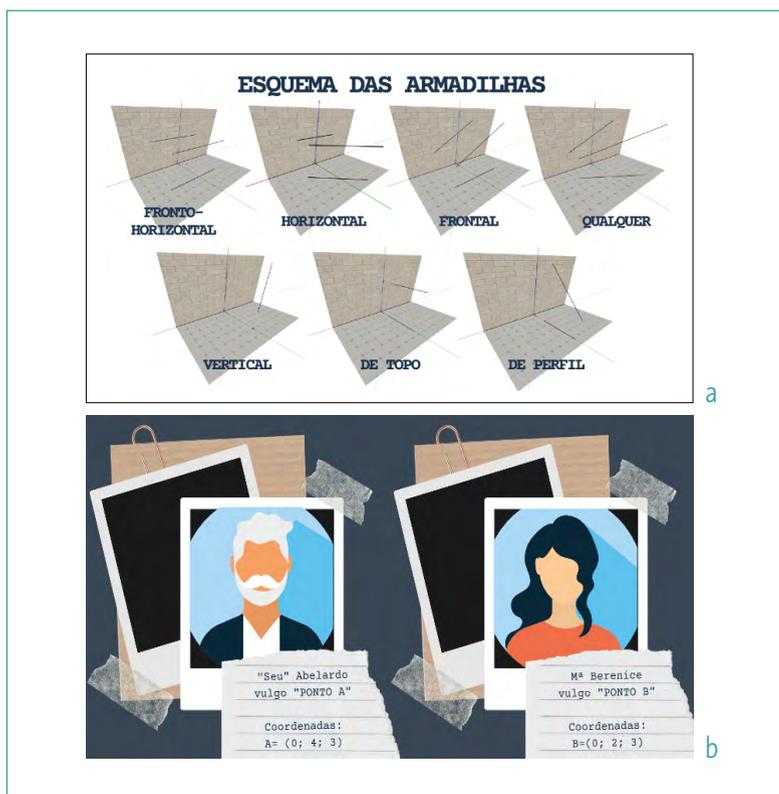


FIGURA 5. Jogo de Detetive – 2ª missão: a) Esquema das armadilhas; b) Ficha do PONTO "A" e "B"

Fonte: elaboração dos autores.

Assim como na experiência anterior, na primeira seção do formulário, o estudante respondeu a tipologia das retas e obteve pontos por participação. Já na segunda seção, foi disponibilizado o vídeo de simulação paramétrica das retas e, na sequência, foram questionados novamente os tipos de retas, agora sendo contabilizadas apenas as respostas corretas.

Novamente a avaliação dos estudantes caracterizou a atividade como interativa, interessante, dinâmica, divertida, criativa, lúdica, motivadora, dinâmica, divertida e descomplicada.

Desafio de criatividade

O fechamento da temática Geometria Descritiva se deu com a aplicação do Desafio de Criatividade. Nessa atividade, elaborada com a incorporação de elementos de jogos, os estudantes eram solicitados a: 1) criar um sólido geométrico, a partir das regras delimitadas pelo enunciado, e desenvolver seu modelo físico ou digital (Figuras 6.a e 6.c); e 2) desenhar sua representação 3D no Geogebra Geometria - adotando a malha isométrica, já introduzindo o desenho de perspectiva isométrica, mas ainda de maneira intuitiva -, e identificar e classificar retas e planos (Figura 6.b).

Para execução da modelagem do objeto geométrico, os discentes adotaram o modelo digital no *software* gratuito *SketchUp for School* (Figura 6.a) ou no *game Minecraft*; ou o modelo físico em barra de sabão (Figura 6.c) ou cartolina ou papelão.

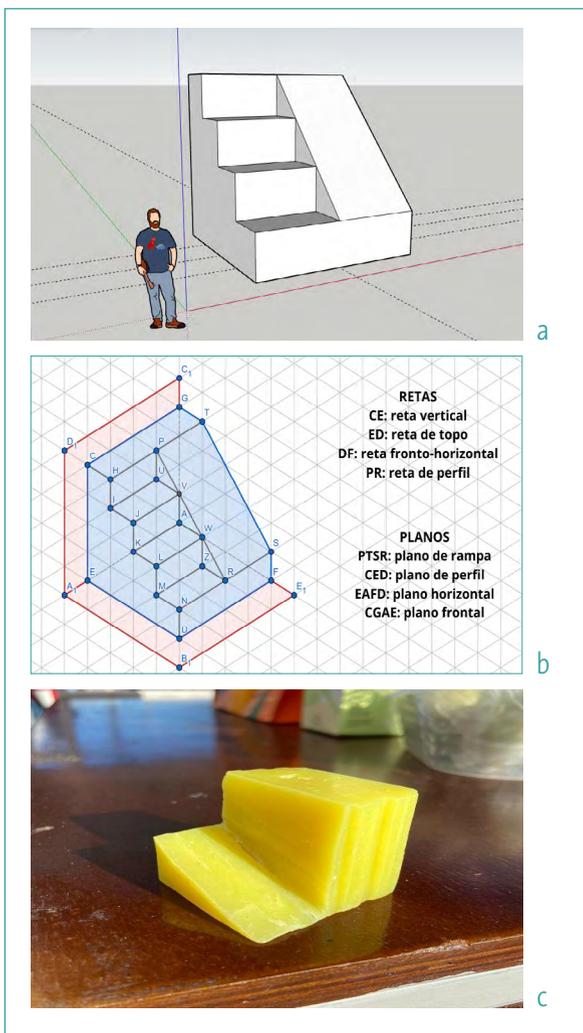


FIGURA 6. Desafio de Criatividade: a) Modelo digital da peça 1 no SketchUp; b) Perspectiva isométrica com classificação de retas e planos da peça 1 no Geogebra Geometria; c) Modelo físico da peça 2 em barra de sabão

Fonte: acervo dos autores.

Foram criados sólidos variados, dos mais simples aos mais complexos, e havia bonificação quanto à complexidade da peça, dada pelo número de diferentes tipos de retas e/ou planos na sua composição. Destaca-se o caráter ativo e a autonomia do estudante, tanto no ato de conceber seu próprio objeto quanto na identificação e classificação das suas retas e planos, estimulando a compreensão do assunto aplicado a um elemento concreto e de criação própria.

É importante destacar que o sólido geométrico criado nesse Desafio foi adotado como objeto para a aplicação dos conteúdos da iv etapa da disciplina, sendo desenvolvidas a perspectiva isométrica e cavaleira, as vistas ortográficas e os cortes desse mesmo sólido. Essa abordagem estimula a autonomia do estudante em seu processo de ensino-aprendizado, uma vez que o assunto passa a ser explorado centrado num objeto de sua própria criação.

Em formato similar, além deste, foi elaborado o “Desafio de criatividade: o fim da jornada”, que marcou o encerramento das atividades na disciplina de Desenho Técnico. Neste último desafio, os estudantes foram solicitados a elaborar um material didático em formato de apresentação, postagem, e/ou vídeo acerca de um ou mais conteúdos abordados na iv etapa da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário de pandemia e da incerteza quanto ao futuro, a indagação que se ouvia recorrentemente era: “qual será o

legado dessa crise?”. Para a comunidade acadêmica, o ensino remoto emergencial se apresentou como um caminho possível para a continuidade das atividades, tornando-se uma realidade.

No âmbito do IFRN, delineavam-se os rumos da instituição nesse cenário desafiador, através da construção coletiva do planejamento para o chamado Ensino Remoto Emergencial. Paralelamente, o corpo docente pensava na sua prática e nas estratégias e recursos a serem utilizados. De modo específico, uma preocupação acerca dos métodos alternativos se descortinava com relação às disciplinas técnicas, de natureza prática, o que se intensificou em disciplinas como o Desenho Técnico.

Frente ao novo formato do ensino remoto, e diante da impossibilidade de acesso aos laboratórios e instrumentos de desenho, e, ainda, face à realidade socioeconômica dos estudantes, cuja aquisição de dispositivos e instrumentos de desenho se mostravam inviáveis, foi preciso lançar um novo olhar pedagógico para a disciplina e, a partir dele, refletir sobre as lições dessa experiência.

A condensação da disciplina em um semestre trouxe algumas implicações de cunho pedagógico, pois uma vez que a mesma é ministrada em menor tempo, tornando-se mais abreviada, prejudica o processo de amadurecimento dos estudantes acerca dos conhecimentos e habilidades em desenvolvimento.

A concessão dos auxílios digitais fornecidos pelos editais de Assistência Estudantil mostrou-se essencial para viabilizar a continuidade das atividades acadêmicas. Entretanto,

algumas lacunas ainda se fizeram presentes, como as dificuldades de conexão e a incompatibilidade dos dispositivos e/ou sua obsolescência, vivenciadas sobremaneira pela comunidade acadêmica no período de ensino remoto.

A substituição dos instrumentos técnicos de desenho pelo *software* Geogebra Geometria se mostrou positiva ao permitir a execução de conteúdos importantes como o Desenho Geométrico, configurando-se como uma alternativa viável para o aprendizado. Por outro lado, ainda se verificou uma impossibilidade no que se refere ao cumprimento de um dos objetivos específicos da disciplina: “Executar desenhos técnicos com uso de instrumentos convencionais” (IFRN, 2012). Uma vez não sendo possível de atingir no período de ensino remoto emergencial, posteriormente, foi ofertada uma oficina intitulada “Práticas manuais do Desenho Técnico”, no evento da Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura do IFRN-SGA, ocorrido no semestre 2021.2, no momento de retomada das aulas presenciais.

Outro ponto importante que gerou reflexões ainda no planejamento foram as estratégias pedagógicas a serem utilizadas diante das limitações que se apresentavam. Muitas das soluções adotadas foram possíveis com a incorporação de metodologias ativas de ensino integradas às TDICs, a fim de proporcionar um melhor aprendizado aos estudantes. A sala de aula invertida, em conjunto com a gamificação no uso de jogos digitais e o *storytelling*, mostraram-se como estratégias eficazes, nas quais observamos que o aluno muitas vezes não se

percebe em processo de aprendizagem, possibilitando vencer desafios e, conseqüentemente, contribuindo para o potencial de criação de conhecimento. Assim, essas estratégias cooperaram para manter o aluno motivado e representam um grande potencial para serem incorporadas no fazer pedagógico da disciplina em formato presencial.

Face aos desafios impostos pelo momento pandêmico durante o ensino remoto emergencial no âmbito da disciplina de Desenho Técnico, foi possível traçar novos caminhos para a prática docente, valendo-se de um planejamento pedagógico que considerou as limitações impostas pelo momento, e que encontrou no uso das metodologias ativas um potencial para o aprendizado dos alunos, o que contribuiu para a permanência e êxito na escola. Como legado, temos a incorporação dessas metodologias ativas, uso da gamificação, bem como de ferramentas digitais alternativas, sem abrir mão, no entanto, da necessidade do manuseio do instrumental de desenho, que tanto contribuí para o aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DOSEA, Giselle; ROSÁRIO, Renan; SILVA, Elisangela; FIRMINO, Larissa; OLIVEIRA, Ana Maria. Métodos ativos de aprendizagem no ensino *online*: a opinião de universitários durante a pandemia de Covid-19. *Interfaces Científicas Educação*, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020.

FARDO, Marcelo. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *RENOTE*, v. 11, n. 1, 2013.

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

Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma Integrada, presencial. IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução 21/2021 – CONSUP/IFRN*. Aprova a atualização das diretrizes pedagógicas para o Ensino remoto emergencial, orienta o planejamento sobre a elaboração de diretrizes pedagógicas para a volta gradual ao Ensino presencial, revoga a Orientação Normativa nº 1/2021-PROEN e dá outras providências. IFRN, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – *campus São Gonçalo do Amarante. Plano Estratégico de Retorno às Atividades Acadêmicas do Campus/SGA*. IFRN-SGA, 2020.

MENEZES, Graciela; TARACHUCKY, Laryssa; PELLIZZONI, Roger; PERASSI, Richard; GONÇALVES, Marília; GOMEZ, Luiz Salomão; FIALHO, Francisco Antonio. Reforço e recompensa: a gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. *Projética*, v. 5, n. 2, p. 09-18, 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21.ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilián; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NAVARRO, Gabrielle. *Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade*. 2013. 26 f. TCC (Doutorado) - Curso de Mídia, Informação e Cultura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/578-1589-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVEIRA, Guilherme; MENDONÇA, Jacqueline; SILVA, Lidia. Metodologias ativas e TDICs experiências no ensino remoto. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 46, 2021.

SANTOS, Lyslley; TEZANI, Thaís. Aprendizagem colaborativa no ensino de história: a sala de aula invertida como metodologia ativa. *RENOTE*, v. 16, n. 2, p. 101-111, 2018.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lílian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Ensino remoto em tempos de pandemia para universitários de Educação Física: um relato de experiência

Francisco Emilio Simplicio de Souza
Vanessa de Paiva Melo

INTRODUÇÃO

O coronavírus, síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-COV-2), agente causador da Covid-19 e consequente pandemia mundial, repercutiu diretamente na saúde dos indivíduos, mediante sua alta taxa de contaminação e conseguinte letalidade (BASTOS *et al.*, 2020). Diversos setores foram impactados, dentre eles, o educacional, uma vez que as atividades presenciais tornaram-se inviáveis, motivando órgãos nacionais a sugerir as atividades remotas na perspectiva de dar continuidade ao semestre letivo (RONDINI *et al.*, 2020).

Dentro dessa perspectiva, o ensino remoto emergencial tornou-se alternativa das instituições educacionais, aplicável a todos

os níveis de ensino, como uma nova possibilidade na modalidade educacional, a fim de ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas por intermédio de diversificadas mídias com plataforma *online* (RONDINI *et al.*, 2020). A utilização de recursos de mídias com o uso das Tecnologias Digitais de Informação (TICs) se fez necessária, mas a falta de capacitação e preparação sedimentada culminou em desafios e entraves, considerando que a infraestrutura disponível para a implementação dessas tecnologias, assim como a capacitação profissional do corpo docente, é deficitária (BACICH; MORAN, 2018; CAMARGO; BARROS, 2018).

É importante considerar que a implementação de novas políticas de acesso à informação educacional seja pautada com acompanhamento e avaliação compatíveis, mediante pessoal qualificado, e que precisam ser compreendidas e analisadas quanto às limitações e potencialidades, uma vez que as mudanças na comunicação entre alunos e professores traz uma nova configuração (LESZCZNSKI, 2011; MARTINS; MOÇO, 2009). Dessa maneira, fica evidente a necessidade de desenvolver um olhar de construção e entendimento frente a essa modalidade educacional, a fim de que o processo didático-pedagógico seja desenvolvido satisfatoriamente.

Assim, um conceito importante para ser trabalhado nessas condições é o da aprendizagem significativa, que consiste em uma aprendizagem de conexões partindo do conhecimento do aluno e como ele absorverá o conteúdo de acordo com as suas experiências (CARVALHO *et al.*, 2015). Esse fato é importante não só para o ensino na modalidade presencial, como também a

distância, uma vez que o discente precisa de envolvimento para ser construtor do seu aprendizado, tornando essa relação motivadora e prazerosa, para que novos conceitos sejam aprendidos, vivenciados e nunca mais esquecidos, e a sua *práxis* se dê com conteúdo e de maneira significativa (KALINOWSKI *et al.*, 2013).

Sendo assim, fica evidente que a pandemia da Covid-19 impôs apreensões sobre o novo momento e como seriam pautadas as novas adaptações. No campo acadêmico não foi diferente, uma vez que planejar, desenvolver um cronograma e colocá-lo em prática é um desafio, a fim de desenvolver a aprendizagem. Assim, o objetivo desse estudo foi relatar a experiência de um semestre remoto no ensino superior através de um componente curricular em tempos de pandemia e apresentar desafios e potencialidades no ensino a distância e presencial.

DESENVOLVIMENTO

O estudo faz parte de um relato de experiência, que é conceituado como uma narrativa sobre uma vivência (DEMO, 2011). A presente pesquisa se define como uma experiência acadêmica do ensino superior com discentes matriculados na disciplina Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida, como componente curricular do curso de Educação Física, modalidade bacharelado, de uma universidade pública, em Mossoró/RN, no segundo semestre de 2020, em modalidade de ensino remoto.

Inicialmente, foi criada uma turma na plataforma educacional *Google Classroom*, na qual foram adicionados todos os

e-mails institucionais dos participantes da disciplina. Nesse espaço, foram desenvolvidas formas de comunicação variadas, a exemplo de avisos, criação de atividades com datas previstas para entrega determinados pelo docente, participação/discussão em fóruns e inserção de materiais bibliográficos, fortalecendo a comunicação entre docente e discentes.

As aulas foram ministradas através da plataforma *Google Meet*, que viabiliza a realização de videoconferências de nível empresarial, organizacional e acadêmica. O *link* para os encontros ficava disponibilizado no *Google Classroom*. Totalizaram-se 15 encontros, sendo divididos em três blocos de conteúdo correspondentes a cada unidade. Os referidos conteúdos estão descritos na Tabela 1.

TABELA 1. Conteúdos ministrados durante o componente curricular da disciplina Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida com discentes do curso de Educação Física no ensino superior

Unidades curriculares	Unidade I	Unidade II	Unidade III
Conteúdos ministrados	Conceitos de saúde, qualidade de vida e atividade física.	Relação dos conceitos aprendidos na Unidade I com os grupos de crianças, adolescentes, adultos, idosos e grupos especiais.	Interdisciplinaridade com a área da Nutrição e criação de projeto voltado para os grupos da Unidade II.

Fonte: os autores (2020).

Quanto aos critérios avaliativos das temáticas ministradas, os discentes foram avaliados utilizando os instrumentos e recursos disponibilizados pelas plataformas interativas do *Google*.

Na Unidade I, no *Google Classroom*, foram enviadas atividades do tipo síntese, assim como ocorreram debates e discussões no fórum. Adicionalmente, foram realizados, no formato de prova digital, formulários *online* do tipo enquête com questões objetivas e discursivas problematizando as temáticas propostas pela unidade. Para isso, foi utilizado o *Google Drive*, que disponibiliza ferramentas para a realização de tarefas no formato de documentos, planilhas, apresentações, formulários e desenhos.

Já na Unidade II, os alunos apresentaram seminários utilizando o *Google Meet*, discorrendo acerca da temática proposta pela unidade. Os alunos foram divididos em grupos, e cada grupo discorreu acerca dos conceitos de saúde, qualidade de vida e atividade física de acordo com a especificidade do ciclo de vida dos indivíduos (crianças, adolescentes, adultos, idosos e grupos com necessidades especiais). Para isso, utilizaram diretrizes, consensos, guias, artigos científicos e outros materiais como recurso teórico para construção das apresentações, que foram realizadas em formato de *slides*, com o recurso do *Power Point*.

Em seguida, desenvolveu-se o momento “Debate e discussões” entre os alunos e o docente, na perspectiva de partilhar e construir os saberes, potencializando o estabelecimento de vínculos no formato da educação a distância. O professor utilizou como forma avaliativa das apresentações os seguintes critérios: organização, criatividade, clareza, participação e conteúdo.

Na Unidade III, por sua vez, a avaliação foi desenvolvida com a criação de um projeto relacionando todos os conceitos aprendidos durante o curso (saúde, qualidade de vida, atividade física e multidisciplinaridade) com os respectivos ciclos de vida supracitados na Unidade II. Para isso, os estudantes utilizaram o recurso do *Microsoft Word* para escrita e especificação do projeto. Determinados critérios foram desenvolvidos, como: 1) Título e temática do projeto; 2) Objetivo e justificativa; 3) Público-alvo; 4) Metodologia utilizada; 5) Cronograma; 6) Recursos; e 7) Referências. Nesse sentido, é importante considerar que essa atividade foi subdividida em fases síncronas e assíncronas.

É significativo pontuar que os alunos dispunham de tempo determinado para a realização e entrega das respectivas atividades avaliativas. Além disso, as atividades propostas totalizaram 60 horas de carga horária.

Adicionalmente, foi utilizado o recurso digital no formato de aplicativo denominado *Mentimeter*, que possibilita, dentre várias funções, a possibilidade de criação de uma “tempestade de ideias”, em que o aluno, por intermédio de palavras-chave, pode conceituar a significação de determinada temática. Para isso, o discente entra com o código disponibilizado por quem criou o *link* – nesse caso, o docente – e tem acesso ao aplicativo, conforme exposto no exemplo da Figura 1. Após a construção da “tempestade de ideias”, houve, no *Google Meet*, a construção e mediação das palavras que foram acrescentadas.

Dessa forma, realizou-se uma discussão, conceituando cada palavra e entendendo o seu significado.

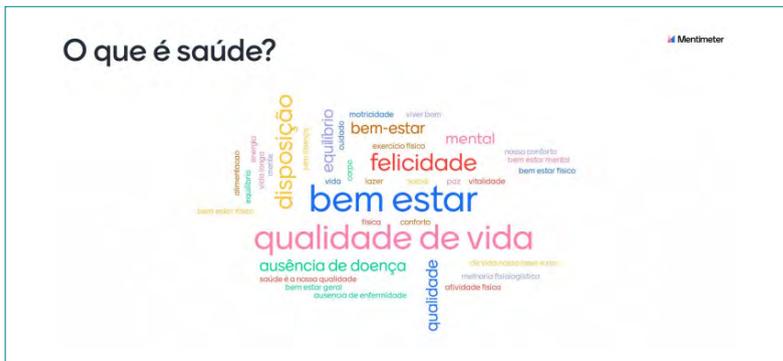


FIGURA 1. Tempestade de ideias criada pelos discentes utilizando o aplicativo *Mentimeter*

Fonte: os autores (2020).

Complementarmente, solicitou-se a criação de um mapa conceitual, que consiste em visualizar o conteúdo através de palavras-chave. O recurso permite fazer a conexão a partir do que é compreendido sobre o assunto, tornando-se, assim, uma aprendizagem significativa (RUIZ-MORENO *et al.*, 2007), conforme exposto na Figura 2.

Um dos grupos desenvolveu um mapa conceitual, após vivência na disciplina, com leituras de artigos, visualização de vídeos e criação de conceitos, sempre fazendo relação com as diferentes populações com que o futuro profissional de educação física atua, isto é, crianças, adolescentes, adultos, idosos ou grupos especiais.

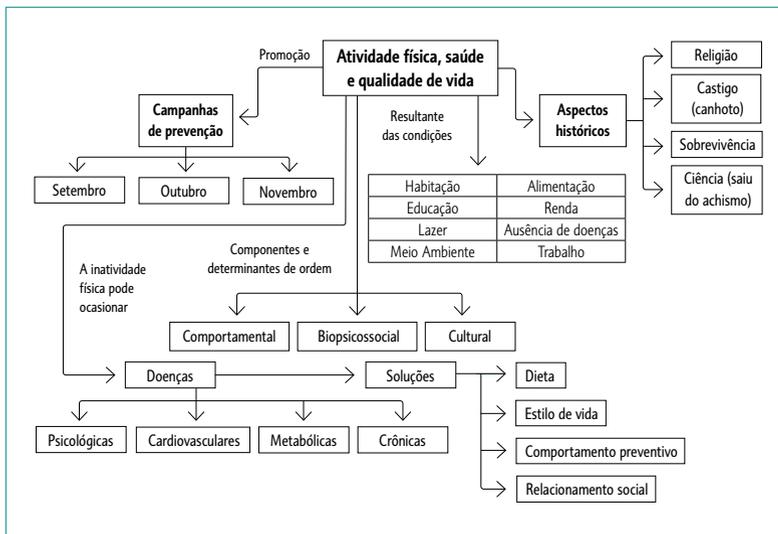


FIGURA 2. Mapa conceitual realizado pelos discentes da disciplina de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida

Fonte: os autores (2020).

Por fim, na terceira unidade, discutiu-se a importância da multidisciplinaridade como estratégia promotora de saúde, com a participação de uma nutricionista que abordou conceitos acerca da qualidade de vida e alimentação saudável. As referidas temáticas foram descritas como: 1) Leis da alimentação; 2) Conceituação de alimentação saudável; 3) Guias alimentares brasileiros; 4) Estratégia Global para Alimentação, Atividade Física e Saúde; 5) A alimentação e sua complementaridade; 6) Saúde e multidisciplinaridade.

O compartilhamento de saberes foi realizado com auxílio de *slides*, feitos com o recurso do *Power Point*, que foram

apresentados via *Google Meet* para os integrantes da sala. Nas figuras 3 e 4 é possível observar as referidas temáticas. O momento foi bastante proveitoso, uma vez que os alunos interagiram realizando questionamentos pertinentes, correlacionando os conceitos do momento com os aprendidos em outras unidades e entendendo o papel do profissional da saúde como direcionador da responsabilidade compartilhada entre sociedade e setor público, na perspectiva de possibilitar escolhas de vida saudáveis, mediante a estimulação de modos de vida que motivem a promoção à saúde e qualidade de vida, com vistas à prevenção de agravos e doenças.



FIGURA 3. Conceituação de alimentação saudável e guias alimentares disponibilizados à população brasileira, realizada pelo profissional nutricionista na disciplina de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida

Fonte: os autores (2020).



FIGURA 4. Slides discorrendo acerca das análises das estratégias globais para alimentação, atividade física e saúde, conforme os preceitos da Organização Mundial da Saúde, feitos pelo profissional nutricionista na disciplina de Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida

Fonte: os autores (2020).

A relação ensino-aprendizagem sempre será um grande desafio, seja no ensino presencial ou a distância. O ensino presencial nos deixava seguros, pois esta era a forma com que estávamos habituados desde a experiência enquanto alunos, mas a pandemia da Covid-19 nos levou ao ensino a distância, o que nos trouxe dificuldades, pois não estávamos preparados, embora as universidades tenham possibilitado curso de formação. Nesse sentido, a “saída” era usar os recursos tecnológicos a nosso favor, de forma que as aulas não ficassem tão distantes do aluno e trouxessem segurança, a ponto de eles entenderem que estavam aprendendo, mesmo que de uma outra forma.

O ensino através da educação a distância (EaD) tem se desenvolvido no Brasil e no mundo, mas como essa ferramenta

tem sido utilizada e quais vantagens e desvantagens do seu uso? Se fizermos um paralelo com o ensino na modalidade presencial, ele também não fica ileso de ter vantagens e desvantagens. A depender da forma com que os estímulos sejam realizados, aquele conteúdo poderá ou não estar sendo desenvolvido. Assim, não é possível garantir o envolvimento de forma global do aluno.

Como vantagem do presencial, seria possível citar a oportunidade de tirar dúvidas no momento com o professor, a interação com os alunos, as vivências práticas, dentre outros fatores. Já as desvantagens podem ser a retração do aluno em fazer uma pergunta perante a turma e não estar com o pensamento para aquela aula, em função de problemas externos. Dessa maneira, conforme a literatura científica disponível as apresenta, as tecnologias de informação devem entrar na modalidade presencial para que o ensino se torne mais atrativo (AVANCINI, 2011).

No formato EAD podemos encontrar como vantagens a possibilidade de o próprio aluno fazer a gestão do seu tempo, ou seja, de acordo com a sua logística, ele irá dedicar aquele momento para estudos, ver a aula, sem precisar de deslocamentos. Uma outra vantagem é a absorção dos conteúdos, pois acredita-se que, em um ambiente silencioso para o estudo, o desenvolvimento do aluno será maximizado. Um outro ponto de destaque é o interesse. Por existirem várias ofertas de graduação e pós-graduação nessa modalidade de ensino, o aluno busca aquela com que mais se identifica. Outra vantagem,

segundo Martins e Moço (2009), é que essa ferramenta res-
peita o tempo de cada um, considerando que é dado um prazo
entre as visualizações das aulas, atividades, e o aluno terá que
se organizar para desenvolver esses trabalhos, de modo que
também é oportunizado que ele desenvolva a sua autonomia.

As desvantagens do EaD seriam necessidade maior de con-
centração, uma vez que o aluno, em vários momentos, precisa
ser autodidata, ser autor da sua construção. Considerando
que, em muitos casos, durante os anos na escola, o estudante
teve um ensino sem desenvolver a autonomia, esse poderá
virar um problema quando ele tiver acesso à modalidade a
distância. Uma outra desvantagem é a necessidade de se ter
um dispositivo eletrônico com boa resolução e capacidade de
memória devido aos arquivos complementares para as aulas,
armazenamento de vídeos, bem como tamanho da tela, uma
vez que nas apresentações se faz necessário ter atenção aos
detalhes. Além disso, o acesso à internet deve ser de quali-
dade, pois para gerar os vídeos, fazer *download* dos materiais e
enviar atividades, tem-se a necessidade de uma internet satis-
fatória (LESZCZNSKI, 2011).

Assim, observamos que no ensino-aprendizagem não
temos apenas vantagens e desvantagens no formato EaD, mas
também no ensino presencial. O importante é extrair todas as
potencialidades que a modalidade nos apresenta, bem como
tentar diminuir as fragilidades, para que não aconteça um
comprometimento no ensino-aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos como significativa a vivência da disciplina no ensino remoto, considerando a interação dos alunos, o cumprimento das atividades e os diferentes estímulos para que o novo despertasse curiosidade para a aprendizagem. Além disso, a modalidade possibilitou que não nos afastássemos da sala de aula, sendo, assim, uma ótima oportunidade para crescermos na relação ensino-aprendizagem e nos adaptarmos, desenvolvendo soluções para as situações-problema impostas. Nesse sentido, mais pesquisas sobre essa temática são relevantes para entendermos como o processo de ensino-aprendizagem tem acontecido em cursos do ensino superior na área de saúde.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, M. Um novo perfil docente. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, n. 149, fev. 2011, n. p.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BASTOS, M. C. *et al.* Ensino remoto emergencial na graduação em enfermagem: relato de experiência na covid-19. *Revista Mineira de Enfermagem*, Minas Gerais, v. 24, p. 1124-1135, set., 2020.

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

CARVALHO, D. P. S. R. P. *et al.* Meaningful learning theory as a proposal for innovation in nursing education: student experience. *Rev Enferm UFSM*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 186-92, 2015.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

KALINOWSKI, C. E. *et al.* Participative methods in teaching administration within nursing. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, [S. l.], v. 17, p. 959-967, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260764751-Participative_methods_in_teaching_administration_within_nursing. Acesso em: 05 dez. 2020.

LESZCZYNSKI, L. Um novo papel. *Rev Ensino Super*, São Paulo, n. 150, mar. 2011, n. p.

MARTINS A.R.; MOÇO, A. Vale a pena entrar nessa? Mitos e verdades sobre essa modalidade de ensino. *Rev Nov Esc*. São Paulo, v. 24, n. 227, p. 52-59, nov, 2009.

RONDINI, C. A. *et al.* Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Educação*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 5 dez. 2020.

RUIZ-MORENO, L. *et al.* Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, p. 453-463, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8vFdgY7SnKgNpJ4mMDkS3rg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2020.

Entre fauna e flora: relato de experiência sobre a regência com crianças na residência pedagógica

Adriane Cenci
Ana Paula Freire
João Vitor Pinto Borges
Lizandra Silvestre
Lucieide Carneiro da Silva

INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar e analisar as experiências da regência de duas aulas a respeito da fauna e da flora, vinculadas ao Programa de Residência Pedagógica (RP), desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino, situada no município de Natal-RN, lecionadas de maneira remota, em função do contexto pandêmico, por quatro acadêmicos do curso de Pedagogia - modelo presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). As aulas aconteceram nos dias 10 de novembro e 6 de dezembro de 2021 e fazem parte do conjunto de aulas desenvolvidas durante o 3º módulo do Programa.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem sua institucionalização no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, o qual tem o intuito de contribuir com a formação docente. O programa tenta aproximar a prática pedagógica e o discurso acadêmico, por intermédio do contato com as escolas de educação básica, oportunizando experiências enriquecedoras no processo de formação inicial.

As reflexões aqui compartilhadas são advindas da regência dos residentes¹, bem como dos materiais pedagógicos, da revisão bibliográfica e da pesquisa de literatura específica que subsidiaram as aulas. Desse modo, trata-se de uma análise descritiva-teórico-reflexiva sobre os aprendizados decorrentes da experiência prático-pedagógica, no exercício do ensino durante a pandemia de Covid-19.

A pandemia da Covid-19, a qual foi reconhecida formalmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, provocou uma série de medidas determinadas pelos governos para conter a propagação do vírus, dentre elas, isolamento e distanciamento social, uso de máscaras em lugares públicos e suspensão de diversas atividades de setores como indústria, comércio e, sobretudo, na área educacional. A partir daí, vários decretos foram lançados para a suspensão das aulas. No estado do Rio Grande do Norte, tal suspensão é

1 De acordo com o Edital nº 1/2020 da CAPES, residente é o estudante de licenciatura que já cursou mais que 50% do curso, que desenvolverá as atividades na escola-campo.

anunciada por meio do Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública.

Nesse contexto, em 15 de julho de 2021, após um longo hiato, o Governo do RN lança uma nova portaria, Portaria-SEI nº 250, visando um Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

Desse modo, as aulas aqui relatadas foram planejadas para se adequarem ao formato necessário para preservar o distanciamento físico, e também foram pensadas em consonância com o formato do trabalho pedagógico da escola em questão. Trata-se de uma escola pequena, que, em 2021, atendia cerca de 129 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escola não trabalha com agrupamento de crianças por séries, mas sim com grupos de aprendizagens, considerando a idade e as competências das crianças. Nela, o ensino é organizado a partir de oficinas, ao invés de componentes curriculares isolados, com um professor responsável por cada oficina e com as crianças passando por essas oficinas. Três oficinas são centrais na organização: Linguagens, Números e Projetos. Além disso, também há uma oficina de Artes e projetos de leitura junto à biblioteca da escola.

