

Volume 1, Número 4
ISSN 2594-5262

ANAIIS

40
ESTAGIAR

ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Universidade Estadual de Londrina
10 a 12 de junho de 2021

Organizadores

Núbio Delanne Ferraz Mafra

Vladimir Moreira

Alexandre Vilas Boas da Silva

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E56a Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (4. : 2021 : Londrina, PR)
Anais [do] 4º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa [livro eletrônico] / organizadores: Núbio Delanne Ferraz Mafra, Vladimir Moreira, Alexandre Vilas Boas da Silva. – Londrina : UEL, 2021.
1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>

ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2. Literatura em língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios supervisionados – Congressos. I. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II. Moreira, Vladimir. III. Silva, Alexandre Vilas Boas da. IV. Universidade Estadual de Londrina. V. Título. VI. Anais do 4º ESTAGIAR.

CDU 806.90:37.02

EXPEDIENTE

Anais do ESTAGIAR
Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
ISSN 2594-5262
Periodicidade: Anual

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 - Campus Universitário – Caixa Postal 10.011
86057-970, Londrina, PR

4º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Volume 1, Número 4

Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas | 10 a 12 de junho de 2021

REALIZAÇÃO:

Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Colegiado do Curso de Letras/Português
Coordenação do Estágio de Letras/Português

APOIO:

Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq)

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Coordenador)	Prof. Cláudia Lopes Nascimento
Prof. Vladimir Moreira (Vice-coordenador)	Prof. Cristina Valéria Bulhões Simon
Prof. Alexandre Vilas Boas Silva (Vice-coordenador)	Prof. Ednéia de Cássia Santos Pinho
Prof. Ana Lúcia de Campos Almeida	Prof. Maria Ilza Zironi
Prof. Andréia da Cunha Malheiros Santana	Prof. Paulo Roberto Almeida
Prof. Angela Maria Pelizer de Arruda	Prof. Sheila Oliveira Lima

MONITORES:

Ana Carolina Marchetti	Manuela da Silva Serpeloni
Antonio Martins da Silva Junior	Marcelo Cristiano Acri
Beatriz Rossi Estabele	Otávio Felipe Carneiro
Caio Figueiredo Lemos	Patricia Cardoso Batista
Lara Guilherme	Regiane Ferreira de Almeida Nunes

Site: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>

Facebook: <https://www.facebook.com/estagiar.uel>

E-mail: estagio.letrasportugues@uel.br

PROGRAMAÇÃO

10 DE JUNHO, QUINTA-FEIRA

20h45 às 21h	Abertura
21h às 22h30	Palestra “Formação inicial do professor de língua portuguesa: responsabilidade e responsividade” Profª. Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE, Foz do Iguaçu)

11 DE JUNHO, SEXTA-FEIRA

14h às 15h30	<u>Comunicações</u>
15h30 às 17h30	<u>Minicursos</u>
19h às 20h30	<u>Comunicações</u>
20h30 às 22h30	<u>Minicursos</u>

12 DE JUNHO, SÁBADO

8h às 9h30	<u>Comunicações</u>
9h30 às 11h30	<u>Minicursos</u>
11h30 às 12h30	Reunião do Grupo de Pesquisa FELIP
14h às 15h30	<u>Comunicações</u>
15h30 às 17h30	<u>Minicursos</u>
17h30 às 17h45	Fechamento

PROGRAMAÇÃO

MINICURSOS

11/06/2021, SEXTA-FEIRA	
15h30 às 17h30	20h30 às 22h30
<p><u>01-A interação com os memes na sala de aula</u> (Anderson Henrique de Alcântara e Natalia Soares Neves)</p> <p><u>02-O anúncio publicitário através da história</u> (Ana Luísa Serpeloni Baptista)</p> <p><u>03-O gênero diário em páginas virtuais</u> (Jéssica Caroline Costa Bezerra e Thainara Fernanda Vieira)</p> <p><u>04-Reflexões sociais à luz da Literatura</u> (André Henrique de Alcântara e Débora Cristine Melo Mattos)</p> <p><u>05-Variação linguística: discussões e curiosidades</u> (João Pedro Buzinello Michelato)</p>	<p><u>06-A aplicação da poesia de José Paulo Paes em sala de aula</u> (Sara Cristina da Cunha de Oliveira)</p> <p><u>07-Dicas de redação do ENEM</u> (Fernanda de Paula e Thália Mafra Diogo dos Santos)</p> <p><u>08-O ensino dos gêneros orais: debate e seminário</u> (Kassia Moraes e Victor Souza)</p> <p><u>09-Prática de leitura do gênero crônica: uma proposta pedagógica para o 6º ano</u> (João Paulo dos Santos e Isabela Muller Rocha)</p> <p><u>10-Trabalho pedagógico com um gênero pra lá de engraçado</u> (Luís Carlos Pereira do Nascimento e Michel Negri Pereira)</p>