As aulas da Residência Pedagógica foram propostas como mais uma oficina: a oficina EAD, de caráter interdisciplinar. A experiência aqui relatada foi desenvolvida com o grupo denominado Estrelas, que tinha crianças entre 6 e 8 anos de idade.

No segundo semestre de 2021, a escola adotava o formato híbrido, priorizando diminuir a circulação de pessoas e manter o distanciamento físico. Nesse formato, os estudantes estavam divididos em dois grupos, o laranja e o azul, e havia alternância, a cada dia, do grupo que frequentava presencialmente as aulas e do grupo que teria atividades para desenvolver de forma remota.

Foi acordado com a gestão da escola que as atividades dos residentes ocorreriam de maneira remota, voltada para as crianças que estivessem na sala de aula e também para as que estivessem em casa. Desse modo, os encontros com o subgrupo *Estrelas* eram transmitidos de forma remota para as crianças que se encontravam presencialmente na escola e propagado por tela para os alunos que estavam em casa, por intermédio da plataforma *Google Meet*. O grupo presencial sempre estava acompanhado pela professora preceptora² Claudyne Lima, que auxiliava no contato com os educandos nesse formato. Os encontros da oficina EaD da Residência Pedagógica, no 3º módulo, aconteciam sempre no início da tarde, no horário das 13h20 às 14h10.

A seguir, apresentamos aspectos gerais da organização da regência e passamos para o relato de cada aula em específico.

² De acordo com o Edital nº 1/2020 da CAPES, o professor preceptor é o docente da escola de educação básica que planeja, acompanha e orienta os estudantes da licenciatura nas atividades desenvolvidas na escola.

ENTRE FAUNA E FLORA: ORGANIZAÇÃO GERAL DAS AULAS

O relato de experiência refere-se a duas aulas, as quais consistem na 1ª e na 5ª aula da unidade de ensino sobre fauna e flora. Os conteúdos delas centralizaram-se nas seguintes temáticas: “A introdução à fauna”, na 1ª aula, e “A utilização das plantas para uso medicinal e na criação de cosméticos”, na 5ª aula.

A escolha desses conteúdos partiu do interesse e curiosidade das crianças do subgrupo Estrelas. Uma característica marcante desse subgrupo era o desejo e a curiosidade pelos animais e plantas, já que em experiências anteriores as crianças questionaram sobre a vida animal e vegetal. Perguntaram, por exemplo, se havia urso polar no Brasil e se a planta tem vida. Observamos, ainda, em suas falas, que as vivências cotidianas com os animais e as plantas se entrelaçaram com a vontade de estudar essa temática.

Diante disso, definimos que fauna e flora seria a unidade de ensino do 3º módulo. Para Nunes (2000), ao trabalhar partindo da curiosidade infantil, acaba-se tocando em questões existenciais, que perpassam pensamentos e ideias, de forma a ampliar os conhecimentos das crianças, fomentar o prazer por conhecer e alcançar maior comprometimento.

Para o planejamento das aulas foi utilizada uma estrutura geral. Essa estrutura continha objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, metodologia, procedimentos, avaliação, bibliografia e, por último, anexo. O planejamento de cada aula se baseava também na reflexão sobre as aulas anteriores,

considerando o interesse, as respostas e as dúvidas das crianças. Conforme Libâneo (2000, p. 221):

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

O processo de planejamento sempre ocorreu de forma remota e coletiva, envolvendo os residentes do subgrupo Estrelas, por meio de reuniões realizadas pelo *Google Meet* com o auxílio do *Google Drive*, que oportuniza a participação de todos no desenvolvimento do planejamento. Além disso, a produção do planejamento contava com a orientação das professoras orientadoras do PRP e da professora preceptora.

Os planejamentos também eram compartilhados e discutidos com os demais residentes que integram o PRP, durante as reuniões gerais semanais, a fim de qualificar a proposta de intervenção pedagógica. Conforme assevera Muñoz (2001), o trabalho coletivo é estratégia para organização do trabalho que certifica a intervenção pedagógica de forma crítica, tendo como base uma compreensão dialética. Logo, compreende-se que o planejamento coletivo se configura como ambiente propício de discussão, do fazer e refazer da prática pedagógica.

Fundamentando teoricamente a organização do ensino na nossa regência, tem destaque a Atividade Orientadora de

Ensino (AOE). Entendemos, a partir de Moura *et al.* (2010), a AOE como uma forma geral de organização da atividade pedagógica. Nessa perspectiva, a mediação é ponto crucial na atividade do professor, que é atividade de ensino para que o estudante se aproprie dos conteúdos escolares, dos conceitos científicos. Tais conteúdos são organizados de modo a mobilizar os estudantes na atividade de aprendizagem, criando situações que desencadeiam a necessidade daqueles conceitos.

O cenário pandêmico e o ensino remoto e híbrido impuseram novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem. Foi preciso buscar estratégias que mobilizassem a interação entre as crianças, a interação delas com o professor e com os conteúdos escolares. A atividade do professor e dos estudantes passa a ser mediada por tecnologias digitais e dessa forma chama-se atenção para as condições nas quais esse ensino possa funcionar com qualidade, visto que há várias questões envoltas dessa dinâmica, desde as condições de acesso até a participação assídua das crianças.

Nesse relato, destacamos como essas tecnologias possibilitaram interações, como os equipamentos da escola (computador, projetor) e a ação da professora preceptora foram imprescindíveis para a participação das crianças. Por outro lado, também é imprescindível apontar as limitações de participação, principalmente, das crianças que, no dia da aula, estavam no grupo remoto, por não terem acesso aos equipamentos e disponibilidade de responsáveis que as orientassem,

visto que têm entre 6 e 8 anos de idade e demandam auxílio para o acesso às aulas.

Na sequência, trazemos o relato das duas aulas, numa análise descritiva-teórico-reflexiva, buscando avaliar sucessos e insucessos da regência.

Fauna brasileira: busca pelo conceito

A primeira aula, no dia 10 de novembro de 2021, teve duração de pouco mais de uma hora. Teve como objetivo de aprendizagem compreender o conceito de fauna, bem como reconhecer a biodiversidade da fauna brasileira. O conteúdo trabalhado nessa oficina EaD foi “Introdução à fauna”, e para isso foi utilizado o *Wordwall*; a leitura do poema “A invenção do abraço”, do escritor Ricardo Silvestrin; e por último o Canva como ferramenta de promoção de discussão com propósito da exposição oral através da apresentação de *slides*.

Para dar início à oficina EaD, realizamos o momento literário. Lemos o poema “A invenção do abraço”, a fim de estimular a criatividade, oralidade e sobretudo proporcionar o conhecimento do gênero textual poema, além de provocar a reflexão da capacidade potencial do abraço. Em seguida, a oficina prosseguiu com uma apresentação de *slides* no Canva. Os *slides* continham imagens selecionadas de animais a fim de favorecer o levantamento de questionamentos em relação à fauna brasileira. A primeira imagem projetada através de *slides*

consistia em um mico-leão-dourado, com propósito de informar que o animal faz parte da fauna brasileira, além de estar ameaçado de extinção. Também foi exibida a imagem do urso polar, no intuito de questionar por que esse animal não faz parte da nossa fauna brasileira.

É importante destacar a imprescindível participação da professora preceptora, que contribuiu de maneira significativa no diálogo com os educandos. Ela participou no momento em que o residente exibiu a imagem do mico-leão-dourado e lembrou aos alunos que já haviam conversado sobre esse animal, em uma aula da oficina de matemática, ao estudarem sobre o sistema monetário e verem a nota de R\$ 20,00.

Nessa abordagem das imagens, as crianças puderam argumentar sobre as características dos animais considerados, com isso passaram a reconstruir e construir significados sobre seus conhecimentos no que concerne à fauna, tudo isso através da mediação em nome dos residentes. Sendo assim, levando em consideração o que elas já conheciam sobre a fauna, nós as instigamos a pensarem nas divergências e convergências de características entre os animais, por exemplo, se têm ou não têm pelos; se têm penas; do que se alimentam na natureza; se é ave ou inseto... Valorizamos o protagonismo das crianças para que cada uma pudesse expressar e ampliar seus conceitos.

Esse momento da discussão a partir das imagens foi muito valoroso, posto que estabeleceu um processo de internalização do conceito de fauna. Os questionamentos foram

importantes para ir além da simples informação. Eles ajudaram a construir relações, reformular conceitos prévios das crianças e permitiram que ampliassem seus conhecimentos. Essa proposta pedagógica apresentou-se de forma potente, pois solicitou das crianças uma ação de construção para a elaboração do conceito, empreendida com apoio material das imagens oferecidas e das intervenções, que foram necessárias para provocar interrogações de modo a ajudar as crianças a organizar suas ideias sobre as características dos animais.

Depois da discussão a partir das imagens, percebeu-se que, em geral, as crianças haviam compreendido e observado os aspectos dos animais, dado que em suas considerações as crianças demonstraram especificidades dos animais, bem como do seu habitat. Também explicamos que alguns animais não fazem parte da fauna brasileira em razão das condições ambientais existentes, como, por exemplo, o urso polar, logo, falamos sobre preservação e conservação a fim de evitar a extinção de espécies.

Após isso, empregamos o recurso de ensino *Wordwall*, denominado por “Roleta de animais”, que sucedeu de forma animada. Ao exibirmos tal jogo, os alunos expressaram entusiasmo através de recorrentes falas proferidas de forma desenfreada a fim de entender as regras. Dessa forma, para conduzir o jogo, explicamos que seria necessário a concentração de todos e que também todos os alunos iriam participar. Explicamos que o jogo não tinha objetivo de promover disputa classificatória de pontos, e sim a cooperação entre eles. O jogo consistia em falar características do animal que a roleta determinasse.



FIGURA 1. Registro do jogo “Roleta de animais”

Fonte: Plataforma Wordwall.

Partimos dos conhecimentos prévios das crianças para levantar questionamentos sobre as características dos animais, com o objetivo de avaliar e problematizar as hipóteses em relação às diferentes espécies, numa perspectiva de desenvolver e avançar em relação aos conhecimentos científicos acerca dos animais. As crianças traziam informações e conhecimentos resultantes das suas vivências e observações no que diz respeito à área de conteúdo da fauna brasileira.

Nesse processo, as crianças, ao participarem do jogo, foram trazendo elementos importantes. Elas falavam de aspectos relacionados ao habitat natural; à classificação correta do tipo de fauna, se é silvestre, aquática ou doméstica; além do reconhecimento dos animais da fauna brasileira. Nesse contexto, foi possível identificar que os alunos manifestaram

pertinentes conhecimentos ao trazer informações concretas sobre o campo da fauna, além do entusiasmo em participar do prosseguimento do jogo.

Portanto, é válido revelar que o uso de recursos diferentes para o ensino pode oportunizar a aprendizagem dos discentes de maneira mais significativa, no intuito de fazer com que o assunto passado pelo professor proporcione aos alunos o desenvolvimento de informações que já existem ou até na concepção de novos saberes (NICOLA; PANIZ, 2016). Na aula, as crianças demonstraram entusiasmo e interesse no momento de mediação do jogo e suas respostas revelaram um bom entendimento do conteúdo fauna.

Consideramos que essa aula foi exitosa. As crianças compreenderam os conceitos de fauna e reconheceram a biodiversidade brasileira. A escolha da temática foi crucial para que os alunos se mantivessem concentrados e envolvidos com o tema. Reconhecemos que quando se trata de animais, o olhar e a escuta das crianças ficam atentos.

Flora: uma investigação pela sua utilização

A quinta aula do módulo 3, no dia 6 de dezembro de 2021, durou menos de 1 hora. Teve como objetivo de aprendizagem reconhecer a importância das plantas medicinais e a sua utilização para a produção de produtos cosméticos. Buscamos fazer com que as crianças compreendessem que muitos dos produtos que

utilizam em seu dia a dia vêm da natureza. Para isso, foram utilizadas estratégias de ensino a partir de recursos tecnológicos, como a leitura do livro *Pedro vira porco-espinho* (TOKITAKA, 2016) e da história *O Chá da Vovó* (GONÇALVES, 2017); o *Canva* para a apresentação oral por meio de *slides*; o *Youtube* com a demonstração do vídeo sobre plantas medicinais; e o *Wordwall* com a realização do jogo Plantas nocivas e Plantas medicinais.

Houve o momento literário com a leitura do livro *Pedro vira porco-espinho* (2016). Na história, toda vez que algo não dá certo para Pedro, ele vira um porco-espinho. Esse momento de leitura e o jogo foram bem aceitos pelos discentes, por já fazerem parte de sua rotina durante as aulas. Acreditamos que, durante a realização da oficina EaD, tivemos como sucesso o momento literário e a realização do jogo, pois foram os momentos em que as crianças demonstraram maior interesse pelas dinâmicas que foram realizadas com elas, com uma maior participação.

Os momentos dos jogos sempre eram os mais esperados pelos educandos, já que eles ficavam ansiosos para saber quem iria acertar mais questões. Eles demonstravam grande entusiasmo durante os jogos, prestavam bastante atenção aos questionamentos que eram feitos e respondiam a todas as questões que a eles eram apresentadas. Foi utilizado o jogo “*Plantas nocivas e plantas medicinais*”, disponibilizado na plataforma *Wordwall*, que tinha como objetivo que as crianças apontassem a classificação de cada planta, de acordo com o grupo a que pertencia.



FIGURA 2. Registro do jogo "Plantas nocivas e plantas medicinais"

Fonte: Plataforma Wordwall.

Para que os alunos compreendessem o conteúdo da 5ª aula, dialogamos sobre a utilização da flora como uso medicinal e na criação de cosméticos. Fizemos algumas perguntas também para saber do conhecimento prévio das crianças, tais como: "Vocês já ouviram falar em plantas medicinais?", "Vocês sabiam que as plantas servem para fazer cosméticos?" e "Qual o nome dessa planta?". As perguntas foram feitas com o auxílio de imagens, por intermédio de slides.



FIGURA 3. Registro da pergunta norteadora "Qual o nome dessa planta?", com imagem do capim-santo

Fonte: elaboração dos autores

Para mostrar a importância das plantas, trouxemos uma historinha denominada “O chá da vovó” (2017), da autora Andréa Gonçalves. Nela, uma menina acordando mal e sua avó, que conhece bem o poder das plantas, as utiliza para fazer um chá que faz com que a menina fique bem logo. A contação da história teve como propósito aproximar o uso medicinal das plantas do cotidiano dos educandos. Logo após a leitura, eles compartilharam experiências nas quais fizeram uso de algum tipo de plantas com esse mesmo fim. Houve, ainda, a exibição do vídeo “Plantas medicinais - Educação Infantil”, que se encontra no canal do *Youtube* de Simoni Ziviane Sarnaglia (2020) e mostra diferentes plantas utilizadas de forma medicinal.

A aula prosseguiu para a discussão da utilização das plantas para fins cosméticos, mostrando que além dos inúmeros benefícios para a saúde, as plantas também são ótimas aliadas da beleza. Com o apoio de imagens, como indicado na Imagem 3, discutimos o porquê de suas propriedades apresentarem forte atuação no meio cosmético, sendo esses produtos procurados por muitas pessoas em sua rotina de manutenção da saúde e da beleza.

Esses recursos visuais pretendiam desenvolver nas crianças a compreensão da utilização da flora em diversos aspectos, sejam eles curativos, higienizadores ou cosméticos, evidenciando que as plantas se tornaram as principais fontes para os produtos de saúde e cuidados pessoais.



FIGURA 4. Material apresentado na aula: produto cosmético que traz babosa na composição

Fonte: elaboração dos autores.

A professora preceptora teve grande importância durante a intervenção com os alunos, pois ela atuava como um elo entre nós, residentes, que estávamos na aula de modo remoto, e alunos que estavam na sala com ela, mediando nossas discussões e intervindo quando necessário.

Como insucessos dessa aula, podemos apontar que, durante o diálogo, os educandos estavam bastante dispersos, não conseguindo manter a atenção e interesse nos temas que estavam sendo abordados. Mesmo quando eram questionados por meio de perguntas norteadoras, eles não respondiam, e por vezes foi necessário que a professora preceptora repetisse o que estava sendo perguntado e até mesmo solicitasse que um determinado aluno respondesse à pergunta.

O pouco envolvimento das crianças provocou em nós frustrações, já que todo o planejamento foi realizado tendo como foco a participação delas.

ENTRE FAUNA E FLORA: DOS SABERES INICIAIS AOS SABERES CONSTRUÍDOS

A partir da experiência relatada, compreende-se que ambas as aulas apresentaram aspectos semelhantes, contudo, efeitos distintos. Por exemplo, no que concerne à utilização do *Word-wall*, a primeira aula alcança resultados positivos diante do entusiasmo e concentração das crianças para participar do jogo; todavia, na quinta aula, o referido jogo não conseguiu atrair a atenção das crianças e elas se mostraram dispersas. A interação também foi dissemelhante nas aulas, visto que na primeira os alunos manifestaram maior envolvimento com a temática, em virtude da curiosidade por parte delas em obter respostas sobre o mundo da fauna, e, por outro lado, na quinta aula o diálogo com as crianças não ocorreu de forma esperada, dado que elas apresentaram dispersão diante da temática abordada.

De modo geral, a experiência nas duas aulas foi enriquecedora, pois proporcionou aos residentes o conhecimento de novos recursos educacionais e do reconhecimento da tecnologia como aliada no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente, no contexto de ensino remoto e híbrido. A experiência nos impulsionou a assumir a postura de professor-pesquisador e manter reflexão constante entre o campo da teoria e da prática.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Andréa. *O Chá da vovó*. 1 ed. All Rights Reserved, 2017. Disponível em: https://pt.pngtree.com/freepng/grandmother-reading-tea_2800924.html. Acesso em: 8 dez. 2021.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, M. O. *et al.* *A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem*. In: MOURA, M. O. (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro, 2010.

MUÑOZ, G. H. P. *Intervenção político-pedagógica do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos no ensino de ciências e biologia. *Revista Inovação e Formação*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

NUNES, C. S. *et al.* Trabalho com Projetos em Educação Infantil: Uma abordagem Sócio-Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Lisboa, v. 4, p. 1-10, jul. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/19009>. Acesso em: 4 dez. 2021.

SARNAGLIA, S. Z. *Plantas medicinais - Educação Infantil*. Youtube, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Suq2BcmBj7A>. Acesso em: 6 dez. 2021.

SILVESTRIN, Ricardo. A invenção do abraço. In: SILVESTRIN, Ricardo. *É tudo Invenção*. São Paulo: Ática, 2003.

TOKITAKA, Janaína. *Pedro vira porco-espinho*. 1. ed. São Paulo: Jujuba, 2016.

Entre o virtual e o presencial: perspectivas do ensino participativo de hermenêutica jurídica

Fábio Albert Mesquita

INTRODUÇÃO

A discussão sobre os sentidos e os usos da sala de aula dos cursos jurídicos, já enfrentada por estudiosos como José Garcez Ghirardi (2015), ganhou novos contornos com o advento da pandemia da Covid-19 em 2020, ocasião em que as faculdades passaram a atuar remotamente por meio das tecnologias digitais. Diante disso, tendo em vista a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para uma sala de aula pós-pandêmica, o presente estudo tem como objetivo apresentar, de forma comparativa, as experiências de ensino participativo em dois momentos da disciplina de Hermenêutica Jurídica do curso de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A

partir de uma análise das práticas do segundo semestre de 2019 – último período letivo completamente presencial anterior à pandemia da Covid-19 – e das particularidades percebidas no ensino remoto, busca-se refletir sobre as estratégias adotadas em cada cenário, considerando as intencionalidades, limitações e resultados alcançados.

Metodologicamente, a pesquisa ora apresentada caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que procura investigar o ensino jurídico a partir de uma situação concreta vivenciada em uma disciplina curricular de uma faculdade de Direito. Os dados referentes à primeira parte da análise – as práticas de ensino no formato presencial – foram extraídos de estudos anteriormente realizados sobre a disciplina, expostos em Just e Oliveira (2017) e Mesquita (2020). Também serviu como fonte, nesse ponto da pesquisa, a documentação utilizada durante o referido semestre, disponibilizada pelo docente responsável pelas aulas, incluindo os roteiros das atividades, o programa de curso e a bibliografia.

Os dados necessários para o segundo momento do trabalho – relativo às práticas remotas de ensino – foram obtidos por meio do depoimento do professor que ministrou o componente curricular em questão. Procurou-se averiguar, na perspectiva do docente, quais foram as maiores alterações na disciplina no novo formato, considerando, sobretudo, a organização dos conteúdos, a dinâmica das atividades, a participação dos alunos e o método avaliativo. Ressalta-se, aqui, que durante os semestres remotos, o docente de Hermenêutica Jurídica

permaneceu o mesmo que já costumava ministrar a disciplina no ensino presencial. Sendo assim, o professor possuía a percepção necessária para comparar as práticas desenvolvidas.

Além disso, acessou-se o ambiente virtual de uma das turmas do semestre letivo de 2020.2, situado na plataforma educacional *Google Classroom*. A partir da leitura e da visualização dos conteúdos publicados no mural da disciplina, analisaram-se os novos materiais pedagógicos utilizados, sendo possível, então, perceber concretamente as adaptações efetivadas. Com o acesso à sala de aula virtual, também foi possível observar as aulas realizadas sincronicamente na ferramenta *Google Meet*, seja por meio do acesso simultâneo ao *link* no momento da aula, seja por meio das gravações que estavam disponíveis na plataforma. A partir da análise empreendida, foi possível realizar um balanço da experiência virtual e refletir sobre as perspectivas e possibilidades do ensino participativo na disciplina e no curso.

HERMENÊUTICA JURÍDICA NO CURRÍCULO DA UFPE: ESTRATÉGIAS PARTICIPATIVAS NO ENSINO PRESENCIAL

Por meio de uma reforma curricular realizada no curso de Direito da UFPE em 2014, a disciplina de Hermenêutica Jurídica, alocada no 3º período, passou do regime de 30 horas-aula para o de 60 horas-aula semestrais. A nova carga horária implicou, também, em uma nova proposta metodológica, que passou a prever a alternância dos encontros entre exposições

teóricas dos modelos interpretativos e aulas com estudos de casos (UFPE, 2014). Desse modo, o novo desenho de Hermenêutica Jurídica teve como principal intuito tornar a disciplina um espaço propício para vivenciar estratégias de ensino centradas no aluno.

A partir dos novos parâmetros traçados para a graduação, foi possível, então, efetivar uma reformulação didático-pedagógica que promovesse o engajamento dos alunos no processo educativo por meio de estratégias distintas das aulas expositivas e avaliações escritas tradicionais (JUST; OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, o ensino de Hermenêutica Jurídica passou a acontecer por meio da alternância entre encontros dedicados a exposições orais dos conteúdos e encontros voltados para a realização de atividades participativas, genericamente denominadas de “oficinas”.

Uma vez que a nova proposta pedagógica objetivava que os conceitos e problemas da Hermenêutica Jurídica fossem apreendidos de forma intuitiva (JUST; OLIVEIRA, 2017), o plano de ensino, no primeiro momento do curso, foi concebido de modo que as oficinas precediam as aulas expositivas. Por esse arranjo, os alunos participavam das oficinas sem que houvessem estudado previamente os temas. Isso tornava as atividades mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, promovia o protagonismo do estudante, visto que, por não dispor dos conceitos formalizados, não poderia se limitar a repetir e instrumentalizar as ideias do professor.

Tendo em vista a ementa proposta no programa curricular de Hermenêutica Jurídica (UFPE, 2014), as atividades e os conteúdos foram didaticamente divididos em duas grandes unidades: a primeira, voltada para a formação dos conflitos interpretativos; e a segunda, centrada nas formas de superação dos mencionados conflitos por meio dos modelos interpretativos utilizados no Direito. As descrições realizadas a seguir, focadas em cada um dos momentos, foram extraídas das observações empíricas apresentadas em Mesquita (2020) e dos materiais didáticos fornecidos pelo docente. Elas representam as estratégias adotadas no segundo semestre letivo de 2019, último período vivenciado de forma integralmente presencial antes da pandemia da Covid-19.

A formação dos conflitos interpretativos

No primeiro momento do curso, o objetivo central era discutir os problemas que envolviam a formação dos conflitos interpretativos. As atividades desenvolvidas nesse ponto buscavam, portanto, trabalhar os desdobramentos dessas questões. Para isso, foram elaboradas oficinas que se valeram de métodos participativos de ensino, tais como a aprendizagem baseada em problemas e a simulação.

Na primeira oficina, realizada após alguns encontros para a discussão do plano de curso e de conceitos introdutórios, os alunos foram divididos em quatro grupos. Para cada grupo,

apresentou-se um problema cuja proposta de resolução envolvia a redação de uma minuta de um texto normativo. Uma das situações, por exemplo, versava sobre o desejo hipotético de estimular a compra de brinquedos infantis distintos das bonecas e bonecos. Para tanto, era preciso elaborar um anteprojeto de lei que dispusesse alíquotas diferenciadas do imposto sobre a industrialização dos produtos no caso dos brinquedos e no caso de bonecos. Nesse sentido, era necessário distinguir os conceitos de “boneco” e “brinquedo”.

O desafio proposto era o de redigir o texto da forma mais clara e objetiva possível, com o intuito de evitar controvérsias judiciais que resultassem em conflitos processuais. O tempo estipulado para que a minuta fosse redigida era de cerca de quarenta minutos, sendo permitido o uso de livros, legislações e sites da internet.

Elaborados os textos, realizou-se a troca cruzada de material entre os grupos, de modo que cada grupo recebesse uma minuta de uma situação diferente daquela que haviam trabalhado no primeiro momento. Em posse da nova minuta, o objetivo era o de procurar, no mínimo, duas situações reais nas quais aquele texto normativo provocaria dúvidas e possíveis disputas judiciais. Ao final, cada minuta foi lida e os alunos expuseram os exemplos problemáticos em que haviam pensado.

Em termos pedagógicos, a oficina teve resultados bastante satisfatórios. Os alunos demonstraram entusiasmo e engajamento de forma espontânea, sem que fosse necessário atribuir

pontuação como recompensa para a execução da atividade. Mesmo sem serem apresentados formalmente a noções como a vagueza potencial da linguagem natural, os estudantes foram capazes de compreender, por meio do problema, as implicações dessas questões para a formação dos conflitos interpretativos no Direito. Na aula expositiva que se seguiu à oficina, o professor, fazendo menção aos exemplos e às situações expostas, pôde formalizar os conceitos.

A segunda oficina se deu por meio de uma simulação, e teve como propósito suscitar a compreensão de que a formação de conflitos interpretativos também poderia estar relacionada ao caráter prescritivo da linguagem jurídica, isto é, aos propósitos ou finalidades as quais se destinam a lei. Divididos em cinco grupos, os alunos se depararam com duas situações hipotéticas: na primeira, um Procurador do Estado teria exercido advocacia durante um período no qual gozava de licença sem vencimentos; na segunda, o mesmo caso se configurava, com a única diferença de que a advocacia exercida pelo Procurador era *pro bono*, isto é, sem fins lucrativos. Apresentou-se, aos alunos, o art. 132 do texto constitucional, que dispõe sobre a função dos Procuradores do Estado, bem como um dispositivo de uma legislação estadual hipotética que proibia o exercício da advocacia fora das atribuições institucionais dos Procuradores.

Cada grupo, então, assumiu um dos papéis na triangulação jurídica. Dois grupos, cada qual responsável por uma das

hipóteses, levantaram argumentos para a defesa do Procurador, enquanto outros dois grupos argumentaram pela infração legal do profissional nas situações. O último grupo, por fim, ficou responsável por julgar as argumentações em cada caso. A simulação ocorreu por meio da sustentação oral dos argumentos e da posterior decisão colegiada do quinto grupo. Buscou-se, assim, trabalhar não apenas o conflito interpretativo, mas a habilidade de interação dos alunos e a capacidade de adequar as estratégias de ação diante da imprevisibilidade dos argumentos da outra parte (GHIRARDI, 2012).

Ainda na primeira unidade, aplicou-se uma terceira oficina, centrada na análise e discussão da obra *O Mercador de Veneza*, de William Shakespeare. Após o acesso ao texto da peça do dramaturgo inglês ou a sua adaptação cinematográfica, os alunos, a princípio em pequenos grupos e, em seguida, coletivamente, discutiram alguns pontos da obra que dialogavam com questões pertinentes à hermenêutica jurídica, tais como as situações de interpretação literal e não-literal de textos escritos protagonizadas pela personagem Pórcia.

Ao identificarem as situações, os alunos foram incitados a analisar, de que maneira e por meio de quais estratégias argumentativas, Pórcia, a despeito da vontade inicial dos autores dos documentos, conseguia manipular o sentido dos textos e fazer cumprir seus desejos. Dentro dessa conjuntura, a discussão alcançou o tema da importância ou não de se considerar a “intenção do autor” de uma norma. A oficina buscou, dessa forma,

dialogar com um importante ponto crítico na hermenêutica jurídica: a impossibilidade de considerar a existência concreta da “vontade do legislador” para legitimar a atividade interpretativa.

Como as oficinas, na primeira unidade, não eram avaliativas, a atribuição da nota da disciplina, nesse momento, ficou a cargo de testes de verificação leitura, realizados durante as aulas ao longo de todo o semestre. A opção pelos testes, apesar de bastante tradicional, tinha como objetivo estimular a leitura dos textos. Para cada um dos textos da bibliografia da disciplina, elaborou-se um teste contendo dez afirmativas, que deveriam ser qualificadas como verdadeiras ou falsas.

A aplicação, via de regra, acontecia nos primeiros minutos das aulas expositivas. Tendo em vista que a finalidade dos testes era tão somente averiguar se o aluno havia realizado a leitura, não sendo necessário compreender por completo e em profundidade todos os conceitos presentes no texto, era atribuída a pontuação máxima de um ponto para os alunos que julgassem acertadamente pelo menos sete das dez afirmativas. O erro, nessa lógica, era encarado como parte natural do processo educativo, e não como um ato necessariamente negativo, censurável e punível. Mesmo que, porventura, o aluno não conseguisse alcançar a quantidade mínima de acertos em um teste para receber a pontuação, ainda tinha condições de alcançar a nota máxima, pois se disponibilizavam 14 testes ao todo. O foco, portanto, não estava na pontuação ou na nota, mas sim no incentivo à leitura de textos que, por vezes, eram

de difícil entendimento. Eventuais incompreensões, no lugar de penalizadas, eram discutidas e debatidas em sala.

A superação dos conflitos: os modelos interpretativos

Finalizados os apontamentos acerca da formação dos conflitos interpretativos, a segunda parte do curso voltava-se para os modelos interpretativos empregados para superá-los. Os temas abordados, assim, abrangiam os principais modelos utilizados nas decisões, tais como a tradição dos brocardos interpretativos, os modelos clássicos (método gramatical, método histórico, método sistemático e método teleológico) e os modelos pós-positivistas de interpretação.

Nesse segundo momento, as oficinas procuraram suscitar, nos alunos, a capacidade de identificar e de utilizar os mencionados modelos em argumentações jurídicas e nas práticas decisórias dos tribunais. As atividades assumiram, então, caráter avaliativo. Por esse motivo, a organização do curso inverteu a lógica da primeira unidade: uma vez que as oficinas procuravam avaliar se os alunos haviam compreendido os conceitos e a aplicação dos modelos interpretativos, primeiro ocorreram as aulas expositivas para então serem realizadas as oficinas.

Antes, porém, de introduzir o formato avaliativo, realizaram-se duas oficinas. A primeira delas consistiu-se em uma dinâmica simples de compreensão e aplicação de brocardos interpretativos, tema de abertura da unidade. Diante de uma lista de brocardos e de algumas situações concretas, solicitou-se que

os alunos, fazendo uso dos brocados, redigissem argumentações escritas em um sentido pré-determinado pela atividade. A oficina seguinte, aplicada após as aulas sobre os modelos clássicos, envolveu a identificação dos modelos interpretativos em extratos do acórdão do STF no Recurso extraordinário 279.469-4/RS¹. Os alunos, divididos em grupos, tiveram que identificar as argumentações no voto do Ministro Cezar Peluso que ilustravam cada um dos modelos estudados.

Realizada a devida ambientação para o novo formato, iniciaram-se as oficinas avaliativas. A dinâmica adotada assemelhou-se a um jogo de caráter competitivo. Havia um regulamento geral, redigido e disponibilizado para os alunos, que delimitava as regras e a forma de atribuição de notas. Em observância ao regulamento, a turma foi dividida em grupos de quatro ou cinco integrantes, de acordo com a ordem alfabética da lista de chamada. Tal divisão, ao promover a interação entre alunos que não necessariamente possuíam afinidade anterior, contribuiu para o desenvolvimento de competências de natureza interpessoal, pois promoveu-se o diálogo e o

1 O acórdão julgava um Recurso Extraordinário interposto pelo estado do Rio Grande do Sul em processo que tratava da possibilidade de reintegração de militar com menos de dez anos de serviço que havia pedido afastamento para concorrer ao cargo eletivo de vereador no município de São Luiz Gonzaga. Na fundamentação do voto, o Ministro Cezar Peluso lança mão de uma série de argumentos que ilustram os modelos interpretativos estudados nesse momento da disciplina.

trabalho colaborativo entre estudantes cujas formas de pensar poderiam não ser equivalentes.

Conforme o regulamento, os grupos eram qualificados de acordo com os critérios e os procedimentos estabelecidos em cada oficina, com atribuição das notas 10 a 7, segundo a ordem de classificação. Os grupos contemplados com nota já garantiam o resultado da segunda avaliação, desde que participassem da oficina imediatamente seguinte, seja na condição de jurados, avaliando o desempenho das outras equipes, seja como participante, realizando a atividade. Os alunos ou grupos que desejassem aumentar a nota, por sua vez, poderiam competir novamente nas oficinas seguintes. Nesse caso, prevaleceria, ao final, a maior nota obtida pelo aluno dentre todas as suas participações.

A primeira oficina competitiva, muito semelhante à oficina preparatória, exigiu que os grupos identificassem os modelos clássicos de interpretação em passagens de acórdãos do STF e de Tribunais de Justiça sobre o tema da união homoafetiva. Os documentos, de grande extensão, foram enviados com antecedência para os alunos, a fim de possibilitar a leitura prévia.

No momento da oficina, os grupos foram instruídos a indicar, numa folha de papel, os trechos que melhor ilustravam cada modelo interpretativo. O grupo vencedor seria aquele que primeiro apresentasse as respostas certas ou que obtivesse o maior número de acertos em menos tempo, caso nenhum grupo observasse a primeira condição. Por envolver uma competição

na qual o fator tempo era um dos critérios de classificação, a oficina gerou alto nível de engajamento na sala de aula.

A segunda oficina, por outro lado, utilizou o método conhecido como *role-play*. Os grupos, colocados diante de uma situação controvertida hipotética acerca da inviolabilidade dos dados e da comunicação telefônica, com base no art. 5º, XII da Constituição, precisavam elaborar uma interpretação do mencionado dispositivo que permitisse refutar os argumentos de um advogado de defesa, expostos no comando da atividade, e validar as provas obtidas pela Polícia em uma investigação de crime de racismo. Nesse sentido, o papel desempenhado pelos grupos, na triangulação jurídica, foi o da promotoria.

Na argumentação, realizada oralmente por um integrante de cada grupo, deveriam ser utilizados os modelos interpretativos estudados. Após as apresentações, o corpo de julgadores, composto pelo docente, estagiários docentes, monitores e alunos contemplados na primeira oficina, definiram a classificação final de acordo com o desempenho dos grupos, considerando a sustentação em sua totalidade.

As últimas oficinas do curso, por fim, partindo do método de caso (GHIRARDI, 2012), exigiram que os grupos identificassem, em julgados previamente disponibilizados, passagens com argumentos que faziam uso da tradição dos brocardos, dos modelos interpretativos clássicos e dos modelos pós-positivistas. Além disso, também precisaram avaliar quais argumentos, na fundamentação dos votos, foram considerados mais relevantes ou mais decisivos pelo julgador.

Na medida em que as oficinas avançavam e os alunos se contentavam com a pontuação obtida, a quantidade de grupos diminuía, o que permitiu que todos os discentes fossem contemplados com notas. Ao final do semestre, apenas dois grupos realizaram a última oficina, sendo ambos contemplados com notas satisfatórias para a aprovação.

Com a implementação das atividades participativas, o ensino de Hermenêutica Jurídica passou a contar com um visível aumento no nível de engajamento e participação dos alunos. A adesão acontecia não por um controle artificial de frequência, mas sim pela transformação no motivo de ir até a faculdade. Os alunos, nas aulas, passaram a vivenciar experiências de aprendizagem em que eles próprios eram os sujeitos ativos do processo. Ao mesmo tempo, necessitavam da presença dos outros alunos para poderem realizar as atividades e construir o conhecimento. Nesse sentido, pode-se dizer que a organização do curso por meio das oficinas instituiu a lógica relacional do espaço da sala de aula (GHIRARDI, 2015).

Entre as principais vantagens das oficinas participativas, estava a interdisciplinaridade das atividades, que envolviam conhecimentos de outras disciplinas do curso e até mesmo temas de outras áreas do conhecimento, como era o caso da oficina envolvendo *O Mercador de Veneza*. Além disso, outro ponto positivo era o diálogo dos métodos participativos com a prática profissional jurídica.

Como ponto crítico, percebeu-se que, embora as estratégias tentassem deslocar o foco da atribuição de notas para

o processo de aprendizagem, ainda havia uma preocupação demasiada dos estudantes com a média obtida ao final do semestre. Essa atenção excessiva para o resultado avaliativo e não para o processo, fruto da cultura predominante no ensino tradicional, fazia com que diversas estratégias traçadas não produzissem os efeitos desejados. Nesse sentido, por exemplo, muitos alunos deixavam de realizar a leitura dos textos após obterem a pontuação desejada nos testes de verificação.

Situação semelhante acontecia com as oficinas. Enquanto as atividades participativas, na primeira unidade, contavam com o engajamento maciço e voluntário dos estudantes, na segunda unidade, quando as oficinas passavam a funcionar como avaliação, os alunos deixavam de comparecer às aulas assim que obtinham a nota pretendida. Tal situação prejudicava, inclusive, a apresentação dos conteúdos, uma vez que as discussões sobre os modelos pós-positivistas de interpretação, que ocorriam no fim do semestre, contavam com a presença de uma quantidade diminuta de alunos. As oficinas da segunda unidade, portanto, acabavam por terem seu propósito desvirtuado: ao invés de servirem como incentivo à participação, geravam o esvaziamento da sala de aula na fase final do curso.

ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Com o advento da pandemia da Covid-19 no Brasil, a UFPE, a exemplo das demais universidades do país, suspendeu, em 16

de março de 2020, as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFPE, 2020a). Diante do prolongamento da crise sanitária e após as necessárias ações de inclusão digital e mapeamento da vulnerabilidade social do corpo discente, implementaram-se, em julho de 2020, as atividades de Estudos Continuados Emergenciais. A medida, regulada pela Resolução nº 08/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPE, instituiu um Calendário Acadêmico Suplementar (2020.3), com duração de doze semanas, desenvolvido por intermédio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) disponíveis na plataforma G-Suite/UFPE.

De acordo com a Resolução, os Estudos Continuados Emergenciais se materializariam por meio de atividades síncronas, que demandariam a participação simultânea de discentes e docentes no mesmo ambiente virtual, sobretudo pela ferramenta de videochamadas *Google Meet*, e por atividades assíncronas, que dispensavam a participação simultânea e poderiam ocorrer por meio de estratégias como fóruns de discussão, atividades ou videoaulas. A Resolução previa, ainda, no art. 9º, § 2º, que o plano de ensino dos componentes curriculares ofertados deveria destinar o máximo de 70% da carga horária às atividades de caráter síncrono (UFPE, 2020b). Nos semestres seguintes, realizados no ano de 2021 e regulados pela Resolução CEPE nº 23/2020 da UFPE, as condições permaneceram as mesmas, com exceção do tempo de duração do período letivo, que passou a ser de quinze semanas (UFPE, 2020c).

Ressalta-se, nesse momento, que as experiências de ensino remoto não foram desenvolvidas nem planejadas em condições ideais. Foram, antes de tudo, uma solução emergencial que se encontrou em meio a circunstâncias inesperadas impostas a toda a sociedade. Não se pode perder de vista, assim, que todas as práticas pedagógicas aqui relatadas, juntamente com seus obstáculos e ganhos, ocorreram em meio a contingenciamentos, isolamento social e crises sanitárias e políticas que afetaram todas as dimensões da vida daqueles envolvidos no processo educativo. Os resultados observados, portanto, apesar de gerarem reflexões para além do contexto pandêmico, devem ser devidamente circunscritos na mencionada conjuntura.

Realizadas as devidas considerações, passa-se a expor as adaptações realizadas na disciplina de Hermenêutica Jurídica durante os períodos remotos, considerando as mudanças implementadas até o semestre 2020.2, vivenciado em meados de 2021. A fim de melhor visualizar as alterações realizadas, as observações serão pontuadas sob o olhar dos três elementos pedagógicos que compõem o curso: I) Oficinas participativas; II) Aulas expositivas; e III) Método avaliativo.

Oficinas participativas

Com a passagem da disciplina para as plataformas digitais, houve uma suspeita inicial, por parte do docente, de que as

oficinas, pelo caráter participativo, seriam qualitativamente prejudicadas no ambiente virtual, pois as dinâmicas presenciais demandavam interações entre alunos. A princípio, não parecia ser possível reproduzir tal modelo de forma plena no meio virtual.

Ante a falta de familiaridade e domínio das ferramentas digitais por parte do docente e discentes, algumas oficinas foram descartadas no primeiro semestre de ensino remoto. Tal foi o caso da oficina de abertura do curso, que exigia dos alunos a elaboração de minutas dentro de um tempo limitado. Como a oficina se dava em etapas sucessivas e exigia certa agilidade na dinâmica, especialmente no momento da troca das minutas entre os grupos, não se conseguiu, de início, aplicá-la. No semestre seguinte, porém, após adquirir mais experiência com os usos da plataforma digital, o docente conseguiu aproveitar todas as oficinas, realizando adaptações no planejamento de tal modo que as atividades se constituíram, no geral, de momentos assíncronos e de momentos síncronos.

A mencionada oficina das minutas, por exemplo, passou a ter a primeira parte assíncrona e a segunda, síncrona. Os alunos, divididos em quatro grupos, deveriam reunir-se virtualmente, em data e horário que fossem convenientes, e elaborar a minuta solicitada no caso, da mesma forma como acontecia no ensino presencial. Após finalizada, as minutas foram publicadas no mural da sala virtual da disciplina, localizada na plataforma do *Google Classroom*.

No segundo momento, realizado sincronicamente, os grupos foram orientados a se reunirem virtualmente para lerem a norma elaborada por outro grupo e, em quinze minutos, imaginar duas situações controversas em sua aplicação. Tal como no formato presencial, os grupos leram minutas com situações diferentes daquelas que haviam trabalhado inicialmente, de forma a preservar a ideia original de analisar uma norma cujas condições de produção eram desconhecidas. Ao final, os grupos, reunidos em uma única videochamada, expuseram as situações problemáticas.

Segundo a avaliação do docente, a oficina, com a adaptação, teve ganhos em relação à dinâmica presencial. A grande vantagem, para o professor, esteve na maior praticidade de conduzir e organizar a atividade. As minutas, uma vez publicadas, ficavam à disposição de toda a turma. Dessa forma, na parte final da atividade, quando as situações controversas eram apontadas, bastava compartilhar a tela para que todos visualizassem a norma que estava sendo analisada. Esse processo, no ensino presencial, exigia operações mais difíceis, pois era necessário tirar fotos dos papéis em que as normas eram escritas, enviá-las para o professor e, por meio de um aparelho portátil, projetá-las no quadro. Assim, avaliou-se que, ao contrário da suspeita inicial, a oficina pôde acontecer sem grandes empecilhos, sendo possível, inclusive, melhorá-la no ambiente virtual.

Na análise dos materiais produzidos pelos grupos no semestre letivo de 2020.2, disponíveis no mural virtual, percebe-se que, de fato, não houve prejuízos qualitativos na oficina. Com efeito, os quatro grupos, em suas minutas, procuraram elaborar uma norma que fosse capaz de diferenciar ou classificar os conceitos postos em questão. No material produzido, tal como costumava acontecer no ensino presencial, os grupos tentaram resolver as questões utilizando-se de estratégias como a conceituação legal dos elementos ou a elaboração de um rol exemplificativo de hipóteses. Os alunos, portanto, corresponderam às expectativas da oficina, isto é, tentaram enfrentar o problema da vagueza da linguagem natural.

As duas outras oficinas da primeira unidade, quais sejam, a do Procurador em exercício da advocacia fora das atribuições institucionais e a da peça teatral *O Mercador de Veneza*, foram divididas de forma semelhante: um momento assíncrono para que, em grupo, houvesse a discussão ou elaboração da atividade proposta; e um momento síncrono para o compartilhamento das reflexões ou exposição da argumentação solicitada.

Os resultados, na perspectiva do docente, indicaram que as oficinas foram bem-sucedidas, pois os alunos, pela participação e pelos comentários realizados ao longo das atividades, demonstraram que não só haviam compreendido o conteúdo, mas também que haviam discutido entre si no momento assíncrono, pois complementaram as respostas dos colegas de grupo. Em relação à oficina que envolvia a obra de

Shakespeare, especificamente, o engajamento foi um ponto de destaque, tendo em vista que, embora não houvesse, nessa atividade, obrigatoriedade de uma exposição oral formalizada, a participação dos alunos foi expressiva, fato que pode ser atribuído, em parte, ao caráter interdisciplinar da discussão.

Outras oficinas, por sua vez, constituíram-se somente de atividades realizadas em um único formato. Em uma das oficinas da segunda unidade, por exemplo, voltada para a identificação de elementos argumentativos que ilustrassem os métodos clássicos em passagens de acórdãos sobre a união homoafetiva, a dinâmica ocorreu de forma completamente assíncrona. Em grupos, os alunos foram instruídos a lerem os julgados indicados, identificarem as passagens correspondentes a cada modelo interpretativo, preencherem a folha de respostas e entregarem a atividade no espaço virtual ou por *e-mail*. Ao final, também de forma assíncrona, os alunos puderam confrontar suas respostas com o espelho disponibilizado pelo professor após a finalização da tarefa.

Embora não tenha contado com nenhum momento síncrono, a oficina tampouco apresentou prejuízos quando comparada à oficina do ensino presencial. No formato anterior, os alunos realizavam a mesma atividade em grupo no espaço da sala de aula. Ao final, somente tinham acesso às respostas do exercício, sem que houvesse qualquer discussão coletiva. Na verdade, a nova dinâmica remota, por ser completamente assíncrona, trouxe uma vantagem: como não existia a

limitação temporal do horário da aula, houve maior disponibilidade para a reflexão e o debate entre os participantes.

A oficina seguinte, relativa ao caso da interpretação do dispositivo constitucional que prevê a inviolabilidade dos dados, foi realizada de modo inteiramente síncrono. Sem qualquer material previamente enviado, o caso foi apresentado somente após o início da videochamada. Valendo-se dos métodos clássicos, os alunos, novamente em grupos, reuniram-se virtualmente e construíram a argumentação solicitada no intervalo aproximado de uma hora.

Após a preparação, de volta à videochamada coletiva, um representante de cada grupo expôs oralmente os argumentos elaborados, de modo semelhante ao formato presencial. Nesse momento, foi solicitado que aquele que fosse apresentar abrisse a câmera, tendo em vista que, conforme alertou o professor, a linguagem corporal e facial também fazia parte da dinâmica da comunicação e, portanto, era fundamental para a performance argumentativa. Os alunos, dessa forma, ao abrirem a câmera, aproximavam-se da situação real que era simulada.

Durante as observações sincrônicas das aulas do semestre letivo de 2020.2, percebeu-se que a referida oficina, apesar de seguir as etapas previstas, apresentou problemas em relação à adesão dos alunos. Mesmo após o apelo realizado pelo docente no ambiente virtual para que a turma acessasse a videochamada, apenas um pequeno número de estudantes compareceu para a atividade. O maior problema, no entanto,

ocorreu após o término do tempo de preparação. No horário previsto para o retorno à videochamada coletiva, apenas um dos grupos estava pontualmente presente.

Diante dessa situação, o professor, após a volta dos grupos atrasados, alertou para a necessidade de prezar pela pontualidade e pelos prazos na prática jurídica, sob risco de preclusão dos atos processuais. Nesse sentido, reforçava-se o caráter transversal das práticas participativas, uma vez que a preocupação não era somente a de trabalhar o conteúdo programático de Hermenêutica Jurídica, mas também de simular, de forma verossímil, as práticas profissionais em todas as suas dimensões.

A despeito dos problemas operacionais, os grupos, no geral, atenderam à proposta da oficina, expondo argumentações para o caso concreto a partir dos modelos estudados. Ao final de cada apresentação, o professor realizou comentários, destacando os pontos fortes e os pontos de melhoria de cada performance. Além dos acertos e erros nos usos dos métodos interpretativos, foi pontuada a forma de organização dos argumentos, incluindo observações sobre a menção a um resumo do caso antes da argumentação, o respeito aos limites do tempo, a adequação da linguagem e a clareza da exposição.

Percebe-se, assim, que, apesar das dificuldades iniciais e das dúvidas em relação aos prejuízos de se realizarem as oficinas no formato remoto, o processo adaptativo foi bastante satisfatório. Ainda que as formas de interação fossem distintas daquelas vivenciadas em uma sala de aula presencial e nem

todas as atividades das oficinas ocorressem sincronicamente, viu-se que foi possível manter estratégias de ensino participativo com bons resultados dentro de uma realidade virtual.

Aulas expositivas

Em relação às aulas expositivas remotas, houve um desconforto inicial por parte do docente, pois os alunos, em sua grande maioria, assistiam às aulas sem abrir as câmeras. Além da sensação de estar discursando para si mesmo, era difícil identificar o interesse da turma ou o nível de compreensão diante daquilo que estava sendo exposto, dado que, ao contrário do ensino presencial, não se tinha mais como parâmetro as expressões e reações faciais dos estudantes.

A obrigatoriedade da abertura das câmeras para acompanhar as aulas, conforme ponderou o professor, não era uma solução razoável para a superação do problema, mas sim um método coercitivo que poderia constranger alguns estudantes sem que houvesse qualquer ganho pedagógico. Afinal, aqueles que abrissem as câmeras estariam com suas imagens expostas e seriam, provavelmente, o alvo de interação do professor, ainda que não desejassem. Outro ponto que se considerou, nessa questão, foi a diversidade de cenários socioeconômicos que existem, atualmente, nas universidades públicas, de modo que nem todos os estudantes poderiam se sentir à vontade ou teriam condições de expor o ambiente onde estavam.

Além do aspecto visual, outro ponto de dificuldade relatado pelo docente foi o silêncio excessivo por parte dos alunos. Da mesma forma que as expressões faciais, as perguntas e as respostas sonoras dos estudantes também serviam ao professor como uma forma de identificar aquilo que não estava funcionando na exposição.

Verifica-se, portanto, que as maiores perdas das aulas expositivas, quando comparadas com as do ambiente presencial, ocorreram no plano da interação. Diante da falta de participação dos estudantes, as aulas expositivas correspondiam, em algumas situações, a vídeoaulas gravadas. Neste caso, a fim de não privar os alunos de eventuais questionamentos, o professor se conectava nos minutos finais do horário regular equivalente às aulas síncronas e ficava à disposição daqueles que desejassem discutir algum ponto da disciplina.

As dificuldades mencionadas não implicam dizer, contudo, que a dimensão interativa nas aulas expositivas foi completamente esvaziada. Segundo o depoimento do docente, os alunos costumavam relacionar os assuntos discutidos nas aulas com suas leituras prévias. Tal situação, além de enriquecer o debate, trouxe mudanças na bibliografia da disciplina. No semestre remoto de 2020.1, por exemplo, por meio dos comentários dos alunos, o professor conheceu a obra *Pensando como um negro: ensaio de Hermenêutica Jurídica*, de Adilson José Moreira. Após a leitura da indicação realizada pelos estudantes, o professor selecionou um trecho do livro e integrou-o à bibliografia selecionada para o curso. Desse modo, ainda que

a interação tenha sido menor, os alunos permaneceram participando e contribuindo para a disciplina.

Do ponto de vista dos benefícios das aulas remotas, o docente considerou que houve uma melhoria na qualidade das exposições. Em termos de organização, uma das vantagens esteve no uso dos recursos e ferramentas digitais de forma prática e instantânea, tal como o *Jamboard*, quadro interativo que faz parte da plataforma G-Suite. A possibilidade de compartilhar a tela e visualizar os materiais, bem como a facilidade de digitar, sublinhar e destacar palavras e frases no quadro interativo representaram, um ganho para o docente, pois nas aulas presenciais, dadas as dificuldades de acesso a projetores e à internet nas salas, muitos julgados precisavam ser analisados somente pela leitura em voz alta e muitas situações eram explicadas apenas oralmente ou com esquemas desenhados com dificuldade no quadro. A possibilidade de utilizar recursos visuais e apresentar páginas na internet representou, assim, um acréscimo no processo educativo.

Em termos da organização da ordem de exposição dos conteúdos, o ensino remoto, por exigir uma reformulação no plano de curso, proporcionou uma mudança já desejada pelo professor para a disciplina: os brocados interpretativos, que iniciavam a segunda unidade, passaram a ser abordados somente ao final do curso, após os métodos pós-positivistas. Os métodos clássicos, nesse sentido, passaram a ser o tema de abertura da segunda unidade.

A aludida reordenação dos conteúdos atendeu a dois propósitos principais. Em primeiro lugar, o docente percebia que, ao final do semestre presencial, os alunos não compareciam nem se dedicavam com tanta energia à disciplina, de modo que o estudo da metodologia pós-positivista, de grande importância para compreender as práticas argumentativas atuais, era negligenciado. Os brocardos interpretativos, por outro lado, possuíam menor relevância e eram mais facilmente compreendidos. Dessa forma, do ponto de vista pedagógico, haveria menos prejuízos qualitativos para o aprendizado com a realocação dos brocardos para o final do curso.

O segundo motivo para a mudança atendia a uma questão de ordem teórica. O posicionamento da metodologia pós-positivista ao final da disciplina poderia passar a falsa ideia de que ela seria o ponto culminante da Teoria do Direito, em uma perspectiva de evolução de modelos interpretativos. Ao ser exposta em uma posição intermediária do curso, porém, a impressão evolutiva era rompida. Além disso, finalizar a disciplina com os brocardos interpretativos era uma forma de lembrar aos alunos que, apesar das elaborações discursivamente complexas propostas metodologia pós-positivista, a argumentação jurídica continua permeada por elementos fortemente retóricos e, por vezes, irracionais.

Método avaliativo

Embora as oficinas participativas tenham sido adaptadas, optou-se por retirar seu caráter avaliativo nos semestres de ensino

remoto, tendo em vista a dificuldade de aferir de forma justa a participação individual dos estudantes nas atividades. Por esse motivo, os elementos competitivos que caracterizavam algumas das oficinas foram retirados.

O fato de as oficinas terem deixado de ser método de avaliação, apesar de ter sido uma escolha motivada pelos obstáculos do ensino remoto, trouxe consequências importantes para a superação do ponto crítico identificado no ensino presencial. Conforme já apontado neste estudo, as oficinas avaliativas estavam sendo desvirtuadas de seu propósito original, pois o foco excessivo na nota e no resultado fazia com que os alunos, a partir de determinado momento, deixassem de comparecer ou de se interessar pela aprendizagem propiciada pelas atividades.

Ao afastar o caráter avaliativo das oficinas no formato remoto, a desagregação reduziu. Os alunos não compareciam motivados pela avaliação, mas sim pela vivência da dinâmica proposta. Ainda que isso não tenha afastado eventuais situações de baixo quórum nas atividades, tal como já descrito na observação de uma das oficinas participativas de 2020.2, a mudança evitou o esvaziamento completo que acontecia no ensino presencial ao final dos semestres.

Diante dessa nova opção pedagógica, a avaliação passou a ser constituída apenas pelos testes de verificação de leitura. Valendo-se das ferramentas digitais disponíveis, os testes foram transformados em *Formulários Google*, sendo

disponibilizados, normalmente, antes do início das aulas expositivas síncronas. As assertivas permaneceram com a mesma lógica do formato anterior: os alunos deveriam avaliar como verdadeiras ou falsas as afirmativas referentes ao texto lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES DE FUTURO

A comparação entre as estratégias adotadas no ensino presencial e as adaptações realizadas no ensino remoto de Hermenêutica Jurídica, com as devidas ressalvas ao cenário emergencial de crise sanitária e aos problemas dele decorrentes, permite repensar determinadas práticas educativas nos cursos de Direito.

Em primeiro lugar, a ausência de deslocamentos diários até as faculdades, especialmente em grandes metrópoles como Recife, significou dispor, potencialmente, de mais tempo e energia para as atividades acadêmicas, tendo em vista que as horas desgastantes no tráfego urbano deixaram de existir. Dentro dos cursos jurídicos, tal ganho não pode ser considerado em uma realidade pós-pandêmica, haja vista que muitos estudantes de Direito costumam dividir seu tempo entre frequentar a faculdade e realizar atividades de estágio ou trabalho, restando poucas horas para leituras que deveriam ser indispensáveis para a formação do jurista. É possível refletir, dessa forma, sobre a necessidade de equilibrar a carga horária de aulas e de estudos extraclasse nos cursos jurídicos, a fim de que o estudante possa se dedicar às leituras individuais.

Em relação às práticas de ensino participativo, a comparação das experiências desenvolvidas de forma presencial e virtual em Hermenêutica Jurídica permitiu observar que, se, por um lado, o caráter emergencial do ensino remoto causou estranhamento e dificuldades iniciais para os agentes envolvidos no processo educativo, por outro lado, as atividades conseguiram ser adaptadas de modo a preservar o caráter participativo proposto. Em meio a uma conjuntura educacional inédita, foi possível experimentar novas configurações para as oficinas, repensar o processo avaliativo e concretizar mudanças no planejamento dos conteúdos a serem trabalhados. Tal trabalho, embora motivado pela situação emergencial, promoveu modificações duradouras para a disciplina.

Sobre os obstáculos relacionados à interação durante as aulas, é necessário recordar que, diante do contingenciamento social instaurado no início de 2020, os alunos que cursaram Hermenêutica Jurídica remotamente ficaram privados de desenvolverem as relações interpessoais nos momentos extraclasse. Sendo assim, para entender o comprometimento na interação, é preciso considerar, para além do comportamento humano perante as tecnologias digitais, o contexto social marcado por restrições e isolamento.

No que concerne às perspectivas do ensino de Hermenêutica Jurídica para uma realidade pós-pandêmica, alguns pontos merecem atenção. De início, enfatiza-se o desejo, por parte do docente, de incorporar as ferramentas digitais para

o desenvolvimento e a organização das atividades, haja vista os benefícios percebidos no ensino remoto. Tal situação, no entanto, depende da continuidade ou não da parceria da universidade com plataformas educacionais e das diretrizes a serem tomadas no momento de retorno ao ensino presencial.

Em termos de avaliação, o docente pondera que a adoção dos testes de verificação de leitura como único método avaliativo deverá ser revista, uma vez que é mais pertinente propiciar aos alunos uma experiência pedagógica diversificada, capaz de aferir diferentes habilidades. As oficinas podem voltar a funcionar como método avaliativo, mas não nos mesmos moldes da proposta anterior, pois não se deseja retornar ao cenário de desvirtuamento da finalidade pedagógica das oficinas. Para alcançar um novo modelo avaliativo, novos formatos deverão ser testados e aprimorados com o tempo.

Por fim, pontua-se que, a despeito do ensino remoto ter sido capaz de mimetizar até mesmo as práticas pedagógicas participativas do ensino de Hermenêutica Jurídica, a sala de aula presencial dos cursos de Direito permanece com um papel importante na formação do jurista. Na verdade, no lugar de atestar o fim da sala de aula, o ensino remoto ressaltou uma necessidade cada vez mais urgente: a de ressignificar os espaços de ensino das faculdades de Direito, recorrendo a estratégias que valorizem a interação e o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, seja por meio do diálogo efetivo entre professores e alunos, seja com atividades nas quais os discentes construam o conhecimento entre seus pares.

REFERÊNCIAS

GHIRARDI, J. G. *Ainda precisamos de sala de aula?* Inovação tecnológica, metodologia de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GHIRARDI, J. G. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10303>. Acesso em: 16 jul. 2021.

JUST, G.; OLIVEIRA, I. J. S. Ensino participativo: um estudo de caso na disciplina Hermenêutica Jurídica na UFPE. In: PETRY, Alexandre; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo. (Org.). *Ensino jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios*. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. p. 551-567. Disponível em: https://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

MESQUITA, F. A. *Entre cinzas frias e horas ardentes: um olhar sobre a educação jurídica através de experiências pedagógicas participativas na disciplina de hermenêutica jurídica da UFPE*. 2020. 84 f. TCC (graduação em Direito) - Faculdade de Direito do Recife - CCJ - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39220>. Acesso em: 16 jul. 2021.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Ciências Jurídicas. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito*. Recife: Coordenação de Graduação da Faculdade de Direito do Recife, 2014.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 05/2020*. Suspende a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Pernambuco. Recife: CEPE, 2020a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/2651500/Res+2020+05+CEPE.pdf/faf43ae5-a97b-4a6e-ae08-1f5dff728f1>. Acesso em: 01 ago. 2021.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 08/2020*. Regulamenta o Calendário Acadêmico Suplementar para os cursos presenciais de graduação da Universidade. Recife: CEPE, 2020b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/398575/2651500/Res+2020+08+CEPE.pdf/66565189-29f4-492c-8006-04971b928deb>. Acesso em: 01 ago. 2021.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 23/2020*. Fixa o calendário acadêmico-administrativo do ensino de graduação presencial para os exercícios de 2020 e 2021, dos três campi, no contexto da pandemia da Covid-19, e dá outras providências. *Boletim Oficial da Universidade Federal de Pernambuco*. Recife, v. 55, n. 128, p. 1-9, 30 nov. 2020c. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38962/2571920/bo128.pdf/350ccc58-9fc9-4b15-b2e5-0781ad1fdce4>. Acesso em: 01 ago. 2021.

Experiência extensionista em tempos pandêmicos: notas de projeto piloto Pró-IF e os contributos para o processo seletivo do IFRN e educação básica

Hector Hêndrio Gomes Araújo

Gabriel da Silva Oliveira

Rômulo Henrique Ribeiro da Silva

Emiliana Souza Soares

Gilmara Freire Azevedo

INTRODUÇÃO

O *campus* João Câmara do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) atua em diferentes áreas do ensino, da pesquisa e da extensão com a responsabilidade institucional e a missão social de oferecer educação pública e profissional de qualidade, primando por uma formação humana. Para isso, é pautado em um projeto político-pedagógico que articula formação integral ancorada na tríade ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, para o exercício da cidadania, bem como com a produção e a socialização do conhecimento, visando, especialmente, a transformação da realidade em que estão inseridos os educandos.

Durante o contexto pandêmico, o regime de trabalho de diversas instituições precisou adaptar-se ao formato remoto. No IFRN, não foi diferente. Isso posto, as diversas atividades desenvolvidas pela tríade ensino, pesquisa e extensão precisaram, igualmente, ajustar-se ao novo contexto de trabalho. No que concerne às ações extensionistas, os desafios deram conta de pensar a manutenção dos projetos em andamento diante da realidade imposta, tendo em vista que a natureza desses projetos se encontra, sobremaneira, nas ações desenvolvidas presencialmente, em contextos de intervenção direta, na sociedade.

A título de exemplificação, destacamos eventos institucionais, tais como seminários, simpósios e demais eventos científicos e tecnológicos que, no contexto de pandemia, não foram executados de forma presencial. Contudo, com a continuidade do cenário da Covid, reconheceu-se a necessidade de adaptar a realização dessas atividades institucionais para o formato virtual. Ainda na perspectiva de exemplificação, destacamos os projetos ancorados no desenvolvimento de cursos, tal como o apresentado neste relato, que também foram adaptados ao formato remoto. Entre outros aspectos, esse formato se destacou por oportunizar uma maior abrangência de público.

Os exemplos supracitados denotam que a realidade inicialmente delimitada como adversa, com o passar do tempo, promoveu movências, especificamente, nas formas de abordagem metodológica e interação desses projetos. Hoje, reconhecemos que muitas das práticas desenvolvidas e ferramentas

pedagógicas utilizadas neste período pandêmico poderão ser mantidas no retorno ao modelo presencial.

É nesse prisma que acreditamos que mesmo em tempos de distanciamento social, em decorrência da pandemia de Covid-19, bem como diante das medidas para enfrentamento da situação pandêmica que suspendeu as atividades presenciais, tendo como modo de retomada o ensino remoto, foi possível a realização de ação extensionista utilizando as diversas plataformas digitais, ou seja, as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação com fins educacionais.

As reflexões presentes neste relato versam sobre as experiências vivenciadas desde o planejamento até a execução do projeto de extensão PRÓ-IF DIGITAL: POTENCIALIZANDO AS COMPETÊNCIAS PARA O PROCESSO SELETIVO (JC/2021). Inicialmente, é necessário circunscrever tais reflexões à luz de dois aspectos relevantes.

O primeiro dá conta do contexto espaço-temporal no qual o projeto se insere. No ano de 2020, o mundo foi catapultado para uma situação de isolamento social devido à pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2), e todos precisamos nos moldar aos novos formatos de trabalho e de estudo, sendo adaptados, por exemplo, ao formato remoto.

Entendemos que os relatos de experiências, de todas as ordens, inseridos nesse momento da história da humanidade, não podem ocorrer sem considerar esse evento que atingiu a todos. No que se refere ao projeto que ora apresentamos, sua

oferta foi motivada pela necessidade de dirimir os impactos causados na aprendizagem dos candidatos ao processo seletivo de acesso ao IFRN - *campus* João Câmara, sobretudo, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Outrossim, o segundo aspecto a ser considerado, intrinsecamente atrelado à necessidade formativa dos participantes do certame supracitado, é o fato de o referido exame ser o meio pelo qual os jovens têm acesso à Rede Federal de Educação, sendo esta, reconhecidamente, uma oportunidade que transforma a vida desses jovens por oportunizar não apenas a formação básica, mas também a formação profissional.

Neste contexto, o processo seletivo foi drasticamente impactado pela nova configuração mundial, precisando também adaptar-se a este cenário pandêmico. Desse modo, no primeiro ano de pandemia, 2020, o formato de realização de provas foi suspenso, ocorrendo o acesso por meio de análise de histórico dos candidatos, concernente ao período do Ensino Fundamental - Anos Finais.

Em 2021, em um cenário menos danoso e marcado por menor risco de contaminação, a realização de provas para o processo seletivo foi retomada, considerando, naturalmente, as condições de segurança sanitárias que o contexto pedia. É na perspectiva de contribuir para a diminuição das fragilidades formativas dos candidatos nas disciplinas objeto de prova no certame, acentuadas pelo contexto de pandemia, que o PRÓ-IF DIGITAL surge.

Além dessa preocupação latente impingida pelo contexto externo ao processo seletivo, faz-se necessário trazer para o cerne da discussão as dificuldades apresentadas pelos candidatos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, cabe destacar que tais dificuldades não são pontuais, mas históricas, quando se trata do ensino e aprendizagem das referidas disciplinas.

Nesse cenário, sabemos que são constantes os estudos que tratam dos desafios no ensino de Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica, que foram acentuados pelo contexto pandêmico. Algumas dificuldades repercutem, de forma significativa, inclusive nos indicadores e no baixo desempenho dos candidatos nas provas objetivas e na produção textual escrita do certame do *campus* João Câmara do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN.

De igual modo, conseqüentemente, no contexto do *campus* João Câmara, temos sentido as conseqüências do baixo desempenho, as quais nos sinalizam questões relevantes para estudos de pesquisa e a necessidade de ações de intervenção no formato de extensão. Nessa direção, o projeto PRÓ-IF se articula aos objetivos estratégicos da tríade ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista ter sido advindo também dos trabalhos do projeto de pesquisa “Escrita na Educação Básica (EEB)”, que realiza estudos no tocante à produção textual produzida pelos participantes durante o exame de seleção, particularizando o estudo do gênero textual-discursivo artigo de

opinião. A pesquisa é desenvolvida pelo grupo de pesquisa GELTED (Grupo de Estudos Linguísticos Textuais e Enunciativos do Texto e do Discurso), vinculado ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

No que concerne à análise de tal gênero, em condição específica de concurso, no âmbito institucional, acreditamos que suscita reflexões dos aspectos do ensino de escrita na educação básica da região do Mato Grande. Ademais, o gênero artigo de opinião vem sendo bastante solicitado no contexto das práticas cotidianas e é tradicionalmente valorizado no ambiente escolar do ensino de Língua Portuguesa e em situações de certame, pelo fato de fomentar o debate de demandas sociais que cercam as diversas práticas e usos da linguagem em prol do exercício da cidadania, tornando-se, assim, um gênero relevante nas práticas de escrita, pois favorece o letramento dos sujeitos de ensino e a aprendizagem, uma vez que exercita competências e habilidades argumentativas nos contextos sociais, instrumentalizando o discente para o importante exercício da cidadania, em prol do posicionamento do estudante leitor e produtor de texto de forma crítica sobre as questões que movem a vida em sociedade.

Nesse sentido, realizamos estudos de análise linguística e textual do referido gênero discursivo/textual, a fim de verificar também as dificuldades encontradas na escrita de textos argumentativos na educação básica de alunos oriundos de escolas do Ensino Fundamental da região do Mato Grande.

Nesse cenário, o projeto de pesquisa suscitou também o fomento de estratégias de intervenção com vistas a contribuir para a melhoria das práticas de produção textual nesse nível educacional, a exemplo do PRÓ-IF.

Diante dessa situação, o projeto se ampara na justificativa dos resultados que os municípios da região do Mato Grande estão obtendo com frequência nos processos avaliativos nacionais, principalmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), consoante observamos nas discussões institucionais e nos apontamentos no âmbito das Secretarias de Educação, bem como nos resultados do processo seletivo em questão.

Nessa conjuntura, os participantes aprovados no processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio, egressos do Ensino Fundamental, tornam-se alunos que cursam o Ensino Médio na modalidade integrada à Educação Profissional no mencionado *campus* do instituto. Consideramos o processo seletivo um relevante mecanismo avaliativo das competências de leitura e escrita e da Matemática, tendo em vista que abrange a escolarização do ensino fundamental, ou seja, alunos oriundos principalmente do 9º ano, em conformidade com as diretrizes do Edital. No certame, como uma das etapas, temos a produção textual escrita, enquanto questão discursiva, visando avaliar o candidato no que tange ao domínio de conteúdo e à habilidade de produção escrita.

De modo geral, nessa direção, nosso interesse surgiu em virtude dos seguintes aspectos: baixo Índice de desenvolvimento

da educação básica-IDEB da região do Mato Grande no Rio Grande do Norte; contribuição para a melhoria do ensino de Leitura e Produção de Textos, bem como de Matemática; contribuição para os estudos e ensino das estratégias linguísticas e textuais do artigo de opinião; a missão institucional articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão, com o desenvolvimento de propostas de intervenção com cursos formativos para professores e alunos da educação básica com vistas a melhorar o desempenho das habilidades no processo seletivo; e a relevância do processo seletivo do IFRN.

Ademais, o IFRN - *campus* João Câmara revela-se como um agente importante na construção da cidadania, em virtude da oferta de educação pública de qualidade na região do Mato Grande. Tal comprometimento efetiva-se por meio das ofertas dos projetos de extensão, como este, que visam à intervenção no percurso formativo do discente antes mesmo de sua chegada ao *campus*.

Acreditamos que ofertar a capacitação ora delineada para os jovens que almejam ingressar no instituto é uma maneira de contribuir para o crescimento acadêmico-profissional dos estudantes durante o percurso formativo na educação básica. Nessa perspectiva, pode contribuir também para a melhoria no desempenho acadêmico nas disciplinas ofertadas pelo projeto aos participantes, quando efetivados como alunos da instituição.

Ainda nesse sentido, a partir de discussões institucionais no âmbito do referido *campus*, observa-se a necessidade de elevar

o quantitativo de alunos oriundos de João Câmara, município sede do mencionado *campus*, inclusive com ações formativas que busquem oferecer aos estudantes melhores condições de concorrer a uma vaga na instituição. O percentual de alunos do supracitado município que concorreram no processo seletivo no ano de 2021 foi de 31%. Isso mostra a relevância de ações institucionais que almejam potencializar o elo com a comunidade que o Instituto abrange. Ademais, salientamos que o projeto mencionado é de suma importância por favorecer aqueles que não têm oportunidades para pagar um curso preparatório para o exame, além de reforçar os conteúdos da educação básica.

Diante disso, com este projeto, apresentamos contributos para o desenvolvimento de competências dos estudantes da educação básica da região em que o *campus* João Câmara se encontra inserido, em prol de melhoria no desempenho do processo seletivo do ano de 2021. Ademais, o projeto buscou incentivar a inscrição de alunos oriundos da rede municipal de João Câmara, dando suporte ao aprendizado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e promovendo, consequentemente, a aproximação do mencionado instituto com as comunidades no seu entorno.

NOTAS E REFLEXÕES DO PROJETO PILOTO PRÓ-IF E OS CONTRIBUTOS PARA O PROCESSO SELETIVO DO IFRN E PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme as normativas institucionais – dentre elas, a Resolução nº 58/2017-CONSUP, que regulamenta as atividades de

extensão no âmbito do IFRN –, a definição de extensão e projetos de extensão são concebidas como um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade.

Dessa maneira, as ações de extensão se apresentam como uma ferramenta importante para a democratização dos saberes, capaz de contribuir com as demandas da sociedade. Tais ações devem ser abertas à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição, buscando sempre dialogar com as demandas da sociedade, com vistas à execução de atividades propulsoras de transformação social, uma vez que, por meio de suas ações extensionistas, é possível impulsionar melhorias e responder às demandas da comunidade do entorno do Instituto Federal, fazendo desta uma instituição comprometida e atuante com a sociedade.

Ante esse cenário, o *campus* João Câmara do IFRN sempre está sensível às demandas formativas da sociedade e, ao longo do tempo, vem se consolidando com elevado potencial para desenvolver atividades de cunho extensionista. Outrosim, destacamos que dentre as demandas oriundas da região, sobressaem-se as de caráter formativo voltadas, sobretudo, à formação de professores, bem como demandas outras voltadas à melhoria da competência sociocomunicativa dos estudantes. Dessa forma, justifica-se de maneira consubstanciada

a relevância social e institucional deste projeto. Nessa perspectiva, reconhecemos a relevante responsabilidade social institucional em prol da consolidação e melhoria dos indicadores do *campus* e de contribuições para as demandas da comunidade.

O projeto piloto propõe atividades de intervenções no que tange ao aperfeiçoamento da produção escrita do processo seletivo do IFRN/JC-2021, bem como as provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática, configurando-se como um projeto que envolve alunos da comunidade externa por meio de um curso de capacitação *online*, teórico-prático, realizado via plataformas digitais. O curso visa preparar e melhorar o desempenho dos participantes do certame em relação aos conhecimentos necessários para a produção da redação, bem como nos resultados do desempenho dos alunos nas provas mencionadas, em particular, da comunidade da região do Mato Grande, no Rio Grande do Norte, especificamente de alunos participantes do exame oriundos de escolas públicas.

Ancorado nisso, este projeto de capacitação *online* apresenta foco na melhoria da competência textual escrita da educação básica, bem como na resolução de questões das provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática. Para isso, realizou momentos formativos com *lives*, aulas *online*, em parceria com outras instituições externas convidadas, bem como com a participação de docentes do *campus* João Câmara, durante o período da pandemia. A proposta articulou ações de ensino, de pesquisa e de extensão no formato digital com transmissão

em plataformas como *Google Meet*, *Google Sala de Aula*, *Open Broadcaster Software*, e nos canais de *Youtube* e *Instagram* do *campus* João Câmara.

Salientamos ainda que, em virtude da situação pandêmica, os estudantes da educação básica, especificamente, do Ensino Fundamental, sofreram com os impactos da suspensão das aulas presenciais, bem como enfrentaram diversas dificuldades em atividades de aulas remotas. Entendemos que tal contexto desencadeou em um baixo desempenho por parte desses estudantes.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN é uma instituição reconhecida pela sua excelência na oferta de educação pública articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Além da oferta de cursos técnicos de nível médio integrado, é destaque nos modelos que instituiu para os processos de seleção que utiliza para o ingresso de seus estudantes, com seriedade.

Nessa direção, particularizamos o *campus* João Câmara do IFRN, que conta com mais de 10 anos de atuação, sendo instalado na região do Mato-Grande, que compreende os municípios da microrregião de Baixa Verde ao Litoral Nordeste. Ressaltamos que o certame do processo seletivo para os cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, ofertados pelo IFRN, é um relevante mecanismo avaliativo da competência textual de escrita de alunos oriundos da educação básica, haja vista que abrange a escolarização do ensino fundamental,

em conformidade com as diretrizes do Edital, tendo como uma das etapas a produção textual escrita, enquanto questão discursiva, visando avaliar o candidato quanto ao domínio de conteúdo e à habilidade de produção escrita.

Tal proposta extensionista se justifica por acreditarmos também que com as atividades de formação para os alunos, em condição específica de concurso no âmbito institucional, contribuiremos para a melhoria no ensino de escrita, de leitura e de Matemática, na educação básica da região do Mato Grande, considerando que o foco é desenvolver competências para que o estudante possa ingressar nos cursos ofertados pelo supracitado *campus*. Ademais, é sabido que, após aprovados no certame, os candidatos se matriculam no instituto, e, com isso, tornam-se alunos regulares dos cursos técnicos integrados.

O Projeto Político-Pedagógico - PPP (IFRN, 2012) ancorado na função social do IFRN, preconiza que as atividades institucionais do instituto devem ser comprometidas com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva igualdade social. Nesse percurso institucional, faz-se necessário contribuir com a transformação dos baixos resultados do Processo Seletivo, sobretudo em contexto de pandemia, haja vista que muitos estudantes do Ensino Fundamental não tiveram acesso às aulas.

A execução de ações de extensão, articuladas ao ensino e à pesquisa, visa à transformação social. É nesse intuito que o PRÓ-IF DIGITAL surge como um projeto de cunho extensionista, não apenas por atender a demandas do público externo, mas, sobretudo, por estar intrinsecamente atrelado à função social da instituição no que concerne à contribuição para a transformação e o desenvolvimento da realidade na qual os *campi* do IFRN estão circunscritos.

Nessa visão, consoante as diretrizes da educação básica, é necessário que o aluno do Ensino Fundamental receba a formação indispensável para o exercício da cidadania, tendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Diante disso, espera-se que os estudantes do 9º ano de escolas públicas tornem-se aptos a concorrer com equidade a vagas no Instituto Federal de Educação. Nessa perspectiva, o projeto apresenta contributos para a melhoria no aprendizado das disciplinas basilares, que normalmente oferecem bastante dificuldade aos discentes: Matemática e Língua Portuguesa.

Em relação aos direcionamentos que servem de base para a produção da prova de Língua Portuguesa e a correção das produções escritas no certame em estudo, ou seja, para a avaliação do gênero textual-discursivo artigo de opinião, delinea-mos os seguintes aspectos:

Para além do contexto pandêmico no qual este projeto insurge e da perspectiva formativa das competências de leitura e escrita dos alunos a partir do trabalho com os gêneros

textuais-discursivos, é incontestável que não há como ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico e cívico que esse mundo demanda aos alunos. Para tanto, salientamos a necessidade de ancorar o trabalho com a língua/linguagem, na perspectiva dos multiletramentos, pois isso significa considerar teorias acerca das semioses utilizadas atualmente pela mídia impressa e, também, promover reflexões sobre os conhecimentos necessários aos docentes e discentes para que a escola forme cidadãos ético-críticos, levantando temas como multiletramentos, multimodalidade, gêneros discursivos, dentre outros, para o âmbito da sala de aula e antenados aos novos formatos possibilitados pelas TICs.

As abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e o uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas. Além disso, têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009).

É preciso atentar para o fato de que a linguagem não acontece em um vácuo social e que textos orais e escritos têm o seu sentido construído por interlocutores, localizados no mundo social e alicerçado pelas práticas de letramento digital. Tal questão mobiliza a competência sociocomunicativa do estudante, uma vez que este precisa fazer a leitura do texto, do contexto, do co-texto.

A pandemia ocasionada pela Covid-19 trouxe celeridade para uma demanda social e formativa de alicerçar o processo

de ensino e aprendizagem à luz da perspectiva interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2017), bem como dos multiletramentos (ROJO, 2009), buscando proporcionar uma formação que dialogue com as múltiplas exigências que o mundo contemporâneo impõe à escola, multiplicando as práticas e textos que nela circulam e são abordados. Por isso, é importante a ampliação e democratização tanto das práticas e eventos de letramentos, que têm lugar na escola, quanto do universo e da natureza dos textos que nela se encontram.

Por fim, há que se reconhecer que os avanços tecnológicos chegaram também aos ambientes escolares. O avanço das TICs para alunos e professores e a viabilidade interativa e (hiper)midiática possibilita aos alunos novas formas de ler, de escrever e de pensar. Não há como se refutar essa realidade. Hoje, são inúmeras as possibilidades de ensino-aprendizagem a partir de materiais suportados pelas TICs, tais como livros didáticos digitais interativos (LDDI) e recursos educacionais abertos (REA), dentre outros.

É ancorado nesse contexto que o projeto PRÓ-IF, mobilizado pela necessidade de atender à demanda de preparação dos alunos para o certame, coadunado com o imperativo social de atender a este público no que concerne às suas demandas de letramento respaldadas pelas TICs e acentuadas pelo contexto de ensino remoto que, entre outros desafios, buscou-se também desenvolver as etapas do projeto considerando as ações por meio das práticas com foco produção textual escrita.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EXECUÇÃO DO PROJETO PILOTO

A proposta de execução e desenvolvimento pedagógico foi organizada de forma remota, com ações síncronas e assíncronas que aconteceram semanalmente com encontros de 4 horas-aula via plataformas digitais. No que tange ao processo metodológico, propusemos: 1. Abertura de inscrição e divulgação por meio de edital *online*; 2. Matrícula – A matrícula estava aberta aos alunos que já tivessem cursado o ensino fundamental ou que estivessem matriculados no último ano do ensino fundamental, preferencialmente em escola da rede pública de ensino da região do Mato Grande. Foram ofertadas 100 vagas; 3. Elaboração de material didático e audiovisual; 4. Auxílio e integração de bolsistas e voluntários, bem como monitoramento dos participantes no tocante à frequência; e 5. Avaliação do projeto e divulgação dos resultados.

O projeto revelou-se de caráter interdisciplinar e buscou garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como contou com a colaboração de docentes de Língua Portuguesa e de Matemática do IFRN. Na execução, as atividades articularam a melhoria da educação da região do Mato Grande, envolvendo alunos da comunidade externa oriundos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

De modo geral, enquanto panorama de atividades desenvolvidas, registramos: Divulgação e ações institucionais do IFRN - JC; Aulas *online* e síncronas com gravações disponíveis no *Google Sala de Aula* com material didático de estudos; *Tour*

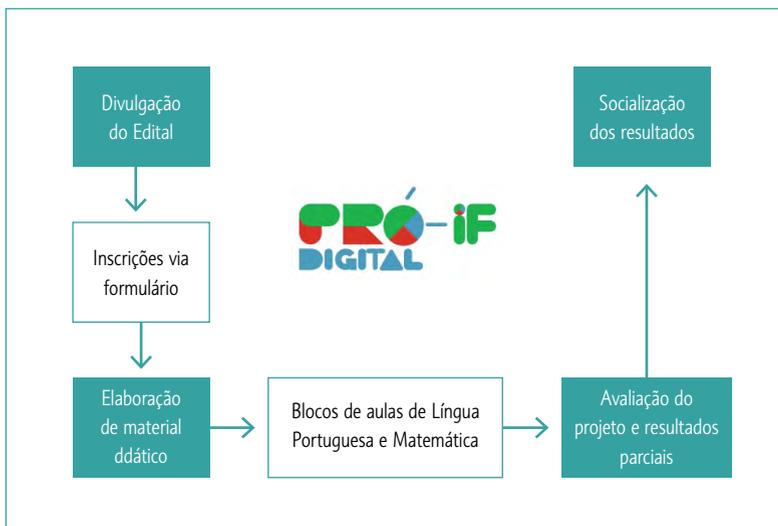


FIGURA 1. Fluxograma metodológico de acompanhamento e execução do projeto
 Fonte: os autores (2021).

com visita presencial para conhecer o IFRN - JC; Aulões de revisão presenciais; Desenvolvimento e gerenciamento de página no *Instagram*; *Template*, identidade visual do projeto com logotipo e *layout* de série de divulgação científica de temas a partir do Edital do Processo Seletivo e do Projeto Político-Pedagógico do instituto; Elaboração da série de olho na prova objetiva com postagens didáticas; Elaboração da série “De olho na prova discursiva”, com postagens didáticas; Produção de *e-book* com resoluções comentadas de provas anteriores do exame de seleção; Produção de guia de estudos para os participantes do projeto e candidatos do certame; Socialização de informes e

orientações sobre o edital do processo seletivo e demais etapas em rede social; e Grupo no *WhatsApp* com os alunos para socialização de informes e acompanhamento de dúvidas.

REFLEXÕES DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

Neste tópico, apresentamos os dados parciais e as ações desenvolvidas no tocante ao relato de experiência do projeto, bem como sobre as dificuldades encontradas no Exame de Seleção e o perfil dos participantes, considerando os resultados do formulário aplicado para coleta dos dados.

O projeto Pró-IF Digital veio ao público no dia 07 de outubro de 2021, com a solenidade virtual de abertura e mesa temática por meio de uma transmissão via *Youtube* do canal do *campus* João Câmara. Nessa abertura, líderes da região do Mato Grande, como o prefeito do município de João Câmara e a prefeita do município de Jandaíra, ressaltaram a importância das ações do Pró-IF para a educação da região, bem como reforçaram o convite à participação de todos os estudantes. A mesa versava sobre “Desafios e saberes necessários à participação no processo seletivo do IFRN” e teve como palestrantes os professores Dr. José Everaldo Pereira (CADIS/IFRN), Ms. Emanuel Gomes Lourenço (IFRN), Dr.^a Marília Silveira (IFRN), Dr.^a Ana Lúcia Sarmiento (IFRN/PPGEP) e a mediadora, Prof.^a Dr.^a Ivoneide Santos-Marques (IFRN/UFRN/PPGEL), que contribuíram com um leque de explicações sobre o processo

seletivo, a prova do certame e outros assuntos relevantes e formativos para o público de estudantes e docentes advindos da educação básica. Dessa forma, o projeto vivenciou uma experiência inovadora, tendo em vista que esta ação extensionista do IFRN *campus* João Câmara se articulou com a Pró-Reitoria de Ensino, especificamente com o setor da Coordenação de Acesso Discente de forma sistêmica e *intercampi*.

Apresentamos discussões sobre o perfil dos participantes. No tocante ao município de origem dos inscritos, consoante os dados coletados, cerca de 53,7% do total de inscritos residem em Touros/RN, 23,1% em João Câmara/RN e 7,4% em outros municípios não elencados. O restante dos inscritos declararam residir em outras cidades da região do Mato Grande. Ressalta-se, ainda, que devido ao modelo remoto do projeto, o alcance se dissipou para municípios de outras regiões, ampliando, assim, o horizonte de ação do Pró-IF.

Conforme os dados, em relação ao tipo de ensino de origem dos inscritos, obtivemos o resultado de que 62,4% dos inscritos eram advindos de escola pública, enquanto apenas 37,6% eram advindos de escola particular. Dessa maneira, o público mais marcante consiste em estudantes da rede pública de ensino, o que reitera a demanda social e a necessidade formativa para este público.

No que tange às disciplinas de maior dificuldade para os inscritos, considerando os dados coletados, cerca de 48% dos inscritos declararam que Redação, ou seja, a produção textual escrita,

era a disciplina de maior dificuldade. Já 50% afirmaram ser Matemática, e uma minoria declarou que teve mais dificuldade com a prova objetiva do componente curricular de Português.

Como delineado na metodologia do projeto, o Pró-IF, contando com a participação de uma equipe seleta de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, ofereceu aulas preparatórias gratuitas para os alunos inscritos. Tais aulas ocorriam remotamente todas as quartas e quintas e tratavam sobre os conteúdos cobrados pelo edital do Exame de Seleção, bem como a explicação e a resolução de questões. As aulas, em sua grande maioria, tiveram um número expressivo de participantes, numa média de 100 a 70 alunos acompanhando ao vivo, com registros de frequência de forma síncrona, na plataforma *Google Meet*.

Além disso, a equipe do Pró-IF fez um trabalho intensivo nas redes sociais, principalmente com o desenvolvimento e gerenciamento da página do *Instagram* @PROIFDIGITAL, produzindo e socializando conteúdos de relevância para os alunos em preparação, como publicações informativas, vídeos institucionais, *memes* para descontração e outras produções audiovisuais e de divulgação científica com a temática do exame de seleção. O engajamento e o alcance da página revelam o potencial das tecnologias digitais na educação, que permite novas possibilidades de interação, bem como de intercâmbio e de construção colaborativa de conhecimento. A página na rede social contribuiu para a divulgação das ações institucionais e

do projeto, fazendo com que os seus resultados tivessem um alcance ainda maior.

Dentre as produções do projeto, destaca-se a série de postagens “De olho na prova objetiva”, que exibía a resolução de questões de Matemática e de Língua Portuguesa do Exame de Seleção de 2021. Além dessa, produziu-se também a série de postagens “De olho na prova discursiva”, que trazia dicas e orientações quanto à produção textual no certame. A página do Pró-IF bateu a marca de mais de 1.000 seguidores.

A série intitulada “De olho na prova discursiva”, veiculada no *Instagram* do projeto, teve como propósito a produção



FIGURA 2. Série de postagens “De olho na prova discursiva”

Fonte: os autores (2021).

de material didático, informativo e de divulgação científica com foco nos estudos das provas de produção textual escrita dos exames seletivos do IFRN dos anos anteriores, bem como sobre o gênero artigo de opinião e demais conteúdos que contribuem para os estudos sobre argumentação e para a melhoria da competência sociocomunicativa e da prática de escrita dos participantes.

Considerando os propósitos do projeto, foram realizados estudos sobre a prova discursiva e a elaboração de uma proposta de produção textual nos moldes do modelo do exame, que foi disponibilizada para os alunos praticarem a escrita por meio do *Google Sala de Aula*. Tal atividade trouxe resultado positivo, pois, quando foi divulgada a prova de 2022, observamos que o tema trabalhado no projeto foi “Violação dos direitos dos povos originários e a luta pela sobrevivência”, que se relacionou com o tema da prova do exame, que versou sobre a questão “As terras indígenas devem ser protegidas pelo governo brasileiro?”

O *Google Sala de Aula* foi uma plataforma de uso frequente, considerando o fácil acesso dos estudantes no contexto pandêmico. Nessa plataforma, eram inseridos os materiais didáticos pedagógicos das aulas, provas do Exame de Seleção do IFRN, gravações das aulas, proposta de produção textual em preparação para a redação do certame e também guia de estudos. Nesse contexto, o guia de estudos foi um documento produzido pela equipe do Pró-IF contendo uma série de orientações

quanto à organização dos estudos, ao que se deve estudar para as provas de Língua Portuguesa e de Matemática e dicas de preparação em geral.

Ademais, no âmbito da página do projeto no *Instagram*, destacamos a importância da interação com os participantes do projeto por meio das redes sociais, tendo em vista a necessidade de contribuir para a preparação desses estudantes não apenas por meio das aulas ministradas, como também por meio da socialização de informações sobre o IFRN, o *campus* João Câmara e, mais demarcadamente, sobre os cursos ofertados. Nessa direção, salientamos o material produzido na série de postagens intitulada “Conhecendo os cursos técnicos do *campus* João Câmara”.

Desse modo, a preparação proporcionada aos cursistas deu-se de forma abrangente, permitindo que estivessem preparados não apenas pelo viés das áreas de conhecimento aos quais seriam submetidos à avaliação, mas também por conhecer a instituição, sua estrutura, o formato estrutural dos cursos, o seu PPP, entre outras informações que contribuem para que possam fazer a escolha por um curso de forma mais segura, evitando, assim, inclusive, evasão futura ocasionada por falta de identidade com o curso escolhido.

Para fins de *feedback*, a equipe do Pró-IF Digital desenvolveu um formulário no qual os alunos poderiam tecer comentários sobre a experiência e vivências com o projeto e avaliá-lo como um todo. Por meio desse instrumento, foi possível

ponderar a importância das ações promovidas pelo Pró-IF no percurso formativo dos estudantes e a qualidade do trabalho feito por essa atividade extensionista.

A Figura 3 mostra uma nuvem de palavras construída a partir das respostas de uma das perguntas presentes no formulário de feedback. Ao questionamento “Se você pudesse definir o Pró-IF em três palavras, quais seriam elas?”, as palavras mais respondidas pelos alunos foram “ótimo”, “maravilhoso” e “perfeito”. De forma geral, percebeu-se um *feedback* muito positivo do projeto e de seus relevantes contributos, considerando a participação dos estudantes no formulário, que demonstraram satisfação e gratidão.

Ainda no formulário, os estudantes do Pró-IF puderam detalhar mais sobre a experiência vivenciada durante o percurso do projeto e as ações desenvolvidas pelo Pró-IF, bem como sua contribuição para a preparação dos estudantes.

Por fim, após o desenvolvimento de todas as ações extensionistas do Pró-IF Digital enquanto experiência no formato piloto, com a produção de conteúdo para o *Instagram*, as aulas ao vivo, os materiais disponibilizados e o apoio aos estudantes, o projeto conseguiu, com muito mérito e comprometimento, a aprovação de 43 alunos no processo seletivo do IFRN para o *campus* de João Câmara, no âmbito de 120 vagas ofertadas. Dentre esses estudantes do Pró-IF que foram aprovados, tivemos a alegria de ter uma aluna em primeiro lugar para o curso de Administração, concorrendo na lista geral. Em vídeo

disponibilizado na página, essa estudante comentou a relevância do projeto e sua importância para a aprovação não só dela, mas de muitos outros estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões aqui apresentadas, avaliamos que o Pró-IF Digital se apresenta com elevado potencial para se consolidar como oferta contínua do *campus* João Câmara, ou até mesmo de forma sistêmica junto às ações da Pró-reitoria de extensão (PROEX), Pró-reitoria de ensino (PROEN) e Assessoria de Comunicação e eventos (ASCE) do instituto, podendo ser ampliado para todos os *campi* do IFRN, tendo em vista a necessidade formativa que não é apenas da região do Mato Grande. Ademais, destacamos a relevância das ações e contributos para a educação básica, estreitamento dos laços com a sociedade bem como para o fortalecimento das ações institucionais e divulgação com vistas a proporcionar uma melhor compreensão da formação do indivíduo adotada pelo Instituto e divulgação do mundo de oportunidades ofertada pelo IFRN para os futuros alunos da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Prospectivamente, pretendemos, em segunda edição, ampliar as ações para o formato híbrido, uma vez que o contexto permitirá a presencialidade na execução de algumas metas.

Diante do exposto, a análise dos resultados do projeto piloto sinaliza a relevância de ações com foco na melhoria da

preparação dos alunos para a prova do Exame de Seleção do IFRN, considerando as dificuldades enfrentadas pelos participantes, bem como os desafios do contexto pandêmico. Destaca-se, nesse sentido, a abrangência do projeto no formato virtual, que alcançou diversos municípios, inclusive fora do escopo da região do Mato Grande, repercutindo em ações de outros *campi* do instituto, que não foram mensurados. Além disso, dada a aprovação de alunos no processo seletivo para o *campus* João Câmara, bem como os *feedbacks* recebidos por parte dos estudantes inscritos e toda ação feita pelo projeto, percebem-se resultados satisfatórios, haja vista ter sido uma experiência piloto.

Acreditamos que com tal ação de extensão no âmbito do IFRN - João Câmara estamos também contribuindo com a melhoria do ensino na educação básica, inclusive com a prática de escrita dos alunos. Além disso, avaliamos que o trabalho realizado favorece a melhoria do ensino da região e nivelamento de aprendizagem dos alunos que irão cursar os cursos técnicos no *campus*.

Os resultados apresentados pelo projeto denotam quão necessária foi a sua realização, sobretudo em contexto tão adverso para o processo de ensino e aprendizagem, como o que foi imposto pela pandemia da Covid-19. Ademais, configura-se também como uma demanda já provocada pelos gestores dos municípios atendidos pelo *campus* João Câmara, o que é reiterado pela busca de parcerias para uma nova edição do projeto em 2022.

Sendo assim, o projeto firma-se como ação extensionista do *campus* João Câmara articulado de forma intrínseca com as ações do projeto escrita na educação básica no âmbito do grupo de pesquisa GELTED/CNPq.

Os resultados apresentados pelo Pró-IF Digital, mesmo ocorrendo em formato piloto e em caráter emergencial, apontam para aspectos que referendam a relevância deste projeto. Dentre esses resultados, destacamos a relevância social e institucional, uma vez que dialoga diretamente com as necessidades formativas dos jovens, alunos em potencial para o IFRN, bem como coaduna com os pressupostos formativos preconizados em marcos normativos institucionais, assim como os princípios de ações extensionistas. Por fim, destacamos o caráter pioneiro do projeto e a adesão dos gestores dos municípios no entorno do *campus* João Câmara, referendendo que a oferta do projeto revela a sensibilidade do instituto em atender às demandas formativas locais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekatarína Vólkova. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva*. Aprovado pela Resolução 23/2012 - CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>. Acesso em: 04 mar. 2022.

PRO-REITORIA DE ENSINO, IFRN. *Edital 41-2021, seleção 2022*. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/exame-de-selecao/exame-de-selecao-2022-edital-41-2021-proen-ifrn/documentos-publicados/edital-41-2021-exame-de-selecao-cursos-tecnicos-integrados-2022-retificado-01>. Natal: 2021. Acesso em: 08 mar. 2022.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Explorando identidades e estereótipos no ensino remoto: quem é o “índio de verdade”?

Viviane Lima
Layson Silva
Tatiane Silva
Adriane Cenci

INTRODUÇÃO

Este relato é o resultado de reflexões sobre as práticas vivenciadas pelos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Programa Residência Pedagógica (PRP). O Programa é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo o desenvolvimento da formação de licenciandos que, uma vez inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, possam compreender a relação intrínseca entre teoria e prática.

Isto posto, durante todo o período de vigência do PRP, entre outubro de 2020 e março de 2022 aconteceram três módulos que buscaram abordar informações e conceitos referentes

aos assuntos discutidos com a turma. As oficinas aqui apresentadas, foram realizadas no período de agosto a novembro de 2021 e são fruto da organização geral do programa que trabalha com temas geradores. A escolha dos temas ficou a cargo dos bolsistas, assim como a metodologia escolhida para mediar os encontros. Assim sendo, o nosso grupo escolheu trabalhar com o tema Tecnologia.

Vale destacar que as oficinas aqui abordadas são, em sua maioria, pertencentes ao Módulo III – ocorrido sob o formato híbrido – e apenas uma delas refere-se ao Módulo II, realizada de modo remoto. As atividades ocorreram por meio de oficinas pedagógicas com estudantes a partir dos 9 anos de idade, de uma turma multisseriada, numa instituição educacional pública da rede estadual, situada na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

A Escola Estadual onde a prática aconteceu possui um funcionamento diferente. Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao invés de turmas divididas por seriação anual, o trabalho é desenvolvido com grupos não-seriados organizados considerando-se as idades e as competências das crianças, alinhando-se ao Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim, o seu funcionamento acontece da seguinte forma: são, aproximadamente, 120 crianças matriculadas na Escola, divididas em 6 grupos com cerca de 20 crianças cada um, sendo 3 grupos por turno (3 pela manhã e 3 à tarde), organizados nos blocos das oficinas

de Língua (Língua Portuguesa), Números (Matemática) e Projetos (Ciências, História e Geografia).

Em vista do contexto pandêmico decorrente da Covid-19, que obrigou as pessoas do mundo inteiro a se adaptarem à uma nova realidade, a escola passou a adotar, no mês de março de 2020, o modelo remoto para dar continuidade ao seu funcionamento, seguindo o Decreto Estadual nº 29.524, de 17 de março de 2020. Sendo assim, as atividades de ensino aconteceram através de plataformas *online* com o suporte de aparelhos eletrônicos e estratégias (tais como a entrega de atividades impressas para os alunos), conforme orientado pela Secretaria Estadual de Educação.

Com a distribuição das vacinas e a liberação para que os espaços escolares retornassem ao seu funcionamento normal, observando os protocolos e obedecendo o que preconiza a Portaria-SEI 250/2021, publicada em 15 de julho de 2021 no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, aos poucos, a escola em questão foi retornando à presencialidade, parcialmente, adotando o modelo híbrido. Nessa fase, iniciada em 27 de julho de 2021, a gestão da unidade escolar dividiu cada turma em dois subgrupos (azul e laranja), sendo alternado o dia em que cada grupo frequentava presencialmente a Escola.

Embora as crianças estivessem retornando, de modo parcial, à presencialidade, a condução das oficinas seguiu de maneira remota, sendo direcionada aos dois subgrupos: um deles nos acompanhava presencialmente, com o auxílio

de projetor e computadores na sala de aula, e o outro nos acompanhava de casa, por meio de uma plataforma digital, de maneira síncrona. Além disso, para que iniciássemos a atuação na Escola, contamos com a parceria imprescindível da professora preceptora¹.

Durante as oficinas planejadas por nós, ela nos auxiliou quanto aos primeiros contatos com as crianças e contribuiu com o desenvolvimento das oficinas participando de todo o processo. Sua presença foi essencial ao nos dar suporte com os aparelhos da escola e ao mediar os alunos do espaço físico, estreitando o contato das crianças conosco para seguirmos com as discussões.

Ao todo, foram sete oficinas *online* trabalhando a temática da tecnologia com as crianças. No entanto, apenas as que se relacionam com os povos indígenas serão foco das discussões deste relato. A relação da tecnologia com os povos indígenas passou a ser abordada na última oficina do Módulo II. Na sucessão dos fatos, houve um recesso em razão do calendário escolar, que previa um período de férias, e com o retorno, já no Módulo III, demos continuidade seguindo a sequência didática planejada.

As experiências deste capítulo dialogam com as formas de inserir a presença indígena nos currículos, ampliando o olhar

1 De acordo com o Edital nº 1/2020 da CAPES, o professor preceptor é o docente da escola de educação básica que planeja, acompanha e orienta os estudantes de licenciatura nas atividades desenvolvidas na escola.

dos educadores para a importância de afirmar o lugar dos povos indígenas como sujeitos históricos e perceber esta como uma excelente oportunidade para romper com o etnocentrismo² que norteia nossa formação. Logo, o objetivo deste texto é apresentar as experiências de ensino desenvolvidas durante o contexto remoto, em 4 oficinas sobre tecnologias relacionadas aos povos indígenas, com estudantes da educação básica.

ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas a serem apresentadas aqui aconteceram com um dos grupos do turno vespertino, intitulado Coração, dentro dos horários direcionados à oficina de Números. Ficamos responsáveis por pensar uma unidade de ensino, tendo como temática central a “Tecnologia”. Os encontros remotos e híbridos eram realizados uma vez por semana, através do *Google Meet*, e tinham a duração de 1 hora cada. No total, o grupo contemplava 24 crianças.

No período do ensino híbrido, as crianças foram divididas em dois grupos, com 12 alunos cada um; metade da turma estava presencialmente na Escola, e a outra metade participava de modo remoto. A participação das crianças variava consideravelmente em cada oficina.

2 Uma visão preconceituosa sobre povos e etnias. Etnocentrismo é o hábito de julgar inferior uma cultura diferente da cultura daquele que se sente superior, considerando absurdo tudo que dela deriva e a sua como a única correta.

Os planejamentos das atividades, devido ao cenário pandêmico, aconteceram de modo remoto por meio de conversas pelo *WhatsApp*, encontros no *Google Meet* e também pela montagem compartilhada dos planos das oficinas no *Google Documentos*, ocorrendo sempre na semana que antecedia o evento. A finalidade dos nossos planos era promover situações de aprendizagem que auxiliassem na desconstrução dos estereótipos de forma responsável e consciente, sem que o racismo fosse reforçado. Por isso, as oficinas exploraram o conceito de tecnologia como técnica desenvolvida pelo ser humano, considerando que os povos indígenas também são produtores de tecnologias (PINSKY, 2011; BONIN, 2008).

As oficinas foram organizadas de maneira que as crianças pudessem participar ativamente, tornando o encontro realmente significativo. Nos planejamentos, por exemplo, produzimos jogos usando o aplicativo digital Canva. A idealização e realização dos jogos durante as regências surgiu para que as crianças se interessassem e participassem mais ativamente das oficinas, uma vez que a distância imposta pelo contexto pandêmico exigia a reinvenção das nossas metodologias. Esta seria uma práxis nova para nós, mas foi desenvolvida com muita pesquisa para suprir as lacunas de interação já identificadas na sala de aula remota.

As nossas discussões também tiveram como fundamentação os estudos de Moura *et al.* (2010) que discorrem sobre a Atividade Orientadora de Ensino (AOE). A partir desses

estudos, foi possível pensar situações desencadeadoras de aprendizagem e formas de organização do ensino que possibilitassem às crianças a apropriação dos conceitos a serem explorados durante as oficinas. Além disso, para subsidiar as crianças na compreensão crítica dos conceitos, também foi importante a identificação com o assunto. Essa identificação pode ser movida por curiosidade ou vivência pessoal (FREIRE, 2011).

Sendo assim, além dos conteúdos históricos e conceituais, discutiam-se nos planejamentos, as formas e estratégias para proporcionar uma boa interação com a turma, tentando justamente estimular a curiosidade e a participação dos discentes. A utilização de questões-problema (ensino por investigação) fez com que os educandos criassem as suas próprias hipóteses.

As reflexões postas pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena no Brasil, foram necessárias para *sulear* as aprendizagens propostas nas oficinas (BRASIL, 2008). Com base nos apontamentos da pesquisa da Professora Dr^a. Graça Graúna (2011), que reúne dados dos próprios indígenas acerca desta mesma lei, nos direcionamos ao planejamento e abordagem quanto a práxis dos povos originários não apenas como meros objetos de estudo, mas sim reconhecendo-os como detentores de saberes e intelectualidades.

O planejamento foi organizado com uma estrutura baseada em distintos momentos, estabelecendo um padrão para as oficinas, embora cada uma tenha tido suas peculiaridades.

Inicialmente eram feitos os momentos de acolhida, que poderiam ser uma degustação literária e/ou exibição de vídeos no *Youtube* que remetessem ao tema da oficina em questão, depois aconteciam as conversas iniciais, com questionamentos visando os conhecimentos prévios dos estudantes. Em seguida, fazíamos as exposições dialogadas e as discussões do assunto e, por fim, eram realizados os jogos e/ou era proposta uma atividade para casa. Em algumas oficinas finalizamos apenas com a proposta para casa, sem o jogo.

Essa dinâmica de andamento foi montada pensando em priorizar ao máximo as vivências e informações que a turma apresentasse, além de complementar e/ou apresentar algo novo que os alunos não conhecessem. O trabalho realizado de forma dialógica e coletiva foi a nossa melhor alternativa, pois, desse modo, conseguimos nos adaptar à realidade remota e também nos aprofundar nas discussões.

As oficinas pedagógicas buscaram evidenciar a importância dos educandos conhecerem mais sobre os povos indígenas, suas contribuições e tirá-los do lugar de subalternidade que acaba lhes atribuindo rótulo de incultos e selvagens, possibilitando o combate ao preconceito e ao racismo, e ampliando o olhar dos estudantes sobre a sociedade brasileira para além do foco eurocêntrico³.

3 Aquele que tem a Europa como eixo, parte da ideia de que a Europa é o centro, protagonista da história do mundo. Entende-se que é no continente que está centrada a constituição das sociedades existentes através das questões europeias que julgam como importantes.

As oficinas foram planejadas para que eles compreendessem as nossas heranças diretas desses povos e para que entendessem também que os povos indígenas não estão presos no passado colonial. As oficinas tiveram o intuito de conhecer e depois desconstruir as concepções que os alunos tinham sobre os indígenas enquanto sujeitos, povos, culturas e saberes; comuns ao imaginário social e eficazes no processo de anulação de suas culturas.

Durante muito tempo, a sociedade leu o mundo sob uma ótica de que pessoas brancas eram as únicas produtoras de conhecimento e inovações, como destaca Krenak ao constatar que “a ideia de que os europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro de uma humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (KRENAK, 2009, p. 11). Em virtude disso, nosso trabalho seria também o de reafirmar a importância dos povos indígenas e suas contribuições para a sociedade moderna. Assim sendo, na sequência apresentamos as oficinas e também as discussões que foram desenvolvidas em cada uma delas.

OS POVOS INDÍGENAS E AS TECNOLOGIAS

Na primeira oficina, ainda no Módulo II, em que relacionamos a temática central aos povos indígenas, realizada no dia 18 de agosto de 2021, propusemos reflexões com o objetivo de conhecer as tecnologias dos povos originários e entender que

cada povo, ou grupo étnico, com seu jeito de viver, cultura e criatividade, tem desenvolvido tendências particulares, objetos e técnicas próprias dos seus grupos; além de desconstruir o estereótipo que está no imaginário da sociedade de que o “índio”⁴ é preguiçoso, selvagem e inculto; e perceber a diversidade de povos indígenas existentes, e que eles possuem formas diferentes de estar no mundo.

Após a leitura deleite do livro *KaBá DareBu*, de Daniel Munduruku, e buscando estreitar o contato dos educandos com os povos originários, realizamos uma visita virtual 360º pelo Museu de Arte Indígena com os alunos, orientando-os para que observassem e identificassem as tecnologias indígenas existentes no museu, assim, puderam ver e ouvir elementos tecnológicos importantes de várias etnias.

Foi notável a empolgação na sala virtual. Rapidamente foram reconhecidos vários objetos que utilizamos cotidianamente como o banco, a rede e a peneira. Os educandos e a professora preceptora ficaram encantados com as tecnologias expostas no museu. As crianças fizeram perguntas e pediram para ver coisas específicas e, ao enxergarem tais objetos, aguçaram a curiosidade: “De que pássaro será essa pena?”, “Esse banco tem formato de animal”, “Na minha casa tem uma peneira igual a essa”. Evidenciamos que todas aquelas produções eram de tecnologias de origem indígena.

4 Conceito homogeneizado criado pelos europeus, por este motivo está citado entre aspas. Cientes da forma pejorativa utilizada nesta expressão, não iremos nos referir aos povos originários por este termo sem intencionalidade.

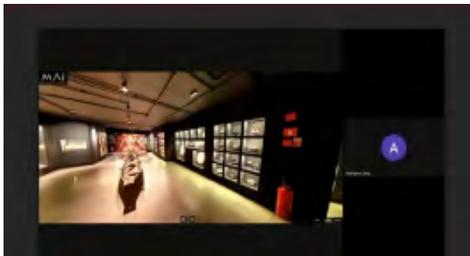


FIGURA 1. Sala de aula virtual, mostrando visita ao MAI

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2021).

Por meio da apresentação dialogada, foram abordadas as tecnologias no período colonial, evidenciando a visão dos europeus de que eram portadores da única tecnologia possível nessas terras, subestimando as culturas e as produções dos povos que aqui viviam. No ponto alto dessa discussão, os alunos refletiram sobre o descobrimento (que mais se caracteriza como invasão) do Brasil e verbalizaram que “eles não descobriram nada se os indígenas já estavam aqui”, em relação a essa referência histórica.



FIGURA 2. Sala de aula virtual (slide utilizado na oficina)

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2021).

A oficina seguiu com a apresentação de várias tecnologias que se diferem a depender da etnia, como por exemplo as construções habitacionais que não são iguais em todas as aldeias. Mostrar esses detalhes específicos é importante para que os alunos entendam que não são apenas “índios” e que cada povo indígena também tem suas subjetividades e identidades, com tradições e culturas diferentes entre si. Ao abordarmos esse ponto, trazemos à tona discussões que partem dos próprios sujeitos em questão. Como nos conta Ailton Krenak,

É um mito totalmente absurdo dizer que nós índios, os negros que foram agarrados na África e despejados aqui, e os brancos, que alguns vieram sem saber para onde estavam indo, fomos constituir a base da nossa civilização. [...] A melhor maneira de arrematar a história do Brasil de uma maneira edificante é dizer que mesmo os índios e negros sendo esfolados e mortificados, ainda ergueram a bandeira da brasilidade. (KRENAK, 2018, *online*).

Destacamos como os educandos facilmente entenderam que os elementos que conseguiram observar, na tela da apresentação e na visita virtual ao museu, se caracterizavam como tecnologias produzidas por indígenas. Percebemos também que houve grande empolgação dos alunos, principalmente ao compreenderem e citarem itens utilizados por nós cotidianamente como sendo herança desses povos, bem como o aumento da capacidade de analisarem de forma mais crítica a história do Brasil.

A oficina que marcou o início do Módulo III, com o formato de ensino híbrido na escola, aconteceu no dia 03 de novembro de 2021. Ela teve como objetivo entender como funciona a tecnologia na produção de medicamentos e a relação da medicina científica com o conhecimento indígena e ancestral.

Para o momento de acolhida inicial, fizemos a exposição da história “A Lenda da Erva-Mate”⁵, apresentando um vídeo do *Youtube*. Posteriormente, mencionamos a utilização de plantas e ervas pelos indígenas que, quando levadas ao laboratório, contribuem na produção de “etnofármacos”.

5 Segundo a lenda, a erva-mate surgiu após o pedido de um velho pajé ao Deus Tupã. O chefe índio percebeu que a velhice também haveria de chegar para ele. Assim sendo, uma preocupação passou a lhe perturbar: quem seria o seu sucessor? O pajé teve apenas uma filha, a índia Caá-Yari, por isso deveria escolher um dos integrantes de sua tribo para sucedê-lo. Certo dia, um pajé desconhecido chegou na tribo deste velho pajé e ao ver a tristeza de Caá perguntou-lhe o que ela queria para voltar a ser feliz, prontamente a jovem índia pediu que de alguma maneira recuperasse as forças de seu pai para que todos pudessem seguir em frente com a sua tribo. Ao velho pajé foi entregue uma folha verde, com odor bem marcante, sendo instruído de como preparar uma bebida que iria renovar não só o seu corpo, como também a sua alma. Assim, o velho passou a sorver a bela folha e, através da nova bebida, quente e amarga, pode recuperar suas forças e acompanhar sua tribo em novas andanças. (Adaptado de: [https://www.ufrgs.br/alimentus1/objetos/erva-mate/car_lenda.html#:~:text=Segundo%20conta%20a%20lenda%2C%20a.perturbar%3A%20quem%20seria%20seu%20sucessor](https://www.ufrgs.br/alimentus1/objetos/erva-mate/car_lenda.html#:~:text=Segundo%20conta%20a%20lenda%2C%20a.perturbar%3A%20quem%20seria%20seu%20sucessor.). Acesso em: 19 abr. 2022).

Esse conceito vem de Etnofarmacologia, que pode ser definida como “a exploração científica interdisciplinar dos agentes biologicamente ativos, tradicionalmente empregados ou observados pelo homem” (BRUHN, HOLMSTEDT, 1982 *apud* ELISABETSKY, 1987, p. 135). A todo momento, a fim de relacionar a lenda com a temática central da oficina, buscamos salientar que a produção laboratorial de medicamento é um tipo de descoberta tecnológica, onde os remédios fabricados são compostos de substâncias presentes em plantas que, geralmente, já são utilizadas por indígenas há séculos.

Para isso, e buscando explicar como os saberes indígenas influenciam na produção de medicamentos, iniciamos a exposição refletindo junto com as crianças sobre a importância da valorização da cultura e dos saberes ancestrais indígenas, exemplificando o que são esses saberes e como eles se apresentam em nosso dia a dia. Desse modo, ao falarmos sobre a utilização de ervas, plantas e cascos de árvores pelos indígenas para fazerem os seus remédios naturais, mostramos também que esses elementos são usados na fabricação de xampus, óleos corporais, óleos essenciais, lambedores, cremes, entre outros. Ou seja, relacionamos a temática central da oficina com produtos que eles encontram em seu cotidiano, em consonância com o trabalho da Amanda Silva, que afirma que:

Os estudos sobre os etnoconhecimentos são importantes para a compreensão e a valorização das culturas e das formas de agir, viver e conviver com o meio ambiente. As plantas medicinais

são recursos naturais com propriedades capazes de provocar reações benéficas no organismo, utilizadas na recuperação e manutenção do bem-estar. A busca pelo conhecimento sobre plantas e sobre as relações ecológicas têm sido realizada desde os tempos antigos. (SILVA, 2018, p. 7).

Ao perguntarmos se eles conheciam alguma planta usada para melhorar a saúde, inúmeras foram as respostas que sugeriam a utilização de ervas para a produção de chá. O boldo e a camomila foram os mais citados nas respostas das crianças, pois elas trouxeram exemplos da utilização em suas casas por suas mães, avós e outros familiares.

Diante disso, e aproveitando essas falas, esclarecemos que esses conhecimentos (de que podemos utilizar ervas, plantas e cascas para a produção de chás) são um exemplo de saber ancestral, isso porque se tratam de conhecimentos passados de gerações em gerações.

Na tentativa de aproximar a temática tratada do atual contexto pandêmico de saúde, colocamos também como exemplos a *Chinchona calisaya* (de onde advém a Cloroquina) – muito citada durante a pandemia – e a casca do Salgueiro (de onde provém a “descoberta” do princípio ativo da Aspirina).

Como já tínhamos falado anteriormente sobre os saberes ancestrais e tradicionais, e visando o conhecimento prévio das crianças, perguntamos então para elas “o que é o saber científico?”. Esse questionamento nos permitiu explicar, de modo breve e introdutório, o que são esses saberes, diferenciando-os dos saberes tradicionais, a fim de que elas pudessem

compreender as suas particularidades. Em seguida, para complementar a explicação da transformação de uma planta em um medicamento, apresentamos brevemente o processo de produção medicinal em laboratórios.

Para finalizar, preparamos um jogo chamado *Remédio de Índio*, cuja intenção era a retomada do conteúdo. Vale salientar que toda a sua elaboração foi feita no Canva, uma ferramenta *online*.

Logo de início, começamos a jogar partindo da problematização do título, fazendo uma reflexão sobre a expressão “programa de índio” que é popularmente citada ao se referir a algo chato, a um evento que não deu certo. O termo é preconceituoso e liga a cultura indígena a um estereótipo e lugar subalternizado.



FIGURA 3. Capa do jogo "Remédio do Índio"

Fonte: arquivo pessoal dos autores (2021).

O enredo colocado no jogo é sobre viajantes de uma navegação que atracam próximos a uma ilha habitada por indígenas. Os originários descobrem que ali existe uma pessoa doente e tentam ajudar o homem. No jogo, os estudantes precisam

ajudar o indígena que recebeu a missão de encontrar as plantas que podem salvar o homem doente. Ao encontrar os elementos de origem natural, os educandos clicam nele e abre-se um livro com a foto da planta ou casca, suas características, seu princípio ativo, seu uso na aldeia e seu uso na farmácia.

Nessa oficina, o formato híbrido nos apresentou alguns desafios como os problemas de conexão com a internet, o tempo determinado para oficina que passava rapidamente e, acima de tudo, a questão de como instigar a participação das crianças que estavam na sala de aula de modo presencial e, ao mesmo tempo, manter a interação com as que estavam em casa, em alguns casos acompanhadas de seus familiares que observavam tudo atentamente.

Ainda assim, percebemos que elas conseguiram assimilar bem os conteúdos que foram apresentados pela maneira como elas respondiam às nossas interrogações, interagem conosco e também durante o seu envolvimento com o jogo. Ademais, foi também a partir dessa regência, que compreendemos como os jogos são ferramentas pedagógicas cruciais para o ensino remoto, uma vez que chamam a atenção das crianças e promovem uma forma de aprender mais lúdica e interativa.

O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A segunda oficina do Módulo III aconteceu no dia 12 de novembro de 2021 e teve como objetivo compreender como as tecnologias ocidentais influenciam no cotidiano dos povos;

além de perceber que existem indígenas em vários espaços e entender como eles utilizam a tecnologia; por fim, também teve o objetivo de refletir sobre a existência do indígena urbano, percebendo as mudanças e as permanências em seu modo de vida.

Num primeiro momento, propusemos a leitura do livro *O Tupi Que Você Fala*, de Cláudio Fragata, para aproximar a temática ao cotidiano vivido pelas crianças, que nesse caso seria o uso das palavras originadas do tronco linguístico tupi-guarani em nosso dia a dia.

Depois, pedimos para que as crianças desenhassem em seus cadernos como elas imaginavam os indígenas na atualidade. Ao final das produções, propusemos um momento de socialização para que elas compartilhassem com a turma o que fizeram. Notamos a presença de muitos adornos na maior parte dos desenhos, objetos esses que ainda são usados hoje em dia para estereotipar os indígenas (como o cocar, penas de aves e a roupa de palha).

Posteriormente, para o momento de discussão, pedimos para que as crianças pegassem seus cadernos e olhassem bem para os desenhos, depois fizemos as seguintes perguntas: “Os indígenas que vocês desenharam são iguais aos de hoje?”, “Eles só andam pelados?”, “Eles não utilizam tecnologia moderna?”. Com isso, queríamos que as crianças refletissem sobre os seus desenhos num direcionamento de contraste com a atualidade.

Uma estudante respondeu a primeira pergunta dizendo que não sabia, mas explicou que já tinha visto indígenas em

reportagens na televisão, então depois finalizou dizendo: “eu acho que não mudou aquela parte das tintas porque eu acho que isso daí é para dizer quem é da tribo”. Já uma outra criança disse que já tinha assistido a um vídeo sobre os indígenas na rede social *TikTok*.

Ao longo do nosso contato com os alunos e de nossas conversas, notamos que as crianças estavam muito conectadas à internet, principalmente com a crescente de redes como *Instagram*, *Youtube* e *TikTok*. Em vista disso, trouxemos a questão dos indígenas nas redes sociais e levamos exemplos de influenciadores digitais que utilizam as plataformas tanto para expor os seus trabalhos como para compartilhar as suas vivências e lutas, como Alice Pataxó e Tukumã Pataxó. Além disso, evidenciamos como eles utilizam suas redes sociais, mostrando também vídeos e *posts* que fizeram, as roupas que estavam utilizando nas fotos e os lugares que eles frequentavam. Outras ocupações também foram exploradas como as profissões de escritor, rapper e ilustradora, exemplificadas nas figuras de Daniel Munduruku, Katu Mirim e Yacunã Tuxá, respectivamente.

Os educandos jamais tinham se questionado sobre a existência dos indígenas no mundo moderno, nem na própria região em que residem. A frase “professores, pois eu achava que só existia índio na floresta” foi recorrente durante a oficina.

Outro imaginário importante a ser ressaltado, é aquele de que todos os indígenas seriam iguais e, por conseguinte, teriam culturas iguais. Uma das alunas nos contou, durante

a oficina, que viu um casamento indígena nas redes sociais e mencionou detalhes da cerimônia, relatando as vestimentas e o ambiente. Todavia, em sua fala, a criança padronizou o momento como sendo para todas as etnias indígenas. Em vista disso, discutimos que povos originários têm diversas culturas e, a depender de qual etnia pertençam, os costumes podem se modificar – o casamento de um povo não necessariamente será igual ao de outro, pois os originários são diversos.

É imprescindível desconstruir essas ideias, pois os povos indígenas são distintos e se diferem, por sua vez, justamente em seus costumes e culturas. A homogeneização do indígena contempla a visão do colonizador. Segundo o professor José Ribamar Bessa Freire:

É importante discutir essas ideias equivocadas, porque com elas não é possível entender o Brasil atual. Se nós não tivermos um conhecimento correto sobre a história indígena, sobre o que aconteceu na relação com os índios, não poderemos explicar o Brasil contemporâneo. As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos. No entanto, constatamos que muito pouco foi feito para conhecermos a história (FREIRE, 2009, p. 1).

Em suma, abordar sobre as tecnologias atuais relacionadas aos indígenas, com foco nas redes sociais e em suas diversas utilizações, foi algo que fez com que as crianças despertassem seus olhares sobre o indígena urbano. Foi uma forma encontrada por nós de combater a visão preconceituosa de que os povos indígenas “vivem apenas no mato”, que “são selvagens”, “não sabem falar”, “não estudam e não produzem cultura”, entre outras visões que ainda se fazem presentes em nossa sociedade.

Foi perceptível a ressignificação, por parte dos alunos, dos pré-conceitos relacionados aos povos indígenas. A participação expressiva nesta oficina nos fez perceber o quanto os alunos se identificaram com o tema; suas perguntas e posicionamentos foram extremamente interessantes e o envolvimento da turma superou as barreiras impostas pela distância física.

A TECNOLOGIA NA AGRICULTURA E SEU IMPACTO NA SOBREVIVÊNCIA DE POVOS ORIGINÁRIOS

A terceira oficina do Módulo III, realizada no dia 19 de novembro de 2021, abordou um tema mais específico no que se refere ao campo da tecnologia; trouxemos para a turma, a tecnologia na agricultura e como os povos indígenas são impactados por ela.

Os objetivos foram entender como os indígenas utilizam suas terras para a agricultura e como enxergam a preservação da biodiversidade; além de perceber como a agricultura moderna influencia comunidades indígenas e seus modos de

utilização de terras; e aprender como as tecnologias da agricultura indígena influenciam a agricultura familiar.

Em um primeiro momento, exibimos o vídeo “A lenda da Mandioca”⁶, disponível no *Youtube*. Em seguida, iniciamos uma conversa sobre quais eram os principais elementos contidos no vídeo dessa lenda. Alguns estudantes fizeram apontamentos como: “tem plantação”, “muitas árvores e plantas” e “espaço para plantar”. Partindo dessas observações, percebemos que os assuntos relacionados à agricultura e plantação eram familiares para grande parte da turma.

Seguindo-se a isso, apresentamos informações sobre a agricultura de modo geral e as contribuições que os diversos povos indígenas tiveram neste campo. À medida que fomos apresentando essas informações, os estudantes faziam inferências e complementavam as nossas falas com outros saberes que adquiriram com seus pais e familiares ao longo da vida.

A primeira parte do nosso diálogo se encerrou com a abordagem do processo de plantio e suas ferramentas; neste momento, as crianças visualizaram as etapas de preparação de um terreno para receber as sementes e mostramos como todas

6 A lenda indígena de Mani, a mandioca, fala sobre a origem mítica do alimento mais importante para os nativos do Brasil. O pajé de uma aldeia teve um sonho com uma planta desconhecida, e sabia que era uma profecia. Logo depois, nasce Mani, uma menina de pele branca, como nenhum índio jamais tinha visto. A indiazinha morre misteriosamente e, na terra onde é enterrada, nasce uma planta, cuja raiz é tão branca quanto a pele da menina. (<https://tvbrasil.ebc.com.br/lendas-animadas/2018/06/mani-lenda-da-mandioca>).

as etapas são importantes, dando ênfase nos materiais utilizados. Como o nosso foco era a agricultura dos povos indígenas, considerando as pequenas plantações, perguntamos sobre as ferramentas que podem ser utilizadas na hora de plantar e os estudantes mencionaram as ferramentas que consideravam parte do processo, como a enxada, o ciscador, a pá, a tesoura de jardim, o regador, entre outros.

Após o nosso diálogo, fizemos uma visita virtual com a turma a diversos territórios indígenas do Rio Grande do Norte, através do site *Povos Indígenas do RN* (2021)⁷. Nessa página, organizada pelo Departamento de Antropologia da UFRN, é possível observar pelo *Google Maps* a geolocalização das aldeias indígenas e seus respectivos povos. A turma, ao ver os locais, demonstrou uma grande surpresa, pois grande parte das crianças relatou que não sabia que existiam “índios” no estado. Com essa afirmação, percebemos que diversas etnias indígenas ainda são invisibilizadas.

À medida que fomos questionando a turma sobre mais influências indígenas dentro do nosso território, alguns estudantes foram fazendo inferências de que realmente fazia sentido a presença desses povos, visto que alguns dos seus costumes ancestrais se assemelhavam aos costumes cotidianos dos alunos.

Um ponto importante desta intervenção foi descobrir que uma das alunas possui etnia de um povo originário. Foi extrema-

7 Site Povos Indígenas do RN. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/mapa.html>. Acesso em: 19 nov. 2021.

mente prazeroso vê-la, de forma espontânea, identificando-se como originária, algo que nem a própria professora preceptora sabia. O fato surgiu ao mostrarmos a geolocalização dos indígenas do RN permitindo que todos pudéssemos perceber que estes povos estão bem mais perto de nós do que pensávamos.

Na última parte da oficina, realizamos um jogo coletivo, chamado *Cultivando Tradições*, que simulava o processo de plantio em um terreno pequeno, seguindo as orientações da narrativa da história. A idealização do jogo foi feita por nós e tinha o objetivo de mostrar às crianças como é o cultivo de determinados alimentos em uma comunidade indígena. Os alimentos que foram escolhidos (mandioca, milho, batata-doce e jerimum) eram de conhecimento comum das crianças por fazerem parte de sua rotina alimentar.

Para a construção da narrativa, elaboramos uma aldeia fictícia, onde o povo que nela residia levava o nome do grupo ao qual a turma pertence – Coração. Seguindo o enredo do



FIGURA 4. Jogo *Cultivando Tradições* (capa/início)

Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2021.

jogo, um festival estava para acontecer dentro de 9 meses e os alimentos teriam que ser cultivados e preservados até lá.

A finalidade do jogo foi fazer com que os estudantes demonstrassem compreensão das etapas básicas de preparação do solo a serem seguidas para receber as sementes, e ainda identificassem quais vegetais e quais legumes seriam os mais adequados para serem plantados, considerando o tempo de colheita mais próximo para o dia do festival. Desse modo, os estudantes discutiram entre si e escolheram a opção que mais se adequou aos limites de tempo que foram definidos na narrativa.

Ao terminar o jogo, tivemos uma breve conversa na qual os estudantes trouxeram aspectos importantes sobre o nosso tema, alguns falaram que não sabiam que as técnicas dos indígenas eram tão parecidas com as técnicas dos agricultores, já outros afirmaram que já conheciam as técnicas e ferramentas utilizadas no plantio, mas não sabiam que esses saberes foram influenciados pelos povos indígenas.

A partir disso, dialogamos para prosseguir com o encerramento e foi orientado que cada aluno escolhesse uma receita feita com os alimentos citados no jogo e registrasse seu modo de preparo no caderno. Esses registros serviriam para construirmos juntos um livro de receitas da aldeia. Infelizmente, por conta da situação do ensino remoto e das dificuldades enfrentadas pelas famílias das crianças em relação à tecnologia, não tivemos retorno de grande parte das atividades da receita.

Embora ainda persistam alguns estereótipos, como pensar que “todos eles vivem na mata” e a utilização da palavra “índio”

para caracterizar todas as etnias existentes no Brasil, durante essa oficina percebemos que as crianças já estavam bem mais à vontade com a discussão sobre os povos indígenas. Já não tratavam mais o assunto como distante nem exótico, e sim naturalizavam os costumes com comparações aos costumes urbanos de povos não-indígenas.

Entendemos que o avanço foi bastante significativo, pois ao se depararem com o tema já conseguiam perceber o direcionamento da discussão e fazer comentários e questionamentos pertinentes, ampliando a discussão desse assunto. Também notamos a grande participação e o interesse da maioria da turma em interagir conosco, acreditamos que, como o tema também correspondia à realidade de muitos alunos, isso facilitou a identificação e a interação.

A abordagem sobre os saberes ancestrais dos povos originários é extremamente relevante, uma vez que todos descendemos deles. Consideramos que o avanço das crianças na compreensão sobre o tema foi muito significativo neste dia, mostrando que, quando se percebe as semelhanças, é possível ressignificar informações e conceitos prévios. Esse exercício auxilia na desconstrução de preconceitos e favorece a compreensão quanto ao lugar do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as experiências e discussões realizadas em sala de aula permitiram a reflexão quanto às necessárias

práticas de combate ao racismo e de ressignificação de conceitos e ideias que contribuam para a valorização da diversidade dos povos originários como sujeitos de direitos. Tais experiências e discussões, sobretudo, possibilitaram a cada criança (re)conhecer histórias, culturas e tradições de seu país, ampliando as suas formas de ver e pensar o mundo à luz da educação para com as relações étnico-raciais, conforme contempla a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). Nesse meio, incluí-se os indígenas, distanciados aqui nesta pesquisa de seus estereótipos historicamente disseminados.

Entendemos que implementar um trabalho pedagógico, focando no reconhecimento das sociodiversidades no Brasil, contribuí também de forma positiva para nossa formação enquanto profissionais da educação. Além disso, evidenciou-se para nós a responsabilidade, como educadores em formação, de estarmos atentos e enxergarmos o apagamento dos povos indígenas na sala de aula e a importância de não reforçar estereótipos racistas, agindo de forma a refletir e reinventar práticas educacionais reincidentes sob um olhar sensível para a diversidade, bem como promovê-las e ensinar aos alunos a terem um olhar de valorização das nossas culturas e ancestralidades.

A experiência de docência, embora tenha sido híbrida para os alunos através das várias oficinas, para nós foi sempre remota, o que se mostrou um grande desafio, mas também uma aprendizagem muito importante. Os muitos obstáculos relacionados ao ensino remoto e híbrido nos fizeram reinventar o

modo como organizamos e planejamos as oficinas, buscando estratégias de ensino atrativas (tais como a visita ao museu *online*, os jogos virtuais e o uso das redes sociais) que contribuíram para que percebêssemos na prática as responsabilidades direcionadas ao ser docente nessa nova realidade.

Apesar da distância física, conseguimos construir um laço afetivo com as crianças, pois a cada oficina elas demonstravam cada vez mais interesse pelos encontros e, na maioria das vezes, estavam sempre dispostas a participar, mesmo com as adversidades pessoais que surgiram, causadas pelo contexto remoto.

Em suma, consideramos que essa experiência mostrou que o ensino remoto é uma alternativa que pode ser viável, contanto que haja suporte tecnológico e pedagógico. Ficou bem evidente que a participação dos alunos em sala física era muito mais expressiva. A grande maioria dos alunos do subgrupo que acompanhava a oficina na sala de aula física, comparecia, mas, no ambiente virtual, o número não chegava nem a 50% da frequência média desses estudantes.

Assim, entendemos que, mesmo após a pandemia, os aprendizados desse período ainda nos fazem repensar a utilização dos recursos tecnológicos no processo educativo. Não estávamos preparados. O fato é que esse momento não estava previsto em nenhum currículo, foi preciso fazer o exercício de tentar enxergar como a educação poderia ir para além do livro e do caderno. Isso nos fez crescer profissionalmente e reinventar a forma de dar aula. Certamente, sem os recursos

tecnológicos teria sido muito mais árduo pensar em alternativas que nos conectassem aos estudantes. Com a utilização deles, pudemos olhá-los como sujeitos ativos pela ótica de uma nova postura docente.

REFERÊNCIAS

BONIN, Iara. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 89, n. 222, 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1508>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BONIN, Iara. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 73-83, 2010. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 08 fev. 2022.

ELISABETSKY, Elaine. Etnofarmacologia de algumas tribos brasileiras. *Suma etnológica brasileira*, v. 1, p. 135-148, 1987. Disponível em: <http://www.etnolingustica.org/suma:vol1p134-149>. Acesso em: 08 fev. 2022.

- FRAGATA, Claudio. *O tupi que você fala*. São Paulo: Globo Livros, 2018. 32 p.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. O saber construído a partir de nós. *Caderno CENESCH*, n. 1, p. 29, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. *Educação & Linguagem*, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2918>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- KRENAK, Ailton. *A Potência do Sujeito Coletivo – Parte II. Combate Racismo Ambiental*, 2018. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/06/02/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (org.). *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010, p. 81-109. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19817>. Acesso em: 12 nov. 2021.
- MULLER, Edileusa. *A lenda da Erva-Mate*. Youtube, 23 abr. 2020. 1 vídeo (1 min. e 57 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y1ookWO1RZo&ab_channel=edileusamuller. Acesso em: 12 nov. 2021.
- PEDAGOGIA ON-LINE. *A lenda da Mandioca*. Youtube, 17 de abr. 2021. 1 vídeo (6 min. e 46 seg.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_61zthBbsco&ab_channel=Pedagogiaon-line. Acesso em: 19 nov. 2021.
- PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em: [RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Escola Estadual Hegésipo Reis. *Casa de saberes: projeto político-pedagógico: 4ª versão/Elaboração de Cláudia Santa Rosa*. Natal: Polyprint, 2012. 53 p.](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.524%2C%20DE%2017,que%20olhe%20confer%20o%20art. Acesso em: 20 mar. 2022.</p></div><div data-bbox=)

RIO GRANDE DO NORTE. Sistema Eletrônico de Informações. Portaria-SEI nº 250, de 15 de julho de 2021. Dispõe sobre o Plano de Retomada Gradual das Atividades Presenciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte*, Natal, ano 88, n. 14.973, p. 10-12, 15 jul. 2021.

SILVA, Amanda Stefanie Sérgio da. *Etnoconhecimento sobre plantas medicinais e inter-relações com o meio ambiente na comunidade do Catu, Canguaretama (RN, Brasil)*. 2018. 81f. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Centro de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25517>. Acesso em: 19 nov. 2021.

O aprendizado e a promoção do envelhecimento saudável para idosos no campo de prática virtual durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência

Amanda Maria Pereira
Érica Verônica de Vasconcelos Lyra
Flávia Pereira da Silva
Letícia Quedma Ramos
Natiely Halliday Paiva de Brito

Considerando os desafios proporcionados pelo contexto da pandemia, o grupo virtual mostrou-se como uma estratégia de intervenção adequada para a continuidade do acompanhamento dos idosos. Em vista disso, o presente texto apresenta suas contribuições em relação à promoção da saúde cognitiva, participação social na velhice e a vivência pedagógica em tempos de pandemia.

INTRODUÇÃO

O surgimento de casos de pneumonia na cidade de Wuhan em dezembro de 2019 levou à identificação do Novo Coronavírus, ou SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome*

Coronavirus 2), declarado como pandemia no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em virtude da sua rápida disseminação geográfica. O SARS-CoV-2 se espalha via transmissão direta, por contato e por aerossol de gotículas respiratórias, podendo resultar em indivíduos assintomáticos ou pacientes em quadros críticos (SHAHID *et al.*, 2020; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

As medidas preconizadas pela OMS para evitar a disseminação do vírus, como o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena, são essenciais no cuidado com a saúde. Porém, é fato que o distanciamento social impactou diretamente os indivíduos nos vários âmbitos de suas vidas, dentre estes a educação, resultando no afastamento presencial de docentes e discentes (MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Dentro dessa perspectiva, as instituições de ensino vêm buscando soluções para que a prática da educação seja possível. Dentre elas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são amplamente exploradas e utilizadas neste contexto. As TICs são conhecidas como a conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações (COSTIN, 2020; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

A busca por soluções alternativas na educação durante a pandemia de Covid-19 mostra-se ainda mais desafiadora quando se trata do ensino na área da saúde. De acordo com Lim *et al.* (2009, p. 724) e Digner *et al.* (2020, p. 74), nos cursos

voltados às áreas da saúde, a relação direta com o paciente é primordial para o processo de aprendizagem, tornando-se justamente um dos aspectos de maior obstáculo a ser vencido, visto que no contexto de uma pandemia, esse contato pode ser prejudicial tanto para o estudante quanto para o paciente.

Quando esse paciente é uma pessoa idosa, os obstáculos são ainda maiores. Estudos realizados em sujeitos com Covid-19 concluíram que idosos e pessoas com hiperglicemia, hipertensão, lesões cardíacas e uso em altas doses de corticosteróides apresentam evolução potencial grave de Covid-19, caracterizando a maioria dos casos fatais. Assim, indivíduos idosos e com doenças crônicas se apresentam mais predispostos a adquirir a doença e progredir para péssimos resultados, em comparação com a população em geral (LI *et al.*, 2020; MORLEY; VELLAS, 2020; SHAHID *et al.*, 2020).

Perante o exposto, os idosos vêm sendo um grupo prioritário para as ações de prevenção da Covid-19 e a manutenção do distanciamento social torna-se primordial para favorecer a saúde desses indivíduos, considerando sua vulnerabilidade. “Em contrapartida, o isolamento gerou novas demandas que se tornaram possibilidades virtuais” (HAMMERSCHMIDT; SANTANA, 2020; VELHO; HERÉDIA, 2020).

O acesso, conhecimento e manuseio de computadores, *tablets* e *smartphones* permitiu aos indivíduos idosos a interação com familiares e amigos, além de receberem assistência em saúde durante a quarentena (FREITAS, 2020). As TICs

contribuíram significativamente para minimizar o impacto do distanciamento social nas práticas de cuidado voltadas a esse público e cooperaram para a aprendizagem dos estudantes da área da saúde, permitindo a manutenção do contato com os pacientes de modo *online* (DIGNER *et al.*, 2020).

Sabe-se que as restrições de contato contribuem para o surgimento ou incremento do declínio funcional e cognitivo, além de afetarem diretamente a rotina diária e o desempenho das ocupações significativas dos indivíduos idosos. Em virtude disso, ações voltadas para a promoção de saúde e prevenção de agravos precisam ser direcionadas a esse público, favorecendo o alcance e/ou preservação do bem-estar, qualidade de vida e manutenção da autonomia e independência (ALENCASTRO; PIOVESAN; PONTE, 2020; CORRÊA; NASCIMENTO; OMURA, 2020; LIMA; PASETCHNY, 1998).

METODOLOGIA

Este estudo consistiu em um relato de experiência da execução de um grupo de promoção de saúde para idosos durante as aulas práticas da disciplina Terapia Ocupacional e Envelhecimento 1 do curso Terapia Ocupacional de uma instituição pública de ensino no estado de Pernambuco. O relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica (CAVALCANTE; SILVA DE LIMA, 2012).

Os encontros contaram com a participação de 11 idosos, 33 discentes, dois docentes da disciplina, duas discentes monitoras e uma mestranda em Gerontologia realizando estágio de docência. O grupo tinha por objetivo a promoção do envelhecimento saudável, fazendo o uso de exposição e discussão de conteúdos. Os encontros eram realizados semanalmente durante 16 aulas práticas, com duas horas de duração cada, tendo início no dia 11 de fevereiro e término em 5 de agosto de 2021, compreendendo dois períodos letivos da disciplina.

Devido às restrições da pandemia, as reuniões ocorreram através do *Google Meet*, sendo guiadas por duplas ou trios de discentes da disciplina, que preparavam os materiais expositivos e atividades sobre determinado tema de relevância para os participantes idosos, com o objetivo de promover conhecimento, um debate construtivo, estímulo cognitivo e participação ativa.

Durante os encontros, os temas trabalhados foram: Projeto de Vida; Ouvindo e expressando ideias; Retrospectiva; Conhecendo a memória; Ageísmo; Atenção; Rotina; Fazendo melhor uso da memória; Faça seu cérebro trabalhar por você; Funcionamento da memória e os esquecimentos mais comuns; Música como recurso para a estimulação da memória; A percepção e o processamento visual no nosso dia a dia; Importância da socialização para a saúde do idoso; Higiene do sono; e Tecnologias digitais no envelhecimento ativo. Todas as atividades conduzidas pelos discentes eram compostas pelo desenvolvimento do conteúdo proposto e dinâmicas, promovendo uma maior participação dos idosos durante os encontros.

Além das reuniões virtuais, discentes e docentes mantinham contato com os participantes do grupo por meio do aplicativo *WhatsApp*. Após cada encontro, os materiais exibidos, como *slides*, exercícios cognitivos ou materiais educativos, eram encaminhados para o *e-mail* de cada integrante e disponibilizados pelo *WhatsApp*.

Ao final de cada reunião, os estudantes e idosos integrantes do grupo foram convidados a falarem de sua experiência e percepções durante a participação nos encontros virtuais. O presente estudo não necessitou da submissão para apreciação ética por se tratar de relato de experiência dos autores, com garantia de confidencialidade dos dados apresentados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência pedagógica *online* e a prática dos grupos virtuais voltados para o público idoso permitiram a categorização de três tópicos principais, fornecendo elementos suficientes para as discussões acerca do tema, sendo eles: Promoção da saúde cognitiva, Participação social na velhice e Vivência pedagógica em tempos de pandemia.

PROMOÇÃO DA SAÚDE COGNITIVA

Devido ao próprio processo de envelhecimento, o desenvolvimento de alterações cognitivas em pessoas idosas resulta

em queixas de memória e de outras funções relacionadas à cognição. Durante o período pandêmico, muitas pessoas passaram a apresentar alterações emocionais, como estresse e ansiedade, provocadas por esse contexto (ÁVILA; BOTTINO, 2006; BARROS *et al.*, 2020).

A ansiedade e o estresse podem relacionar-se com déficits cognitivos, como prejuízos de memória. Dessa forma, torna-se de extrema importância a realização de atividades de estimulação cognitiva com a população idosa durante a pandemia. Alguns encontros do grupo de idosos tinham a memória como tema principal e propunham atividades dinâmicas de estimulação cognitiva. Nessas reuniões, foram abordados os tipos de memória, seu funcionamento e estratégias para melhorar o processo de memorização e prevenir o esquecimento, especialmente durante a pandemia (PAULO; YASSUDA, 2010; SANTOS *et al.*, 2012).

Em conjunto com a memória, a atenção é uma das funções cognitivas que sofre um declínio com o processo de envelhecimento, e isso também ocorre em idosos considerados saudáveis. Essa habilidade cognitiva também foi tema de um dos encontros do grupo, momento em que foi abordado o que é a atenção, sua relação com a memória, os tipos de atenção, as causas da desatenção e as estratégias que podem ser utilizadas para melhorá-la. Ao final do encontro, foi elaborada uma atividade em que os idosos deveriam identificar erros em algumas imagens e apontá-los, além de uma dinâmica de perguntas e respostas que demandaram uma maior atenção dos participantes (YASSUDA; ABREU, 2006).

A música também foi tema de alguns encontros, sendo utilizada como recurso nas atividades *online*. Algumas das atividades consistiram no uso de músicas conhecidas pelo grupo, as quais foram tocadas durante o encontro para os idosos identificarem quem canta, o título ou continuarem a letra a partir de determinado trecho após uma pausa na música.

Foi possível perceber o quanto essas atividades despertaram determinadas emoções e lembranças no grupo, como uma idosa que se emocionou ao lembrar-se de seu casamento. De acordo com Areias (2016), através da música, sentimentos podem ser despertados e memórias podem ser evocadas, sendo esse um recurso positivo para idosos com comprometimento cognitivo, como no caso de indivíduos com demência.

Além dos temas abordados e atividades dinâmicas realizadas durante os encontros, algumas atividades de estímulo cognitivo foram disponibilizadas semanalmente ao grupo por *e-mail* e pelo aplicativo *WhatsApp*. Os materiais deveriam ser respondidos de forma individual e posteriormente eram corrigidos, no encontro seguinte, sob a supervisão de uma das docentes. Foi perceptível o quanto os idosos valorizaram essas atividades, como relatado por um dos participantes do grupo no seguinte comentário: “Esses encontros têm sido maravilhosos, gosto demais de fazer as tarefas, me sinto na escola novamente.” (IDOSO 1, informação verbal¹).

1 As informações verbais se referem a depoimentos de autoria dos idosos ou discentes no ano de 2021.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA VELHICE

A participação social pode ser definida como sendo o engajamento dos idosos em atividades sociais que são praticadas na comunidade e que configuram seu comportamento coletivo. A participação social está relacionada ao menor risco de desenvolver incapacidades e declínio cognitivo, por exemplo, podendo ser considerada como um fator importante para a qualidade de vida durante a velhice (HONG; HASCHE; BOWLAND, 2009; HONG; PINTO; NERI, 2017; HUGHES *et al.*, 2013; PILLAVIN; SIEGL, 2015).

Durante o processo de envelhecimento, há mudanças na composição das redes sociais dos idosos, bem como na frequência com que esses indivíduos se envolvem em atividades comunitárias. É importante considerar os aspectos pessoais, contextuais e relacionados à velhice que também influenciam na participação social do idoso (CURL *et al.*, 2014; SABBATH *et al.*, 2015).

Nesse sentido, a inserção de pessoas idosas em grupos para terceira idade traz benefícios para esses indivíduos, visto que contribui com mudanças positivas em seus estilos de vida. Além disso, com essa integração, podem ocorrer mudanças na autoestima e na execução de suas atividades de vida diária (RIZZOLLI; SURDI, 2010).

Foi trabalhado com o grupo a importância da socialização para a saúde do idoso, refletindo acerca das contribuições que as relações sociais podem proporcionar para suas vidas. Também foi abordada a relevância de se ter uma rede de apoio/suporte social e, através de dinâmicas, houve a facilitação

para um maior contato entre os participantes do grupo, favorecendo o fortalecimento do vínculo.

Uma das razões pelas quais os idosos frequentam grupos de convivência é a busca por mais contato com pessoas da mesma idade. Esse convívio permite o compartilhamento de sentimentos e a troca de conhecimentos. A inclusão do idoso na era digital favorece a manutenção de sua qualidade de vida, proporciona novos aprendizados e estimula o diálogo intergeracional, podendo propiciar transformações sociais. As relações com pessoas de outras gerações contribuem com a socialização do idoso no meio em que vive (GOULART; FERREIRA, 2012; LEITE *et al.*, 2002; OLIVEIRA, 2011). Sobre as vivências no grupo, um dos participantes relatou: “Vocês fazem minhas tardes mais alegres, mais felizes, mais movimentadas. Eu estou amando.” (IDOSO 2, informação verbal).

Na literatura também podem ser encontradas descrições de outras ações que proporcionaram aprendizado e socialização para as pessoas idosas através da utilização de tecnologias durante a pandemia. No artigo de Mendes *et al.* (2020), são apresentadas ações de um projeto de extensão com o objetivo de fornecer conteúdos educativos sobre alimentação e nutrição para um grupo de idosos por meio do aplicativo *WhatsApp* e promover o aprendizado quanto ao uso das ferramentas. Já no artigo de Possamai *et al.* (2020), são abordadas atividades semelhantes de um programa de extensão universitária com o objetivo de proporcionar melhora física e maior interação

social entre um grupo de idosos de modo *online*, readaptação realizada devido à pandemia.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com a imprescindibilidade do distanciamento social para limitar a transmissão da Covid-19, instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e deram continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial, o que justificou a restrição do contato dos estudantes de saúde com seus pacientes. Porém, com a utilização das TICs, esse contato foi possibilitado, cooperando para a continuidade da aprendizagem dos estudantes e permitindo a manutenção da interação com os pacientes de maneira virtual (DIGNER *et al.*, 2020; LIM *et al.*, 2020; MARTINS; ALMEIDA, 2020).

Sobre a possibilidade de vivenciar o contato à distância com os pacientes, o seguinte comentário foi relatado:

Trocar saberes e estabelecer diálogos durante as interações *online* com os idosos foi de grande valia para mim. Digo não só para o crescimento acadêmico, mas para o pessoal também. Em meio a uma pandemia, o ensino a distância com o público idoso viabilizou a concretização de minhas expectativas em relação à disciplina. (DISCENTE 1, informação verbal).

Este espaço *online* de aprendizagem, repleto de ferramentas tecnológicas, precisa oferecer experiências encorajadoras para que cada aluno alcance seu máximo potencial. Embora

as tecnologias estejam sendo utilizadas essencialmente para implementar aulas teóricas, percebe-se a sua importância no ensino prático, possibilitando a produção de conhecimento, fomentando a problematização e a formação profissional em saúde (BEZERRA, 2020).

A importância da prática virtual em saúde é descrita no comentário abaixo:

Minha experiência atuando na prática dos idosos foi maravilhosa. Consegui abranger o meu conhecimento sobre o envelhecer e como é viver na pele essa fase da vida. Os idosos foram muito participativos e presentes em cada atividade e conversa proposta por nós, alunos. Foi muito gratificante e único ter participado dos encontros. Saí da disciplina com uma visão muito singular do atuar da terapia ocupacional com esse grupo. (DISCENTE 2, informação verbal).

A pandemia do novo coronavírus, apesar de ter gerado diversas incertezas, também permitiu a possibilidade de ampliar as oportunidades de aprendizado. As instituições de ensino precisaram se reelaborar de maneira a adequar-se ao novo modelo de formação em saúde. Nesse sentido, as TICs não possibilitaram apenas o contato dos estudantes de Terapia Ocupacional com seus pacientes, mas permitiram desenvolver todos os componentes fundamentais para a produção do conhecimento por meio da introdução de novos mecanismos de fornecer educação (GRANJEIRO *et al.*, 2020).

A opinião descrita abaixo representa a percepção das conquistas que o formato virtual viabilizou na educação em saúde:

Minha experiência na disciplina de Envelhecimento 1 de forma *online* com os idosos foi bastante rica e bastante interessante. Pelo formato *online*, pensei que iria prejudicar de certa maneira, mas pelo contrário, foi possível perceber o engajamento dos idosos e participação deles em todos os momentos [...]. Então, como estudante de Terapia Ocupacional, eu pude perceber que a tecnologia ajudou e facilitou a atuação nesse contexto. (DISCENTE 3, informação verbal).

Os recursos e métodos remotos foram adaptados de maneira a fornecer aos discentes o ensino e o aprimoramento das habilidades práticas no contexto *online*. É importante que cada vez mais o processo educacional seja compreendido e adequado às demandas individuais das instituições de ensino em saúde no cenário de pandemia. Ademais, é essencial que a tecnologia possa incluir todos os alunos e contribuir para o aperfeiçoamento educacional de cada um (GRANJEIRO *et al.*, 2020).

CONCLUSÃO

Diante do contexto provocado pela pandemia, a tecnologia proporcionou oportunidades de aprendizado para pessoas idosas e alunos, considerando as medidas de restrição de contato entre os indivíduos. No presente grupo, os idosos puderam ser agentes ativos durante o processo de aprendizagem, garantindo sua participação social, e foram beneficiados com atividades de estímulo cognitivo, que são essenciais para esse público, principalmente durante um período pandêmico. Além disso, o

contato intergeracional foi um fator positivo para a construção da aprendizagem entre idosos e alunos do ensino superior, o que proporcionou uma troca de conhecimentos. Dessa forma, mostra-se que, apesar do distanciamento social, a tecnologia pode ser uma ferramenta que contribui para favorecer a interação, o aprendizado e um envelhecimento ativo.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Priscilla de Oliveira Reis; PIOVESAN, Josiane Bertoldo; PONTE, Aline Sarturi. Reflexões acerca da Terapia Ocupacional e o Teleatendimento com o público idoso na Pandemia de Covid-19: um relato de experiência. *Revista Kairós-Gerontologia*, São Paulo, v. 23, p. 595-607, 2020.

AREIAS, José Carlos. A música, a saúde e o bem estar. *Nascer e Crescer*, Porto, v. 25, n. 1, p. 7-10, 2016.

ÁVILA, Renata; BOTTINO, Cássio Machado de Campos. Atualização sobre alterações cognitivas em idosos com síndrome depressiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 316-320, 2006.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-12, 2020.

CAVALCANTE, Luana de Lima; SILVA DE LIMA, Uirassú Tupinambá. Relato de experiência de uma estudante de enfermagem em um consultório especializado em tratamento de feridas. *J Nurs Health*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 94-103, 2012.

CORRÊA, Victor Augusto Cavaleiro; NASCIMENTO, Carla Adriana Vieira do; OMURA, Kátia Maki. Isolamento social e ocupações. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 351-369, 2020.

COSTIN, Cláudia. Desafios da Educação no Brasil após a Covid-19. In: COSTIN, Cláudia *et al.* *A escola na pandemia: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus*. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

CURL, Angela L. *et al.* Giving up the keys: How driving cessation affects engagement in later life. *The Gerontologist*, [S. l.], v. 54, n. 3, p. 423-433, 2014.

DIGNER, Ingridy de Souza *et al.* Os desafios do ensino em saúde nos tempos de pandemia por Covid-19: uma revisão integrativa. *Revista Espaço para a Saúde*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 68-79, 2020.

FREITAS, Adriana Valéria da Silva. Cuidado às pessoas idosas durante a pandemia da covid-19: experiência baseada em ações remotas. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 247-256, 2020.

GOULART, Denise; FERREIRA, Anderson Jackle. Aprendizagem digital de idosos: um novo desafio. In: FERREIRA, Anderson Jackle; STOBAUS, Claus Dieter; GOULART, Denise; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). *Educação & Envelhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 23-30.

GRANJEIRO, Érica Maria *et al.* Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em Saúde frente à pandemia Covid-19. *REVISIA*, [S. l.], v. 9, especial 1, p. 591-602, 2020.

HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida; SANTANA, Rosimere Ferreira. Saúde do idoso em tempos de pandemia Covid-19. *Cogitare enfermagem*, [S. l.], v. 25, n.p., 2020.

HONG, Song-lee; HASCHE, Leslie; BOWLAND, Sharon. Structural relationships between social activities and longitudinal trajectories of depression among older adults. *Gerontologist*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 1-11, 2009.

HUGHES, Tiffany F. *et al.* Engagement in social activities and progression from mild to severe cognitive impairment: the MYHAT study. *International psychogeriatrics*, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 587-595, 2013.

LEITE, Marinês Tambara; CAPPELLARI, Viviane Tolfo; SONEGO, Joseila. Mudou, mudou tudo na minha vida: experiências de idosos em grupos de convivência no município de Ijuí/RS. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 18-25, 2002.

LIMA, Leonardo José Costa; PASETCHNY, Nilza. Atividades em grupo: uma alternativa para a inclusão social na terceira idade. *Revista Terapêutica Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 37-42, 1998.

LIM, Erle *et al.* The Challenges of “Continuing Medical Education” in a Pandemic Era. *Annals Academy of Medicine*, Singapura, v. 38, n. 8, p. 274-276, 2009.

LI, Xiaochen *et al.* Risk factors for severity and mortality in adult Covid-19 inpatients in Wuhan. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, [S. l.], v. 146, n. 1, p. 110-118, 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes-fazer escolares em exposição nas redes e a educação online como perspectiva. *Revista Docência e Ciberultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MÉDICI, Mônica Strege; TATTO, Everson Rodrigo; LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavirus. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18, p. 136-155, 2020.

MENDES, Júlia Rodrigues *et al.* Ações educativas em alimentação e nutrição através de tecnologias digitais para um grupo de idosos durante a pandemia de Covid-19. *Rev. da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura*, Recife, v. 8, n.1, p. 223-233, 2020.

MORLEY, John; VELLAS, Bruno. Covid-19 and older adults. *The Journal of Nutrition, Health & Aging*, [S. l.], n. 24, v. 4, p. 364-365, 2020.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas Compartilhadas: cultura e relações intergeracionais na vida cotidiana*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULO, Débora Lee Vianna; YASSUDA, Mônica Sanches. Queixas de memória de idosos e sua relação com escolaridade, desempenho cognitivo e sintomas de depressão e ansiedade. *Archives of Clinical Psychiatry*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 23-26, 2010.

PILIAVIN, Jane Allyn; SIEGL, Erica. Health Benefits in the Wisconsin of Volunteering Longitudinal Study. *J Health Soc Behav.*, [S. l.], v. 48, n. 4, p. 450-64, 2015.

PINTO, Juliana Martins; NERI, Anita Liberalesso. Trajetórias da participação social na velhice: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 260-273, 2017.

POSSAMAI, Vanessa Dias *et al.* Uma nova realidade: aulas remotas de atividade física para idosos na pandemia de Covid-19. *Revista Kairós-Gerontologia*, São Paulo, v. 23, número especial 28, p. 77-98, 2020.

RIZZOLI, Darlan; SURDI, Aguinaldo César. Percepção dos idosos sobre grupos da terceira idade. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, 225-233, 2010.

SABBATH, Erika L *et al.* Social engagement across the retirement transition among “young-old” adults in the French GAZEL cohort. *Eur J Ageing.*, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 311-20, 2015.

SANTOS, Aline Talita dos *et al.* Queixa subjetiva de comprometimento da memória em idosos saudáveis: influência de sintomas depressivos, percepção de estresse e autoestima. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. especial, p. 24-29, 2012.

SHAHID Zainab *et al.* Covid-19 and Older Adults: What We Know. *Journal of the American Geriatrics Society*, Nova Jersey, v. 68, n. 5, p. 926-929, 2020.

VELHO, Fábio Daniel; HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. O idoso em quarentena e o impacto da tecnologia em sua vida. *Revista Rosa dos Ventos - Turismo e Hospitalidade*, Caxias do Sul, v. 12, p. 1-14, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Covid-19 strategy update. Geneva, Switzerland, 2020. 18p.

YASSUDA, Mônica Sanches; ABREU, Viviane Peixoto Salgado. Avaliação cognitiva. In: FREITAS, Elizabete Viana de *et al.* *Tratado de geriatria e gerontologia*, p. 1252- 1266. Rio de Janeiro: Koogan, 2006.

O tratamento didático do texto literário em aulas de espanhol no Ensino Médio: propostas didáticas para os cursos técnicos integrados do IFRN durante o ensino remoto emergencial

Girlene Moreira da Silva
Carla Aguiar Falcão
Alessandra Helen de Souza França
Fernanda Borges de Araújo

INTRODUÇÃO

Tomando como base pesquisas realizadas anteriormente, percebemos que, em muitos contextos, o professor de língua espanhola apresenta sérias dificuldades para desenvolver um material didático adequado para turmas do Ensino Médio. Com o ensino remoto emergencial (ERE), em que os professores tiveram de repensar objetivos, estratégias e procedimentos para se adequarem a nova realidade de ensino, essas dificuldades têm se tornado cada vez maiores.

Nesse sentido, compreendemos que a literatura deve estar presente no dia a dia das salas de aula de língua estrangeira, nas escolas, e não somente em cursos extras. É evidente que

a prática de leitura literária fora da aula regular seria (e é) importante, contudo, trabalhando com a nossa atual realidade e, partindo de pesquisas anteriores (SILVA, 2011, 2016), entendemos que podemos fazer a diferença para os alunos através de tal prática, uma vez que a literatura constitui “uma das possibilidades de exploração da língua, como forma criativa e atuante de mobilização de palavras e estruturas linguísticas, apontando para inúmeros fins e para diferentes propósitos” (BRAIT, 2010, p. 41).

Apresentamos, neste trabalho, um relato de experiência reflexivo sobre as propostas didáticas elaboradas em uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagem (NUPEL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), aprovada com fomento pelo Edital nº 03/2021 – DIPEQ/CNAT/IFRN (IFRN, 2021). O estudo foi coordenado por duas professoras do curso de Letras-Espanhol, do *campus* Natal Central (CNAT) do IFRN, e contou, ainda, com a participação de duas alunas do mesmo curso, sendo uma bolsista e outra voluntária. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com o objetivo de elaborar propostas com textos literários para as aulas remotas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Ensino Médio. Ao todo, foram dez atividades elaboradas, entretanto, para este recorte, escolhemos relatar somente duas delas, que foram aplicadas em aulas de espanhol durante o Ensino Remoto Emergencial do IFRN - *campus* Natal Central.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da língua estrangeira no Ensino Médio

A trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil é marcada por uma grande instabilidade quanto a sua inserção e valorização nos currículos do Ensino Básico. Com algumas políticas linguísticas de avanço e outras de retrocesso, muitas vezes motivadas por questões políticas, econômicas e sociais, como assinala Picanço (2003),

Constatamos, em primeiro lugar, que as finalidades do ensino da língua estrangeira, no geral, e do espanhol, especificamente, respondem tanto a expectativas políticas do governo, como a expectativas culturais da sociedade, em seus vários segmentos, representados, muitas vezes, por interesses antagônicos (PICANÇO, 2003, p. 186).

A compreensão desse contexto é importante para que se entenda a valorização da língua inglesa nos currículos do Ensino Médio, atualmente reafirmada com a promulgação da Lei nº 13.415/17, que revogou a Lei nº 11.161/2005, tornando, novamente, obrigatório o ensino de língua inglesa e optativo o de língua espanhola. Em um caminho que vai de encontro à política de plurilinguismo, vemos mais uma vez a hegemonia linguística do inglês no ensino básico brasileiro.

Apesar das mudanças na oferta de língua estrangeira no histórico curricular da educação básica, os documentos que estabelecem formas de pensar e organizar o currículo do Ensino

Médio no Brasil reconhecem a importância do ensino de línguas não somente a partir das formas e estruturas linguísticas, mas também como o conhecimento cultural de um povo, como aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):

é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e, é através de sua forma de expressar-se, que esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos (BRASIL, 2000, p. 30).

Nessa mesma perspectiva, a obra *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* preconiza que, obrigatoriamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira abrange a percepção de que se trata de um produto cultural complexo e que “esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem definidas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao educando utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL, 2002, p. 93).

No documento normativo mais recente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), no tocante à área de línguas e suas tecnologias, está reiterado que, o ensino

médio é o momento de “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018). Nesse caso, a referência à língua inglesa no documento justifica-se pelo fato de ser a única língua estrangeira considerada como obrigatória para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Embora cada documento reflita em suas orientações o contexto político, econômico, social e educacional vigente à época de sua concepção e publicação, todos têm em comum a percepção de que o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio deve ir para além do estudo dos aspectos linguísticos, contribuindo para formar, deste modo, um aprendiz que seja capaz de comunicar-se efetivamente nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso da língua. Uma possibilidade de atender a essa compreensão presente nos documentos oficiais é a inserção e o tratamento didático do texto literário em aulas de língua estrangeira no Ensino Médio.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DA LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO

Os textos literários oferecem inúmeras possibilidades de serem trabalhados, variando de acordo com o objetivo e a formação que pretendemos alcançar. Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Médio (2000, p. 8), há o reconhecimento da importância do estudo dos gêneros

discursivos e dos modos como estes se articulam, uma vez que proporcionam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.

As OCEM (BRASIL, 2006), Orientações Curriculares para o Ensino Médio, na parte destinada ao ensino de línguas estrangeiras, destacam a importância da leitura e da escrita nas aplicações do cotidiano. Com isso, entendemos que o uso da língua está relacionado às práticas sociais, considerando os aspectos sócio-culturais, pragmáticos e discursivos, além dos aspectos linguísticos também. Além disso, o referido documento orienta os professores a não focarem suas aulas única e exclusivamente na preparação para o exame do vestibular, uma vez que:

Na nossa sociedade, o conhecimento de Línguas Estrangeiras é muito valorizado no âmbito profissional, porém, no caso do ensino médio, mais do que encarar o novo idioma apenas como uma simples ferramenta, um instrumento que pode levar à ascensão, é preciso entendê-lo como um meio de integrar-se e agir como cidadão. Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. Essas situações fazem parte da vida do aluno, mas não são as únicas, talvez nem sejam as principais e, acima de tudo, não se esgotam nelas mesmas. Tampouco pode reduzir-se a um conjunto de atos de falas aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo (OCEM, 2006, p. 147).

Embora considere que as escolas de algumas regiões possam interessar-se por intensificar o desenvolvimento da leitura no terceiro ano do ensino médio, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular, o documento afirma que “essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica da linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (OCEM, 2006, p.111).

Silva (2011) reforça que o texto literário traz modelos de estruturas sintáticas e variações estilísticas, apresentando um rico vocabulário, além de funcionar como expoente das culturas e falas de diferentes regiões de diferentes países, resultando, assim, em um valioso recurso para a sala de aula. Já Albaladejo (2007) enumera justificativas para o uso didático do texto literário, apresentando-nos algumas razões para isso:

1. A primeira razão, dada pela autora, é o caráter universal dos temas literários, que falam de amor, de morte, de velhice, de amizade, ou seja, de temas comuns a todas as línguas e culturas.
2. O segundo motivo é que a literatura é um material autêntico, ou seja, os textos literários não foram feitos com o propósito didático, portanto, o aluno terá acesso a mostras de línguas destinadas à falantes nativos.
3. Em terceiro lugar, a autora justifica a importância do uso do texto literário nas aulas de língua espanhola por causa

do seu valor cultural, que pode ser muito importante na transmissão de códigos e costumes sociais dos falantes da língua estudada.

4. O quarto motivo diz respeito à riqueza linguística que contêm nos textos literários. Segundo a autora, o TL oferece inúmeras possibilidades de escolhas pelo professor e a riqueza linguística é traduzida em um acréscimo de vocabulário por parte do aluno, além de ser um contato com várias estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas diferentes de se conectar ideias.
5. Finalmente, o quinto e último motivo apontado pela autora é o poder que o texto literário tem para fazer com que o leitor se sinta pessoalmente envolvido, e para criar o compromisso pessoal de cada aluno com o texto que lê.

O papel do professor na aula com o uso da literatura: do planejamento à produção do material didático

Pichel (2006) traça os três principais papéis do professor numa aula comunicativa: o primeiro é ser o facilitador do processo comunicativo, o segundo é participar e o terceiro é atuar como observador e como aluno. Estas funções servem como condutoras para a prática docente na hora de coordenar as aprendizagens, de pensar e planejar as aulas, tendo em conta os interesses e as motivações dos alunos, e na hora de trabalhar a interação e o estímulo dos alunos para a aprendizagem, fomentando a criatividade no nível da expressão oral ou escrita.

O professor de língua espanhola precisa escolher os textos e a forma de trabalhar o desenvolvimento das diversas competências do aluno para promover um aprendizado eficaz dessa língua no Ensino Médio. Entretanto, sabemos que nem sempre é possível trabalhar todas elas e, ainda que não se enfoque em todas, de acordo com o nível e o desenvolvimento de cada turma no seu contexto de ensino, podemos começar pela leitura e então partir para as outras.

O professor, quando decide levar literatura para suas aulas, entende que deve despertar o prazer estético do texto, processo este que se faz com a prática. Segundo Lois (2010), a literatura em sala de aula não deve ser vista como mais um texto a ser trabalhado, mas sim como uma obra de arte, e o professor que não tem envolvimento com esse tipo de texto “cairá em contradição quando cobrar de seu estudante um posicionamento leitor” (LOIS, 2010, p. 76).

Ainda segundo a autora, a dificuldade do professor em ler ou trabalhar a leitura vem do que (não) foi vivido por ele em sua história de vida. Porém, “o reconhecimento dessas dificuldades e, principalmente, a escolha por essa profissão aumentam a sua responsabilidade para alterar esse quadro” (LOIS, 2010, p. 77).

Entendemos, portanto, que ao nos dedicarmos à formação do professor, já em exercício, para a realização dessas práticas de leitura, contribuindo para que ele reflita sobre sua prática docente, estamos colaborando para a própria transformação

desse docente em um professor reflexivo, que é definido por Alarcão (2005) como um profissional que necessita se conhecer, e saber as razões pelas quais atua, para se conscientizar do seu papel e do lugar que ocupa na sociedade. Segundo a autora,

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2005, p. 4).

No nosso trabalho, consideramos que o professor é um mediador da leitura literária em sua sala de aula, podendo ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho como leitor. Segundo Freitas (2012, p. 68), o mediador é aquele que “apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa”, além de ajudar o aluno a ultrapassar suas capacidades atuais e a desenvolver suas potencialidades.

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em um leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, decodificar com clareza e reconhecer as palavras com rapidez para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair idéias centrais, identificar conteúdos novos e dados,

relacionar o que lê com a realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar e ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito “leitor em formação” em um sujeito “leitor proficiente” (FREITAS, 2012, p. 68).

Para o planejamento das propostas didáticas, entendemos que é preciso seguir alguns passos e, por isso, selecionamos algumas estratégias utilizadas por professoras-pesquisadoras em estudos e pesquisas sobre leitura e mediação pedagógica. Dentre as estratégias mais comuns utilizadas pelas professoras-pesquisadoras, podemos citar para cada etapa:

- Definição de objetivos para cada leitura;
- Preparação para a leitura com: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação, estimulando a curiosidade; e formação de previsões sobre o texto a ser lido;
- Durante o processo de leitura: leitura em voz alta; encorajamento com acenos verbais; leitura silenciosa; releitura de trechos ou do texto em sua totalidade;
- Durante os questionamentos (importante estratégia responsável pela compreensão) que conduzem à compreensão da leitura, através de uma condução ancorada em perguntas: avaliação e elaboração de novas previsões para o conteúdo do que foi lido, como forma de extrapolar o universo do texto; estabelecimento de relação

com outros textos (intertextualidade); esclarecimento de dúvidas de linguagem e conteúdo; elaboração de resumo; reformulação de perguntas; condução e autoquestionamentos; releitura de trechos; identificação de ideia principal e de temas (LOPES; COBUCCI; MACHADO, 2012, p. 244).

Ressaltamos que, conforme os princípios norteadores propostos por Silva (2016), para a seleção dos textos literários utilizados na nossa pesquisa, consideramos aspectos como acessibilidade, significação, motivação, integração das várias habilidades e várias possibilidades de serem explorados, dentre outros.

Metodologia da pesquisa

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, dividida em quatro fases, das quais as duas primeiras conformam esse estudo. A primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico para estudo e discussão das teorias existentes sobre o tratamento didático do texto literário no ensino de línguas estrangeiras, sobre competência leitora e literária, além de concepções sobre o ensino de leitura em aulas de línguas estrangeiras, ensino remoto e a produção de material didático.

Na etapa dois, iniciamos a seleção dos textos literários para aulas remotas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Ensino Médio. Essas atividades foram realizadas através de leituras, fichamentos e discussões sobre os textos

estudados, além de reuniões com as professoras coordenadoras do projeto de pesquisa. Em seguida, elaboramos as propostas didáticas para aulas remotas de Espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Ensino Médio e aplicamos duas delas no *campus* Natal Central do IFRN.

As propostas didáticas com o texto literário: um relato desde a elaboração até a aplicação

Para elaboração das propostas didáticas, no nosso estudo, seguimos os princípios norteadores – primordiais para que seja trabalhada a leitura literária nas aulas de E/LE – propostos por Silva (2016, p. 230), decorrentes das reflexões da pesquisadora sobre dados de pesquisas anteriores. Além disso, também contamos com as contribuições teóricas de Mendoza (2004, 2007), Acquaroni (2007), Albaladejo (2007), Aragão (2006), dentre outros, que possuem os seguintes princípios:

1. Os textos escolhidos devem ser acessíveis, autênticos, que possibilitem a integração de diversas habilidades e que sejam motivadores. Além disso, é necessário que o docente os conheça bem e tenha feito leituras prévias de tais textos;
2. A escolha deve ser feita com base nas preferências dos alunos e do professor, um não pode exceder o outro;
3. A prática docente deve trabalhar o filtro afetivo, observando sempre as motivações dos alunos, elevando a autoestima deles;

4. O planejamento deve conter atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que trabalhem a predição, a compreensão e a interpretação, de acordo com a necessidade da turma;
5. O texto literário não pode ser trabalhado apenas como exemplo, como um pretexto para outros assuntos, deve ser trabalhado para a formação e enriquecimento da competência comunicativa, a partir da compreensão leitora;
6. O texto literário não é o único tipo que dispõe de riquezas que possibilitam com que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, entretanto, uma sistematização com a leitura literária proporciona uma melhoria no desenvolvimento das habilidades da competência literária e da compreensão leitora;
7. As obras mais extensas podem ser trabalhadas em sala de aula por meio de fragmentos bem selecionados pelo docente, que contenham uma unidade de sentido em si mesmo e sejam uma parte importante da obra, além de seguir os outros critérios já mencionados, pois isso pode estimular os alunos à leitura de obras mais complexas;
8. O TL vai muito além de uma simples fonte de cultura, é uma fonte de situações comunicativas que possibilita uma apropriação de formas linguísticas e socioculturais da língua estudada, além de fomentar o hábito de leitor literário dos alunos;

9. A leitura e as atividades em grupo devem ser estimuladas, pois a troca de conhecimentos proporcionada por essas atividades permite um melhor desenvolvimento da formação comunicativa dos alunos;
10. A compreensão leitora e a interpretação devem ser o foco das aulas de leitura literária, entretanto, isso não proíbe o docente de elaborar atividades que estimulem as outras habilidades linguísticas.

Tendo como base estes princípios, selecionamos os textos literários para a elaboração de propostas com foco na compreensão leitora e no desenvolvimento de outras competências, e não apenas como pretexto para as aulas de gramática. As duas propostas elaboradas pelas alunas participantes do projeto, e aplicadas em aulas de espanhol no Ensino Médio do IFRN, em duas turmas de cursos técnicos integrados do *campus* Natal Central, trabalharam a motivação dos alunos, contribuindo para a elevação da autoestima deles e para um melhor desenvolvimento da sua formação comunicativa.

A primeira proposta¹ foi baseada no gênero poético, com foco na reflexão sobre o racismo. O objetivo desta aula, com duração de 45 minutos, era que os educandos tivessem conhecimentos e interesse sobre poesias e poemas musicados para que pudessem interpretá-los. Para isso, na pré-leitura, foi proposta uma conversa entre os alunos e as licenciandas para

1 Vide Anexo 1.

identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conteúdo a partir de questionamentos do tipo: se eles já tinham conhecimento sobre a cultura colombiana e sobre a cultura peruana, se já haviam estudado poemas e o que achavam desse gênero. Após esse primeiro momento, as alunas participantes do projeto apresentaram as características do gênero citado para que assim os alunos pudessem identificá-las após a leitura.

Na fase da leitura, os alunos assistiram ao vídeo do poema musicado “Me Gritaron Negra”², da poetisa e ativista afro-peruana Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra, e depois puderam ler sua versão escrita. Além disso, eles também viram o poema musicado “Negra Soy”³, da poetisa colombiana Mary Grueso Romero. Já na fase de pós-leitura, os alunos puderam discutir entre eles sobre o que entenderam dos poemas vistos. Posteriormente, houve um momento para discussão e análise onde foi possível fazermos uma reflexão sobre a luta contra o racismo e sobre como isso impacta a vida das vítimas.

Segundo Mendoza (2004, 2007), os textos literários auxiliam na reflexão acerca de como vemos a vida e nos posicionamos no mundo, além disso, auxiliam também na compreensão de diversos conhecimentos. Com a aplicação dessa primeira aula, observamos que os alunos conseguiram identificar as

2 Disponível em: <https://youtu.be/RljSb7AyPco>. Acesso em: 5 fev. 2022.

3 Disponível em: <https://youtu.be/JyeAxOop-ts>. Acesso em: 5 fev. 2022.

características do gênero poético e interpretar os poemas, cada um com o seu ponto de vista único, relatando seus sentimentos e formando opiniões críticas sobre o racismo e sobre a realidade da sociedade. Observamos também que muitos demonstraram empatia pelas autoras e interesse em discutir essa pauta. Além da compreensão, conseguimos trabalhar a competência oral e leitora dos alunos, integrando duas habilidades distintas.

A segunda proposta⁴ foi realizada a partir do gênero conto, através do texto “La moneda del mundo”⁵, da escritora Emilia Pardo Bazán. A partir da reflexão sobre a temática do conto, o texto literário foi usado como instrumento para o desenvolvimento da criticidade, da compreensão leitora e auditiva, e também da produção oral. Na fase de pré-leitura, foram verificados os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero conto, bem como de suas principais partes e características. Segundo Silva (2016), na fase de pré-leitura, o leitor, além de decodificar as estruturas menores do texto, relaciona significados novos. Em seguida, foi apresentada a autora do conto, Emilia Pardo Bazán, destacando sua importância para a literatura.

Para a fase da leitura, o conto foi dividido em três partes. Os alunos realizaram uma leitura silenciosa de cada parte e, na sequência, ouviram um áudio com a leitura do conto. Durante a leitura mediada, realizamos questionamentos visando o

4 Vide Anexo II.

5 Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/la-moneda-del-mundo/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

desenvolvimento da compreensão leitora e da criticidade. Na fase da pós-leitura, foi realizada uma discussão sobre a temática do conto, identificando os personagens e destacando a moral da história, assim como os valores sociais presentes no conto. Neste momento, muitos se projetaram para a história, comprovando que “no instante poético do texto, o indivíduo se reconhece como sujeito do seu próprio destino, se identifica com as alegrias e tristezas do texto e passa a entender as suas próprias alegrias e tristezas” (CRUZ, 2012, p. 210).

Com a aplicação dessa segunda aula com o texto literário, ratificamos a aproximação que a literatura promove com os alunos. Eles destacaram valores abordados no conto, demonstraram curiosidade sobre o léxico, conseguiram identificar os personagens e fizeram uma reflexão sobre os elementos do texto, relacionando-os com a vida deles, confirmando a ideia de que, na escola, “a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” e “as linguagens [são] constituintes de significados e valores” (BRASIL, 2006, p. 131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que, com o nosso trabalho, tenhamos contribuído com a formação inicial e continuada de professores de língua espanhola para a seleção e o tratamento didático do texto literário ao elaborarmos propostas para aulas remotas de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no ensino médio.

Embora tenhamos conseguido, por questão de tempo, aplicar somente duas atividades das dez elaboradas no projeto, percebemos, assim como Silva (2016), que língua e literatura devem caminhar juntas, e os gêneros literários diversos também devem estar presentes no ensino de língua estrangeira na escola, tendo em vista que “o enfoque significativo da aprendizagem literária requer que a experiência leitora se construa em grande medida a partir da recepção da diversidade de obras literárias, dos distintos gêneros e da variedade de estilos” (MENDOZA, 2004, p. 49).

Nosso propósito, portanto, foi fazer com que a leitura literária estivesse presente em aulas de E/LE no ensino médio. Para estudos futuros, esperamos conseguir aplicar todas as propostas didáticas com textos literários elaboradas para aulas remotas e também esperamos poder adaptá-las para o ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana Educación, 2007.

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE*. Revista de didáctica ELE. n. 5, 2007. Disponível em: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de Estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de lectores*. 2006. 552 f. Tese (Doutorado em Letras – Espanhol) – Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2006.

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 ago. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p.1, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCNEM Mais: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CRUZ, M. F. B. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Edital nº 03/2021 – DIPEQ/CNAT/IFRN, 2021. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/editais/editais-2021/edital-no-03-2021_iniciacao-cientifica. Acesso em: 15 fev. 2022.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 65-85.

LOIS, L. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, I. A.; COBUCCI, P.; MACHADO, V. R. O que aprendemos? Recomendações para uma pedagogia da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (orgs.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 243-249.

MENDOZA, A. F. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos de Educación* 55, Barcelona: Horsori Editorial, v. 55, p. 140, 2007.

PICANÇO, L. D. C. *História, memória e ensino do Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da*

memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PICHEL, S. F. Taller de cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas. *Redelectrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Espanha, n. 6, p. 77-80, 2006. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/78003?show=full>. Acesso em: 19 jan. 2014.

SILVA, G. M. *Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do ensino médio de uma escola pública*. 2016. 427 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_GIRLENE-MOREIRA-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, G. M. *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE*. 2011. 311 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/GirleneMoreira.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Tema da aula: Gênero poético

Duração: 45 minutos

Objetivo Geral: Conhecer as características do gênero poético e trabalhar a oralidade, discutindo o racismo em espanhol.

Objetivos Específicos: Saber o que é a poesia e as suas características, trabalhar a interpretação de poemas e poemas musicados, debater e refletir sobre o combate ao racismo e melhorar a oralidade, a escrita e a audição.

Conteúdo Programático: O gênero poético

Procedimentos metodológicos: A aula será expositiva, baseada no diálogo, com leitura do material didático e discussões.

Pré-leitura (10 minutos): No primeiro momento, será perguntado aos alunos se eles conhecem o gênero poético ou um poeta cujo idioma oficial é o espanhol, a fim de interagir com os alunos e falar sobre algumas características do gênero que será trabalhado.

Leitura (10 minutos): No segundo momento, serão exibidos os vídeos dos poemas musicais "Me Gritaron Negra" e "Negra soy". Em seguida, também será disponibilizado o poema escrito "Me Gritaron Negra" para leitura individual dos alunos.

Pós-leitura (25 minutos): No terceiro momento, será aberta uma discussão sobre o poema. Cada aluno deve falar sobre como interpretou o poema, identificar que tipo de poesia é e será perguntado o que pensa sobre racismo, sobre o combate ao racismo, se algum aluno já viveu ou presenciou racismo em algum momento da vida, sobre como pode interferir na vida deles, entre outras questões, para praticar a oralidade e interpretação dos alunos, além da interação.

Avaliação: A avaliação será contínua, levando em consideração o desenvolvimento do estudante ao longo das atividades que serão praticadas na oficina, tais como: participação e atividades realizadas pelo aluno.

Tema da aula: Conto “La moneda del mundo”

Duração: 45 minutos

Objetivo Geral: Conhecer o conto “La moneda del mundo” de Emilia Pardo Bazán e refletir sobre a temática do conto.

Objetivos Específicos: Exercitar a compreensão escrita, a compreensão e a expressão oral e expressar-se com criticidade.

Conteúdo Programático: Leitura do conto “La moneda del mundo”.

Procedimentos Metodológicos: A aula será expositiva, baseada no diálogo, com leitura do material didático e discussões.

Pré-leitura (10 minutos): Inicialmente, algumas perguntas serão feitas aos alunos como: se eles conhecem o gênero da história e quais informações acham que podemos obter. Depois, perguntaremos se eles conhecem a autora Emilia Pardo Bazán, a fim de fazermos uma introdução sobre o conto “La moneda del mundo”.

Leitura (25 minutos): Nesse momento, serão feitas mais algumas perguntas (do tipo: pelo título, o que você acha que será a história? O que esperam? Uma história antiga, um conto de heróis?) e, em seguida, a leitura do conto será dividida em três partes e exposta por meio de leitura de áudio. Ao final de cada parte, serão feitas algumas perguntas para desenvolver a criticidade e também para tirar possíveis dúvidas sobre o léxico das palavras.

Pós-leitura (10 minutos): Ao final, será realizada uma discussão em torno da história, refletindo sobre sua compreensão e viabilizando uma possível relação entre os fatos e a vida real, observando se houve identificação com os valores abordados na história.

Avaliação: A avaliação será contínua, levando em consideração o desenvolvimento do estudante ao longo das atividades que serão praticadas na oficina, tais como: participação e atividades realizadas pelo aluno.

Relato de experiência: o uso de história em quadrinhos para o ensino-aprendizagem de princípios de imunologia, produção e atuação de vacinas e importância da vacinação

Degberto Kaymmi Lopes
Helen Flávia de Lima
Aleksandre Saraiva Dantas
Clériston Márcio Vieira
José Araújo Amaral

INTRODUÇÃO E MARCO TEÓRICO

O período compreendido entre 2020 e 2021 foi marcante na história da humanidade, pois éramos assolados pela fase mais aguda da pandemia do coronavírus Covid-19, que se alastrou e causou milhares de mortes diárias no Brasil e no mundo. Apesar do avanço da vacinação, alguns países, principalmente os mais pobres ou os que não se planejaram corretamente para a vacinação, assim como o Brasil, sofreram com a manutenção de altas taxas de mortalidade em seu cotidiano e com o aparecimento de cepas resistentes. Este fato indica que devemos reivindicar que a cobertura vacinal se amplie e se mantenham as medidas sanitárias que auxiliam no combate à expansão do

vírus, tais como o uso de máscara, higienização das mãos e o distanciamento social.

Outro aspecto relevante no combate à pandemia é a veiculação de informações corretas sobre as vacinas e o combate às *fake news*, produzidas e divulgadas por pessoas ou instituições que negam o conhecimento científico e propagam informações falsas sobre as vacinas e a efetividade de algumas substâncias no tratamento precoce contra a Covid-19. Entendemos que o espaço escolar é um ambiente adequado para promover a sensibilização quanto às formas corretas de combate à pandemia e de reflexão sobre o papel da ciência neste momento crítico que vivemos.

Em face da necessária importância de que o conhecimento científico chegue ao público em geral, e principalmente entre os mais jovens (população para a qual o vírus se expandiu), trazemos, neste capítulo, um relato de experiência sobre o uso de um material didático (produto educacional) que aborda o conhecimento científico sobre a pandemia, o funcionamento do sistema imunológico, a produção de vacinas e a vacinação. Nossa intenção foi produzir e validar um material paradigmático que complementasse os conhecimentos abordados sobre o sistema imunológico, no contexto do ensino de fisiologia humana no Ensino Médio Integrado, articulando conteúdo didático e forma artística de apresentação do tema.

Nossa proposição foi trazer essas informações em um formato diferenciado, que fosse atrativo ao público jovem.

Portanto, trouxemos este conhecimento na forma de uma história em quadrinhos (HQ), desenvolvida de forma autoral, tanto com relação aos desenhos como na elaboração do roteiro. Isso foi possível graças à habilidade artística e experiência em desenhos de HQ de um dos autores deste capítulo.

As HQs são novas ferramentas de ensino que atualmente vêm ganhando destaque no cenário educacional (IANESCO *et al.*, 2017). O uso de HQs no processo de ensino-aprendizagem auxilia o aluno a entender conceitos de diversas disciplinas de maneira dinâmica e eficaz. Para Passareli (2016, p. 2), o envolvimento com a HQ “[...] lida com dois importantes dispositivos de comunicação, palavras e imagens. Os quadrinhos são úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens”.

Além disso, as HQs vêm sendo bastante utilizadas como materiais pedagógicos no ensino de Ciências e Biologia (PELIÇÃO; DORO; PEREIRA, 2021). No trabalho de Ianesco *et al.* (2017), utilizou-se HQ para o ensino-aprendizagem de Química no ensino médio, abordando-se o conteúdo curricular sobre poluição. Os autores compararam quatro turmas. Em duas delas, foi aplicada a ferramenta de ensino de histórias em quadrinhos e, nas outras duas, a metodologia de ensino tradicional. Demonstrou-se um melhor desempenho no aprendizado do conteúdo das turmas que produziram as HQs, quando comparadas àquelas que utilizaram a metodologia tradicional de ensino.

Na Biología, a proposta de uso de HQ pode ser exemplificada pelos trabalhos de Gonçalves (2021), no escopo do ensino de Genética, e pelo trabalho de Costa e Silva (2016), no qual ocorre a proposição do uso das “tirinhas” brasileiras do personagem Níquel Náusea para o ensino-aprendizagem de evolução biológica no ensino médio. Para Gonçalves (2021), o uso de HQ como uma atividade lúdica facilitou a aprendizagem do aluno e tornou a aula mais cativante e interativa. Já para Costa e Silva (2016), o material apresentou-se como um rico recurso, com várias possibilidades para o seu uso como ferramentas didáticas, especialmente na promoção da reflexão. Os autores julgam o material também adequado para uma abordagem interdisciplinar, por trazer questões relacionadas à linguagem, à sociologia, dentre outras.

Os autores inferem que a HQ demonstra ser um bom recurso para o ensino de Biología e outras ciências, pois possibilita tratar de assuntos mais transversais, que podem trazer pautas polêmicas em sala de aula. Assim, permitem intermediar debates delicados, porquanto amenizam, com certo senso de humor, determinados conteúdos.

Nesse cenário, almejamos contribuir com o debate sobre os aspectos biológicos e sociopolíticos da vacinação, por meio de informações científicas relevantes sobre as defesas do corpo contra as infecções virais, as formas corretas de tratamento e prevenção, incluindo o universo da produção e uso de vacinas, e sobre o debate acerca da veiculação de informações científicas incorretas e o negacionismo científico.

OBJETIVOS DA VIVÊNCIA

Objetivo geral

Propiciar uma experiência acadêmica diferenciada a discentes do Ensino Médio Integrado a partir da produção e aplicação de um produto educacional no formato de uma HQ, abordando o funcionamento do sistema imunológico no combate a patógenos virais, formas de prevenção, com ênfase na produção e uso de vacina e a importância da vacinação.

Objetivos específicos

- Compreender o sistema imunológico e as formas de prevenção das infecções virais, com ênfase nas vacinas e no processo de vacinação.
- Traduzir as informações científicas para uma linguagem acessível, atraente aos jovens e que seja conceitualmente correta, no formato de HQ.
- Validar e avaliar o material, com a utilização em situação real de aula, como material complementar no ensino sobre o sistema imunológico, analisando as percepções dos discentes quanto à viabilidade pedagógica desse produto.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência decorre do desenvolvimento de um produto educacional validado em situação real de aula,

cujos resultados serão relatados no item 5 deste capítulo. A organização da escrita deste relato baseou-se nos normativos internos contidos no Guia de Normalização para a Comunidade Acadêmica do IFRN (IFRN, 2017). Por se tratar de capítulo de livro, foram feitas adaptações, como a supressão dos elementos pré-textuais e do resumo.

O relato decorre de uma pesquisa social em Educação que utilizou a abordagem qualitativa, a qual pressupõe uma investigação minuciosa e busca significados específicos, atentando-se aos valores que não podem ser quantificados (MINAYO, 2002). Esta abordagem permite ainda identificar especificidades e inúmeros significados do objeto em estudo (GIL, 1999).

A pesquisa que deu origem a este relato pode ser classificada como exploratória, pois visa a desenvolver hipóteses, legitimar ferramentas e favorecer proximidade com o objeto de estudo (GIL, 2002). Trata-se ainda de uma investigação que se utiliza de elementos de uma pesquisa interventiva ou de intervenção pedagógica, definidas como “[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 57).

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

A pesquisa aconteceu no âmbito do IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte),

campus Mossoró. Os dados da pesquisa foram gerados a partir da aplicação de um produto educacional (HQ) em uma turma de 39 discentes do 4º ano do Ensino Médio Integrado em Informática. Dos 39 discentes da turma, houve a participação voluntária de 21 alunos respondentes, sendo 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Quanto à idade, 3 discentes tinham 17 anos, 11 estavam com 18 anos, 5 com 19 anos e 2 alunos com 20 anos de idade.

O *corpus* da pesquisa é composto por dados coletados a partir dos questionários aplicados aos alunos. As respostas ao questionário ocorreram depois de os discentes lerem e relacionarem o conteúdo do produto educacional aos conteúdos de fisiologia humana (sistema imunológico), trabalhados pelo professor da disciplina no segundo módulo do primeiro semestre (2021.1), inseridos na modalidade de ensino remoto emergencial vigente no momento. O ensino remoto emergencial¹ praticado neste semestre era organizado em módulos de 7 semanas de aula para as turmas de 4º ano integrado. As aulas eram divididas em momento síncronos de até 4 horas/aulas semanais e aulas assíncronas, com 7 a 8 horas/aula.

1 O ensino remoto emergencial é definido como um ensino não presencial em que há alternância entre momentos síncronos, de contato com o professor por meio de uma plataforma interativa (sala de aula virtual), e momentos assíncronos, em que o professor designa diferentes tarefas (leituras, feitura de lista de exercícios, assistir aulas gravadas etc.) a serem feitas pelos discentes.

Desenvolvimento do produto educacional (história em quadrinhos)

Neste tópico, incluem-se as principais etapas de planejamento e estruturação de nosso produto educacional: montagem do roteiro e da própria HQ e a validação do produto educacional.

Montagem do roteiro

A primeira etapa do desenvolvimento de nosso produto educacional foi a montagem do roteiro da HQ. A ideia era desenvolver um produto paradidático que complementasse o ensino-aprendizagem dos conteúdos de “sistema imunológico” dentro do tópico de fisiologia humana, ministrado aos discentes da turma selecionada para a pesquisa. O roteiro foi montado partindo-se do desejo de criar uma história hipotética, que acontecesse em outro planeta, mas que apresentasse semelhanças com a situação pandêmica que estamos vivenciamos em nosso planeta. Assim, chegamos à elaboração do roteiro da história “Ponto de Blindagem: uma aventura intergaláctica em defesa da ciência, da vacina e da vida”².

Elaboração e montagem da HQ

Neste tópico, trazemos os caminhos trilhados na composição da HQ e apresentamos a capa deste produto na Figura 1.

² O roteiro da HQ pode ser acessado em: https://docs.google.com/document/d/11sjFKIZ24l2Ncehbn6FYQO8IY_pFyKoh/edit?usp=sharing&ouid=101024327741665237950&rtpof=true&sd=true.

Nos desenhos, optamos por traços mais reais para atrair o público jovem, com a possibilidade de criar espaços para inserir balões de diálogo, que nos ajudassem a desenvolver o enredo e apresentar os conteúdos desejados. Um dos desafios deste trabalho foi fazer a transposição de linguagens, no sentido de manter as características da HQ e, ao mesmo tempo, inserir os conteúdos científicos e debates que queríamos abordar. Buscamos nos inspirar em uma linguagem descontraída, que trouxesse a ideia de aventura, tão apreciada pelos jovens.



FIGURA 1. Layout da capa da HQ Ponto de Blindagem: uma aventura intergaláctica em defesa da ciência, da vacina e da vida, utilizada como produto educacional³.

Fonte: autoria própria.

3 A HQ na íntegra pode ser acessada em: <https://docs.google.com/document/d/1IkLkGCi6nOjw5hkRUoHmQRPTifvQJcXo/edit?usp=sharing&oid=101024327741665237950&rtpof=true&sd=true>.

Assim, geramos o produto educacional aqui apresentado, enquanto material paradidático voltado para o ensino-aprendizagem de conteúdos relacionados ao sistema imunológico, às vacinas e à importância da vacinação.

Validação do produto educacional

O produto educacional (HQ “Ponto de Blindagem”) foi aplicado a uma situação pedagógica real, entre os dias 02 e 14/09/2021, com os 39 alunos da turma de Ensino Médio Integrado em Informática do IFRN/Campus Mossoró. Os estudantes tiveram um tempo de contato com a HQ equivalente a sete horas/aula assíncronas, dentro do sistema de ensino remoto emergencial (com aulas síncronas e assíncronas). Ele foi aplicado como um material paradidático a ser lido depois do contato com os conhecimentos trabalhados de forma síncrona (equivalente a 4 horas/aula). Posteriormente à leitura e estudo da HQ, os estudantes deveriam responder às perguntas do questionário (instrumento de coleta de dados) e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumento de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário estruturado com seis questões abertas⁴, algumas delas subdivididas em

4 O questionário pode ser acessado em: <https://docs.google.com/document/d/16IBHBFUzltWVU6FdcC2klHrfq57DLLE4/edit?usp=sharing&ouid=1024327741665237950&rtpof=true&sd=true>.

ítems “a” e “b”. O questionário com questões abertas, segundo Moysés e Moori (2007), é mais fácil de elaborar e não restringe a resposta. Segundo os autores:

Dentre as vantagens da utilização do questionário, ressaltam-se: a economia de tempo; a obtenção de muitos dados; atinge-se um grupo de maneira simultânea; obtém-se respostas mais rápidas, precisas e uniformes; mantém-se o respondente no anonimato; não há a influência do pesquisador e o respondente escolhe o melhor momento para respondê-lo (MOYSÉS; MOORI, 2007, p. 4).

As questões procuraram verificar se os discentes relacionam o conteúdo estudado com os conteúdos da HQ e levantar a avaliação dos alunos quanto ao momento pedagógico escolhido para o uso do material produzido. Para a manutenção do anonimato dos participantes, identificamos os escritos dos estudantes numerando-os de E1 a E21 (Estudante 1 ao 21).

Análise de dados

Os dados foram analisados a partir de uma adaptação da análise de conteúdo de Bardin (1977). As respostas aos questionários sofreram uma pré-análise e passaram por etapa de exploração. Na fase da exploração, o material foi organizado na forma de gráficos, nos quais são apontados o número absoluto de citações da respectiva resposta presente no questionário estruturado. Uma vez obtidos os resultados, foram

estabelecidas, a posteriori, segundo Carlomagno e Rocha (2016), as três categorias de análise que compõem o tópico de “Resultados e discussão”: I. Relação conteúdo da aula com a HQ; II. Compreensão da temática central da HQ; III. Avaliação discente da HQ enquanto material paradidático.

RESULTADOS OBSERVADOS E CONSIDERAÇÕES

Nesta etapa, apresentaremos os resultados obtidos (constituindo as três categorias de análise), cujos conteúdos procuram mostrar o diálogo entre o *corpus* da pesquisa, levantado a partir dos questionários estruturados, e o referencial teórico selecionado para nossas reflexões.

Relação conteúdo da aula com a HQ

Nesta categoria, focaremos no debate sobre a relação da HQ com o conteúdo da aula síncrona, no sentido de investigar as relações que os discentes fazem sobre as informações trazidas nestes dois “ambientes”.

Na Figura 2, podemos notar que a maioria dos discentes destaca que os assuntos trabalhados em sala de aula retomados pela HQ são aqueles os quais trataram da produção tecnológica desta vacina e sua atuação em nosso corpo, com 13 e 12 citações, respectivamente. Podemos, nesta passagem, destacar os escritos do estudante E3, que confirma esse posicionamento:

Sobre a produção e funcionalidade da vacina, retomando conceitos sobre sua fabricação com o vírus inativado, que estimula a produção de anticorpos e células T no organismo do indivíduo, como também a fabricação de vacinas utilizando a tecnologia mRNA ou RNA-mensageiro e a que utiliza o “vírus vivo”. A vacina é o agente da doença modificado ou parte deste agente, ou a informação genética para o próprio corpo produzir esta parte do agente (Estudante E3).

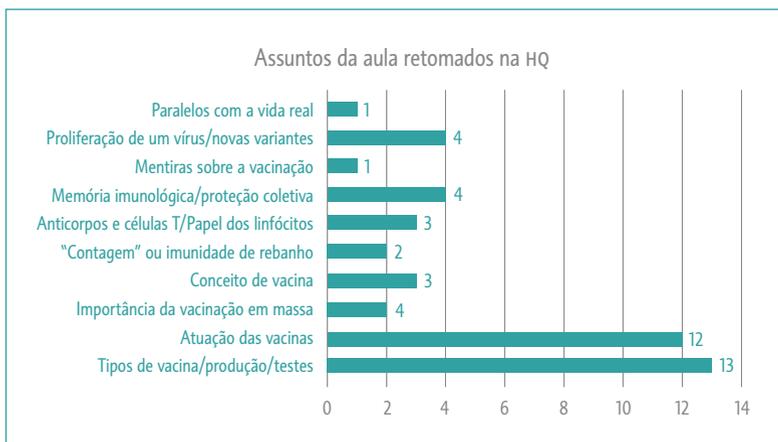


FIGURA 2. Número absoluto de citações discentes quanto aos assuntos da aula síncrona retomados na HQ "Ponto de Blindagem", utilizada em momento assíncrono
Fonte: autoria própria.

Na Figura 3, são mostrados os números de citações, nas respostas dos discentes, quanto à influência da HQ "Ponto de Blindagem" sobre os conceitos e processos vistos na aula síncrona. É destacado que a HQ contribuiu, de forma dinâmica, lúdica e diferente, para um maior entendimento sobre

as tecnologias das vacinas e o funcionamento do sistema imunológico, dentre outros aspectos.

Podemos, nesta passagem, destacar o escrito do estudante Eg, no qual se encontram ressaltados o caráter facilitador do aprendizado, presente neste material didático, e o potencial da HQ como revisora do conteúdo e de contextualização, trazendo o assunto para uma situação mais concreta:

A história em quadrinhos facilita o entendimento dos conceitos trabalhados em sala e ajuda na fixação da matéria à medida que relaciona o conteúdo apresentado a uma situação mais palpável, que é o contexto de uma pandemia e da difícil vacinação de uma população num lugar onde o negacionismo do governo desinforma as pessoas, ou seja, algo que também ocorre no Brasil (Estudante eg, grifos nossos).

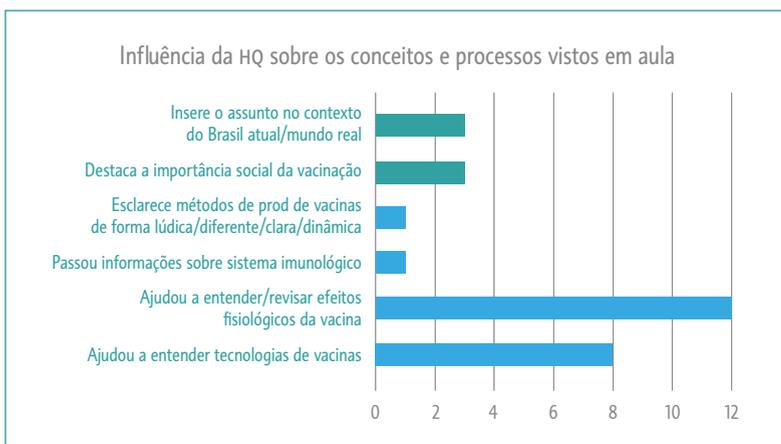


FIGURA 3. Número absoluto de citações discentes quanto à influência da HQ "Ponto de Blindagem", utilizada em momento assíncrono, sobre os conceitos e processos vistos na aula síncrona

Fonte: autoria própria.

Ianesco *et al.* (2017) relatam que o uso das HQs no processo de ensino-aprendizagem é uma metodologia dinâmica e eficaz para auxiliar o aluno a entender conceitos de diversas disciplinas, dentre as quais podemos inserir a Biologia. As HQs sensibilizam muito o público jovem porque trazem elementos como a ludicidade e a possibilidade de uma leitura significativa e de fácil compreensão. Para Nakamura *et al.* (2020):

a leitura de histórias em quadrinhos favorece uma aprendizagem prazerosa, colabora para a formação do leitor e do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Entendemos que é possível, por meio da literatura de história em quadrinhos, que se caracteriza pela sequência dos quadros combinando imagem e texto, formar cidadãos leitores capazes de atuar no contexto social dialogando e produzindo novos textos.

Na Figura 4, são mostrados os números absolutos de citações nas respostas dos discentes sobre os assuntos presentes na HQ “Ponto de Blindagem” e que estavam ausentes na aula síncrona. São destacados, nestas respostas, os aspectos sociopolíticos da vacinação e o efeito da propagação de ideias falsas.

Podemos, nessa passagem, destacar o escrito do estudante E20. Ele reafirma a visão da maioria dos discentes, apontando os conteúdos que não estavam presentes na aula síncrona e que foram evidenciados na HQ:

O principal que não teria sido visto em aula seria o papel social e político de discursos científicos na disseminação de informação correta, que é de suma importância para que seja possível a vacinação

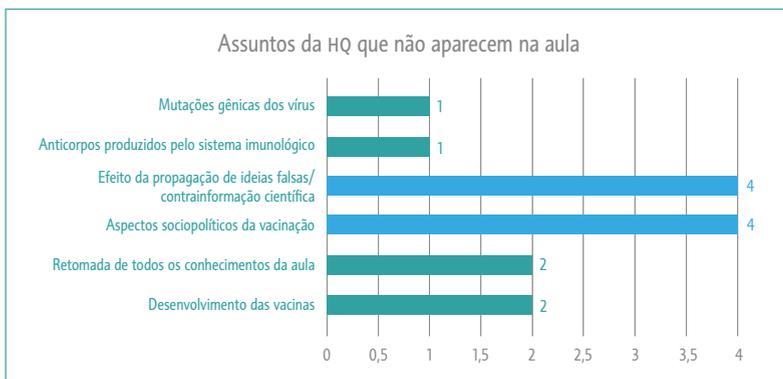


FIGURA 4. Número absoluto de citações discentes identificando quais assuntos abordados na HQ "Ponto de Blindagem" não estavam presentes na aula síncrona.

Fonte: autoria própria.

em massa rapidamente. Isso é ilustrado pelo capitão e pelos soldados do Planeta Vermelho, que buscam esclarecer as informações errôneas que circulam e ecoam no Planeta (Estudante #6, grifos nossos).

Compreensão da temática central da HQ

Nesta categoria, focaremos no debate sobre a identificação da temática central da HQ pelos discentes. Quase todas as respostas, mostradas na Figura 5, enfatizam, de alguma forma, a relação da vacinação com a pandemia ou o momento do estudo (14 e 2 citações, respectivamente); há um destaque também para a identificação do assunto da HQ com o momento transcorrido no Brasil e a propagação da desinformação e do negacionismo científico.

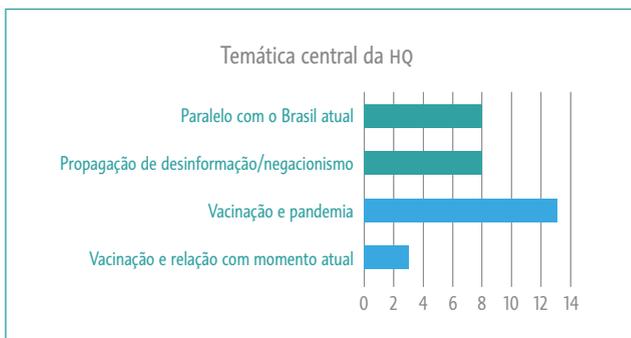


FIGURA 5. Número absoluto de citações discentes identificando a Temática central da HQ "Ponto de Blindagem"

Fonte: autoria própria.

Podemos ver, de maneira explícita, no escrito do estudante E7 (nas partes grifadas), o ressaltar destes dois pontos destacados pelo conjunto dos estudantes, quais sejam: a relação entre a vacinação e a pandemia e o uso da desinformação (*fake news*). O estudante E7 também traça um paralelo entre a história ficcional da HQ e o Brasil atual, ao enfatizar que, em ambos os cenários, há em comum a situação de um governo autoritário que usa a desinformação como sua maior arma de ataque contra a ciência:

A HQ mostra o contexto da pandemia em meio a um governo autoritário que se utiliza da desinformação para diminuir sua responsabilidade acima da crise sanitária que assola o local. Esse cenário se conecta ao contexto fazendo paralelo com a gestão do atual presidente e suas constantes tentativas de usar a desinformação como um artifício para diminuir os esforços no combate à pandemia (Estudante E7, grifos nossos).

Outro aspecto investigado nesta categoria foi a capacidade dos discentes de identificar os conhecimentos presentes na HQ que perpassavam o conhecimento biológico relacionado à vacinação. Podemos notar, pela observação do gráfico da Figura 6, que todas as menções dos discentes são pertinentes (papel da mídia, descaso, necropolítica, negacionismo, autoritarismo, *fake news*) e a maioria destaca os conhecimentos sociopolíticos/ideológicos relacionados ao processo de vacinação.

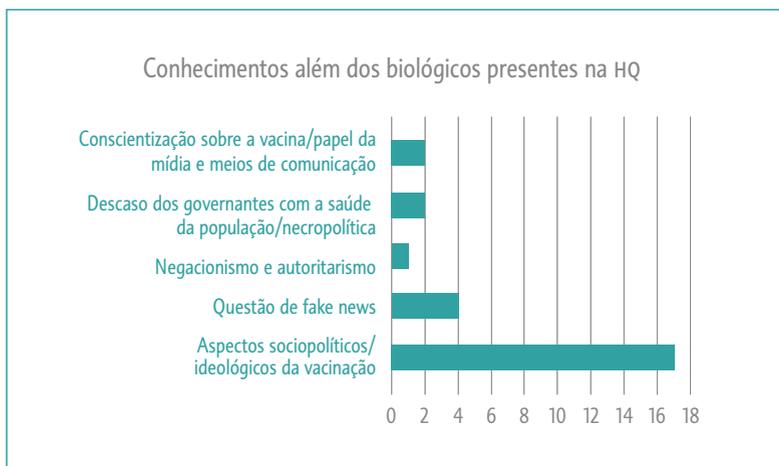


FIGURA 6. Número absoluto de citações dos discentes identificando os "Conhecimentos além dos biológicos presentes na HQ Ponto de Blindagem"

Fonte: autoria própria.

O estudante eg destaca, de maneira incisiva, que a HQ trouxe conhecimentos além da Biologia, reforçando, segundo ele, um assunto muito importante hoje, que é a desvalorização

da ciência por meio da propagação de notícias falsas relacionadas aos quesitos da produção e efeitos fisiológicos das vacinas. Como ele mesmo frisa:

A HQ também aborda os aspectos ideológicos no mundo de hoje, uma vez que ocorre a desvalorização da ciência (no caso, das vacinas) e as pessoas cada vez mais colocam sua opinião política sem embasamento acima de qualquer coisa. Ademais, a narrativa discorre a respeito da disseminação de notícias falsas que geralmente são atreladas a propagandas políticas. Numa população onde há pessoas desinformadas e alienados políticos é difícil erradicar uma doença como o “Quadrante vírus”, dado que a vacina funciona de maneira coletiva e, no contexto atual, *é quase impossível dissociar os conhecimentos biológicos presentes na HQ da política*, porque se vacinar se tornou um ato político. Dito isso, *os aspectos que fogem da biologia no quadrinho são bem importantes* (Estudante eg, grifos nossos).

As *fake news* utilizam uma narrativa jornalística para propagar notícias falsas ou parcialmente falsas, emprestando a linguagem jornalística, que, a princípio, traz em si credibilidade e legitimidade. Tem-se, desta forma, a intencionalidade de promover desinformação, preferencialmente utilizando as mídias sociais, dentro da rede mundial de computadores, território relativamente livre para que se veicule qualquer conteúdo. Recuero e Grudz (2019) demonstraram que a disseminação de *fake news* sobre o contexto político recente do Brasil teve grande impacto eleitoral em 2018. Os autores mostraram que a disseminação ocorre dentro de “clusters” ideológicos,

promovendo a fidelização ideológica do público-alvo, uma vez que, nas mídias sociais, predomina a homofilia (tendência a termos contato com pessoas similares, em termos de gosto).

Recentemente, o contexto da pandemia do coronavírus no Brasil foi cenário para a propagação de muitas *fake news* por parte do Governo Federal, na tentativa de desacreditar as vacinas, a importância da vacinação e de estimular o uso de remédios sem eficácia científica para o tratamento precoce da Covid-19. O foco principal da desinformação, compartilhadas em redes sociais e aplicativos de mensagens, foi o uso de medicamentos (cloroquina, hidroxiclороquina e ivermectina), mas apareceram também neste contexto o falseamento do número de casos e da existência da própria pandemia, a ineficácia do uso de máscaras e teorias conspirativas sobre a produção das vacinas (LUIZ, 2021).

Nesse sentido, ao retornamos ao depoimento do estudante E9 reproduzido acima, percebemos que o discente faz a correlação entre a situação ficcional mostrada na HQ e a situação da pandemia no Brasil e no mundo, ao enfatizar que os indivíduos hoje em dia se posicionam sem conhecimento aprofundado, ressaltando o papel político tanto da propagação da desinformação como do ato de se vacinar.

O estudante E8 destaca que a HQ trouxe conhecimentos biológicos interligados a acontecimentos atuais, o que o faz acreditar ser possível utilizar desse material didático em aulas de outras disciplinas:

Como há relação dos princípios da imunologia e das vacinas com as características e os acontecimentos atuais, acredito que a HQ *pode contribuir para as aulas de outras matérias, sobretudo das associadas às Ciências Humanas* (Estudante 18, grifos nossos).

Costa e Silva (2016) já acentuaram que as HQ apresentam um grande potencial, enquanto material pedagógico para a abordagem interdisciplinar, capazes de abordar assuntos transversais que perpassem, integrem e relacionem conteúdos de áreas distintas, como a linguagem, a sociologia, dentre outros, associadas ao conhecimento biológico. Isso pode trazer pautas polêmicas para a sala de aula e alicerçar debates delicados, amenizando os assuntos com o senso de humor presente em seus conteúdos.

Além da questão contemporânea relevante que é a disseminação de *fake news*, já discutida anteriormente, a HQ “Ponto de Blindagem” procurou correlacionar a temática da vacinação contra uma pandemia com o papel da ciência na formação dos cidadãos. Barbosa (2019) ressalta haver, na atualidade, uma grande perda de renda e qualidade de vida no mundo, o que causa descontentamento e ressentimento nas pessoas, as quais passaram a questionar a política, a ciência e outras instituições. Entretanto, a autora destaca que o ambiente escolar tem grande responsabilidade em demonstrar que a ciência continua sendo o caminho para se empreender a formação crítica e a diminuição das desigualdades e reafirmação da democracia.

É importante que as ações pedagógicas e os materiais didáticos produzidos atualmente evoluam no intuito de promover

uma formação crítica no mínimo multidisciplinar e que, cotidianamente ressalte-se, no espaço escolar, que, embora o conhecimento científico seja falho e limitado, e muitas vezes nos desiluda, sem ele, no entanto, não poderemos avançar, nem do ponto de vista tecnológico (no caso da produção e uso das vacinas como medida de saúde individual e coletiva) nem do ponto de vista da compreensão da sociedade, da manutenção de parâmetros civilizatórios e da busca por avanços sociais.

Avaliação discente da HQ enquanto material paradidático

Nesta penúltima categoria de análise, focaremos no debate sobre a pertinência da HQ enquanto material paradidático na visão dos alunos. Os dados desta avaliação estão presentes no gráfico da Figura 7.

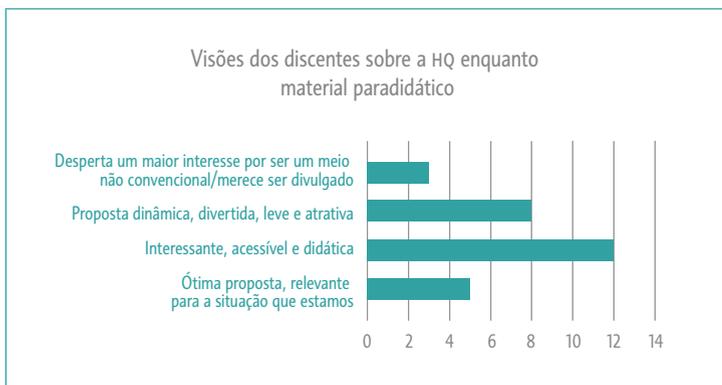


FIGURA 7. Número absoluto de citações dos discentes avaliando a HQ "Ponto de Blindagem" enquanto material paradidático.

Fonte: autoria própria.

Podemos perceber, pela análise da Figura 7, que todas as citações dos estudantes ressaltam as qualidades da HQ enquanto material paradidático, destacando-se: ser um meio não convencional; ser uma proposta dinâmica, atrativa, didática e adequada à situação atual (pandemia). O Estudante E6 corrobora a visão geral do grupo discente, pontuando que a HQ se enquadra muito bem neste quesito, haja vista que ela traz esse assunto de difícil compreensão para uma realidade mais acessível ao aluno:

Em minha opinião acho bastante válida, por tratar um assunto que pode ser muitas vezes visto de forma tão abstrata, de uma maneira mais visível, de mais fácil compreensão, além de despertar um maior interesse por ser um meio não convencional para veiculação desse tipo de conteúdo, como seria o caso de um livro didático. A HQ pode tornar o entendimento mais divertido, mais leve (Estudante E6).

O escrito do discente E6 destaca a capacidade da HQ enquanto material paradidático, em tornar o aprendizado mais divertido, leve e interativo. De fato, os materiais paradidáticos são estruturados como um apoio ao material didático tradicional (livros, listas de exercícios etc.), que muitas vezes complementa o assunto, propõe atividades diferenciadas e traz inovações metodológicas. Segundo Nascimento (2015), as HQs podem ser consideradas materiais paradidáticos de muita valia para a prática docente. A autora assevera que esta forma de arte “[...] tem ganhado destaque ao ponto de

transformarem-se em objeto de estudo de muitas dissertações e teses, e estarem presentes em forma de tirinhas e charges nos livros didáticos e até mesmo na edição de revistas educativas [...]” (NASCIMENTO, 2015, p. 52).

Resumidamente, nosso trabalho mostrou a proposição e validação de um material paradidático na forma de HQ para o ensino do conteúdo de vacinas e vacinação, dentro da disciplina de Biologia no ensino médio. Por meio de um estudo sistemático dos princípios imunológicos das vacinas e da vacinação, bem como das tecnologias envolvidas na sua produção, elaboramos este produto educacional por meio da construção de um enredo que combinasse os conteúdos biológicos com o contexto sociopolítico ficcional próximo à realidade que vivemos da pandemia da Covid-19. Esse produto educacional foi validado em situação de aula remota em momento assíncrono junto aos discentes do 4º ano integrado em Informática do IFRN/Mossoró.

CONCLUSÕES

Tomados em conjunto, nossos resultados mostraram que a maioria dos discentes julgou o material como sendo de boa qualidade quanto à forma e ao conteúdo, e apontou a sua pertinência como complementação ao assunto estudado nas aulas síncronas e/ou como material voltado para revisão de conteúdo. Houve algumas menções ao potencial extensionista de

nosso produto educacional, ressaltando-se a potencialidade de seu uso em redes sociais, para levar conhecimento científico relevante para além da sala de aula. Alguns alunos enfatizaram a competência da HQ em estimular a leitura, e, conseqüentemente, a interpretação de texto enquanto habilidade geral de grande relevância na formação discente.

Podemos concluir que o produto educacional aqui proposto foi validado, bem aceito e bem avaliado pelos discentes, e cumpriu o papel de material paradidático relevante no ensino do conteúdo de vacinas e vacinação, abordando ainda aspectos sociopolíticos importantes relacionados à pandemia. A nossa experiência pedagógica foi exitosa, no sentido de mobilizar os estudantes para o estudo de um conteúdo importante no contexto da pandemia, correlacionando conteúdos biológicos com aspectos sociopolíticos de uma pandemia como a que estamos vivenciando desde 2020.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Mariana. Isso a imprensa não gosta. In: BARBOSA, Mariana (Org.). *Pós-verdade e fake news: reflexões sobre a guerra de narrativas*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, [1977] 2008.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha; ROCHA, Leonardo Caítano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

COSTA, Alan Bonner da Silva; SILVA, Edson pereira da. teoria evolutiva e quadrinhos: tiras da Níquel Náusea e a tematização da evolução biológica. *Imagens da Educação*, v. 6, n. 2, p. 42-52, 2016.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5816/1/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

GIL, António Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Tiago Maretti. Utilizando histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta facilitadora de ensino em tópicos de Genética. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 30, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/30/utilizando-historias-em-quadrinhos-hqs-como-ferramenta-facilitadora-de-ensino-em-topicos-de-genetica>. Acesso em: 26 set. 2021.

IANESCO, Felipe *et al.* Elaboração e aplicação de histórias em quadrinhos no ensino de ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 5, 2017.

IFRN. *Guia de Normalização para a comunidade acadêmica do IFRN*. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/joacamará/biblioteca/guías-de-normalizacao>. Acesso em: 27 out. 2021.

LUIZ, Thiago Cury. Desinformação viralizada: o falseamento da realidade durante a pandemia de coronavírus. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM JORNALISMO INVESTIGATIVO - ABRAJI, 7., 2021, [S. l.]. *Anais...* [S. l.]: ABRAJI. Disponível em: https://abraji-bucket-001.s3.sa-east-1.amazonaws.com/uploads/publication_info/details_file/3c92db2a-d74b-4771-a2bf-505c8b7e5e59/artigo_completo.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MOYSÉS, Gerson Luís Russo; MOORI, Roberto Giro. Coleta de dados para a pesquisa acadêmica: um estudo sobre a elaboração, a validação e a aplicação eletrônica de questionário. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENERGIA E PRODUÇÃO, 27., 2007, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, PR: UFPR. 1 CD-ROM.

NAKAMURA, Lucinete Ornagui de Oliveira; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes F. da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim. O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-e-bncc>.

NASCIMENTO, Jociene Oliveira Vitória. *Proposta de material paradidático sobre as origens do universo e da vida*. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Astronomia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

PASSARELI, Cláudia da Silva Munhoz. Modelo didático de gênero: o uso das histórias em quadrinhos como estratégia de inserção no universo do letramento. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 2, 2016.

PELIÇÃO, Carita; DORO, João Lucas Piubeli; PEREIRA, Júnia Cleíze Gomes. A importância da interdisciplinaridade entre Biologia e Arte para o ensino-aprendizagem de jovens alunos do ensino médio: uma revisão sistemática. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./jun. 2021.

RECUERO, Raquel; GRUDZ, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso no Twitter. *Galaxia [online]*, São Paulo, n. 41, p. 31-47, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/Kvxxg4btPzLYdxXk77rGmJS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

Autoras e autores

Adriane Cenci

Doutora em Educação pela UFPEL e professora do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) da UFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN.

Aleksandre Saraiva Dantas

Doutor em Educação pela UFRN e professor do IFRN (*campus Mossoró*). Criador e líder do Núcleo de Pesquisas em Educação, do IFRN.

Alessandra Helen de Souza França

Graduanda em Letras-Espanhol pelo IFRN.

Amanda Maria Pereira

Mestra em Gerontologia pela UFPE.

Ana Carolina Perrusi Brandão

Doutora em Psicologia pela University of Sussex, com pós-doutorado na University of Oxford, e professora titular do Centro de Educação (CE) da UFPE. Exerce a função de Coordenadora de Ações Pedagógicas no Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) Professor Paulo Rosas (Recife-PE).

Ana Cristina Pinto Bezerra

Doutora em Estudos da Linguagem (área de concentração: Literatura Comparada) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN e professora do IFRN. Líder do Núcleo de Linguagens e Códigos (Nulic), do IFRN.

Ana Paula Freire

Graduada em Pedagogia pela UFRN.

Arthur Jacques Pereira

Graduando em Produção Cultural pelo IFRN.

Carla Aguiar Falcão

Doutora em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela UFRN, com pós-doutorado em Estudos da Linguagem também pela UFRN, e professora do IFRN. Líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (Nupel), do IFRN.

Carolina Albuquerque da Paz

Doutoranda em Bioética pela UNB e professora do curso de Medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Coordenadora da Comissão de Residência Médica do mesmo NCV (Coreme-NCV). Atua também na Coordenação de Educação em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Caruaru.

Clériston Márcio Vieira

Mestre em Ensino de Biologia pela UERN e professor do IFRN.

Degberto Kaymmi Lopes

Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN, Especialista em Geografia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) e professor de Geografia na Escola Estadual Professora Adalgisa Emídia da Costa (Carnaubais-RN).

Deisyane Medeiros

Mestra em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Projeto e Meio Ambiente (PPAPMA) da UFRN e professora do IFRN.

Elizama das Chagas Lemos

Doutora em Tecnologias e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho e professora do IFRN. Integra o Grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem

(GPMEL), do IFRN, e a equipe editorial da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), do IFRN.

Emiliana Souza Soares

Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UFRN e professora do IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos, Textuais e Enunciativos do Texto e do Discurso, do IFRN/CNPq, e integrante do Grupo de Pesquisa em Análise Textual dos Discursos, da UFRN. Atua como integrante e coordenadora em iniciativas de extensão, a exemplo dos projetos Pró-redação e Pró-IE, do IFRN.

Érica Verônica de Vasconcelos Lyra

Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e professora do curso de Terapia Ocupacional da UFPE.

Fábio Albert Mesquita

Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (HGEL) da UFPB.

Fernanda Borges de Araújo

Graduanda em Letras-Espanhol pelo IFRN.

Flávia Nicaele Sousa Silva

Mestra em Letras (área de concentração: Língua, discurso e identidades) pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Integra o Grupos de Estudos Linguísticos e Discurso Autobiográfico (Gelda), da UFC, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Língua(Gens), Ensino, Variação e Letramentos (Level), da UFPI.

Flávia Pereira da Silva

Doutora em Psicologia pela UFPE e professora do Departamento de Terapia Ocupacional da UFPE.

Francisco Carlos Vieira Moura de Araújo

Doutorando em Letras (área de concentração: Estudos de Linguagem) pela UFPI. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Língua(Gens), Ensino, Variação e Letramentos (Level), da UFPI.

Francisco Emilio Simplicio de Souza

Doutorando em Ciências Fisiológicas pela UERN e professor dos cursos de Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da UERN.

Gabriel da Silva Oliveira

Discente do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do IFRN.

Gilmara Freire Azevedo

Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UFRN

e professora do IFRN. Integra o grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do IFRN e participa de ações de ensino para a comunidade no âmbito do projeto de extensão Pró-Redação, do IFRN.

Girlene Moreira da Silva

Doutora em Língua Aplicada pela UECE e professora de Língua Espanhola do IFRN. Vice-Líder do Núcleo de Pesquisa em Ensino e Linguagens (Nupel), do IFRN, e membro do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo (GPLEER), da UECE.

Hector Hêndrio Gomes Araújo

Discente do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do IFRN. Bolsista do projeto de extensão Pró-IF Digital: Potencializando as Competências para o Processo Seletivo (JC/2021), do IFRN.

Helen Flávia de Lima

Mestra em História pela Unesp e professora temporária do Departamento de Educação da UERN. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto)Biografias e Inclusão (Gepemabi), da UERN.

Iasmin Veríssimo

Técnica de Nível Médio em Edificações pelo IFRN.

Ilane Ferreira Cavalcante

Doutora em Educação pela UFRN e professora de Língua Portuguesa do IFRN, com atuação no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GP MEL), do IFRN, e editora da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), do IFRN.

Janaína Karin de Lima Campos

Doutora em Ciências Biológicas (área de concentração: Biotecnologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (PPGCB) da UFPE e professora do curso de Medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Pesquisadora do Laboratório Morfofuncional do NCV-CAA-UFPE.

João Vitor Pinto Borges

Graduando em Pedagogia pela UFRN. É bolsista do Programa de Extensão Permanente para Alfabetização e Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da UFRN.

José Araújo Amaral

Doutor em Biotecnologia pela USP e professor de Biologia do IFRN, com atuação no Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade do IFRN e no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do IFRN.

José Francinaldo Soares

Discente do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFRN.

Juliana Martins Barbosa da Silva Costa

Doutora em Saúde Pública pelo Instituto Aggeu Magalhães/Fiocruz-PE e professora do curso de Medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Avaliação em Saúde do Instituto de Medicina Integral prof. Fernando Figueira (Imip). É Diretora Geral de Promoção e Vigilância de Danos e Riscos à Saúde da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES-PE).

Laíze Asevedo

Mestra em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da UFRN e professora do IFRN.

Layson Silva

Graduando em pedagogia pela UFRN. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva a partir de Vygotsky (Gepeívyg), da UFRN, e a equipe do projeto de pesquisa A Escola Inclusiva: Possibilidades para o Trabalho Pedagógico, da UFRN.

Leandro Augusto e Silva Miranda Cavalcante

Doutorando em Educação pela UFRN e professor do IFRN.

Letícia Quedma Ramos

Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFPE.

Lizandra Silvestre

Graduanda em Pedagogia pela UFRN.

Lucieide Carneiro da Silva

Especialista pelo Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS) da UFRN e professora da Universidade Potiguar (UNP).

Mára Beatriz Pucci de Mattos

Doutora em Educação pela Universidade do Minho, com pós-doutorado em Educação pela mesma instituição, e professora do IFRN. É coordenadora de projetos de pesquisa em literacia digital e do projeto de extensão Catálogo Trilíngue dos Espaços Culturais do Município do Natal, do IFRN.

Marcella Arraes Castelo Branco

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA e professora substituta do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (Gepeei), da UFMA, e o Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e Superior, da UFMA.

Nara Miranda Portela

Doutora em Ciência da Computação pela UFPE e professora do curso de Medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE.

Natália Thalita Vieira Maia

Graduada em Pedagogia pela UERN e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da UERN.

Natiely Halliday Paiva de Brito

Graduada em Terapia Ocupacional pela UFPE.

Paloma de Mattos Fagundes

Doutora em Agronegócios pela UFRGS e professora do Departamento de Administração da UFSM e da Pós-Graduação em Agronegócios (PPGAGR) da UFSM (*campus* Palmeira das Missões).

Rafael Augusto Batista de Medeiros

Doutor em Nutrição pela UFPE e professor do IFRN.

Rafael Oliveira da Silva

Mestre em História pela UFRN e professor de História da Rede Municipal de Educação de Campo Redondo (RN).

Raiane Marques da Silva

Graduanda em Produção Cultural pelo IFRN.

Rebeka Carocha Seixas

Doutora em Estudos da Linguagem (área de concentração: Literatura Comparada) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, com pós-doutorado pela Universidade do Minho, e professora do IFRN.

Renan Carlos Medeiros da Silva

Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN e professor das Escolas Estaduais Desembargador Floriano Cavalcanti (Floca) e Professor Luíz Antônio, ambas no estado do Rio Grande do Norte.

Rômulo Henrique Ribeiro da Silva

Discente do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do IFRN.

Rosemary Pessoa Borges de Almeida

Mestra em Ciências da Computação pela UERN e professora do IFRN e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Integra o Grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL), do IFRN.

Sabrina Guedes Miranda Dantas

Mestra em Ensino pela Pós-Graduação em Ensino (Posensino) UFERSA-IFRN-UERN, e professora de língua inglesa do IFRN. É pesquisadora do Núcleo de Linguagens e Códigos (Nulic), do

IFRN, e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (GEL), do IFRN.

Sandra Aparecida da Silva Pereira

Mestra em Administração e Desenvolvimento Rural pela UFRPE e professora do IFPE.

Sandra Vasconcelos de Lima

Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e professora do Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) Professor Paulo Rosas (Recife-PE).

Tamires Maria de Queiroz

Graduada em Pedagogia pela UERN.

Tatiane Crislayne Alexandre da Silva

Graduanda de Pedagogia pela UFRN. Participante voluntária do projeto de extensão EJA em Movimento, da UFRN.

Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação pela Unesp, com pós-doutorado em Educação Especial pela UFSCar, e professora da UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão (Gepee), da UFMA, e integrante do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, da Unesp.

Vanessa de Paiva Melo

Mestra em Saúde e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade da UERN e nutricionista em produção de alimentos no Serviço Social do Comércio (Sesc) do Rio Grande do Norte.

Viviane Aline Marcolino de Lima

Graduanda em Pedagogia pela UFRN.

<i>Título</i>	Diários da travessia: experiências pedagógicas no Nordeste durante a pandemia
<i>Organização</i>	Editora UFPE e Editora IFRN
<i>Formato</i>	E-book (PDF)
<i>Tipografia</i>	Albertan Pro (texto) e Informa Pro (títulos)
<i>Desenvolvimento</i>	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20
Várzea, Recife-PE



editoraifrn

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692
Tirol, Natal-RN

Fone: (81) 2126.8397 | CEP: 50740-530
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

Fone: (84) 4005-0763 | CEP: 59015-300
editora@ifrn.edu.br | memoria.ifrn.edu.br