12/06/2021, SÁBADO	
9h30 às 11h30	15h30 às 17h30
<p><u>11-A questão da subjetividade na leitura e escrita</u> (Eloisa Rodrigues Rocha Baía)</p> <p><u>12-O gênero carta pessoal como elo de comunicação nos dias atuais</u> (Jéssica Caroline Costa Bezerra e Thainara Fernanda Vieira)</p> <p><u>13-Orações subordinadas adverbiais</u> (Isadora Berbel Gardenal)</p> <p><u>14-Pensando caminhos para a poesia portuguesa em sala de aula</u> (Felipe Frasson Fusco e Danilo Scrivano Furlanete)</p>	<p><u>15-A leitura como prática de despertar a imaginação e a criatividade</u> (Anderson Henrique de Alcântara e Natalia Soares Neves)</p> <p><u>16-Cadáver Esquisito: uma produção textual lúdica</u> (João Pedro Buzinello Michelato)</p> <p><u>17-Escrita criativa</u> (Ana Luísa Serpeloni Baptista)</p> <p><u>18-Roteiro audiovisual</u> (Stefany Cauany Santos Bernardo)</p>

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	3
PROGRAMAÇÃO	4
ABERTURA	9
Apresentação Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Coordenador do 4º ESTAGIAR)	10
PALESTRA	12
Formação inicial do professor de Língua Portuguesa: responsabilidade e responsividade Profa. Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu)	13
TRABALHOS	26
A (re)significação do ensino remoto por meio das atividades alternativas de estágio João Pedro Buzinello Michelato	27
A importância dos recursos visuais e tecnológicos no ensino remoto: desafios para estagiários Jean Carlos Vitorino Michelle Naomi Yamashita	38
Afetividade nas interações em ensino remoto (ERE) faz diferença? Isabela Muller da Rocha João Paulo dos Santos Maria Heloiza Alves Pereira Santana	49
As contribuições e limitações do uso do material didático em sala de aula Julia D’Auria Antuniassi Karen Haruka Masuda	58
Aulas simuladas: uma reflexão sobre o estágio alternativo Isadora Berbel Gardenal	68
Autoconfrontação simples e cruzada e seu impacto sobre o agir docente Marcela Marques Carreiro Marcelo Felipe Garcia	76
Caminhos possíveis para uma prática de docência em conformidade com a tecnologia: o ensino remoto a partir de experiências no estágio supervisionado Tiago Benante Borges	84
Com a palavra, o residente: práticas de ensino voltadas para o empoderamento negro por meio da intertextualidade no contexto da pandemia de covid-19 Lucas Matheus da Silva de Carvalho	93
Como estimular a participação dos alunos nas aulas remotas? Uma reflexão sobre a produção de planos de aula da Residência Pedagógica em tempos de pandemia Ana Laura Lemes Monte Geovanna Romagnolli Pedro D’Agostini	105

SUMÁRIO

Educação e tecnologia: desafios do estágio supervisionado de Letras em tempos de distanciamento social	
Ana Flávia Cavalcanti Bento	116
Ensino remoto de língua portuguesa para o 6º ano do ensino fundamental II: uso de tecnologia e seus desafios durante a pandemia	
Laura Carolina Valjão	
Letícia Araújo Figueiredo	129
Estágio curricular obrigatório em tempos de pandemia: uma reflexão sobre a experiência de estágio no ensino remoto	
Lourraynne Mendes Brito Gonçalves	137
Estágio supervisionado: as facetas do ensino remoto emergencial	
Maria Eduarda Garbossi Alves	
Natalia Soltys Silva	144
Estágio supervisionado no ensino remoto: relato de experiência	
Lais Lima da Silva	
Luis Eduardo Peres de Mello	
Maria Heloisa Ferreira	156
Experiência de estágio: primeiras impressões, (des)atenção! e aprendizados	
Thália Mafra Diogo dos Santos	165
Experiência do estágio curricular obrigatório no ensino remoto: a leitura na observação e na regência	
Fernando Morais Santana	175
Experiências no ensino remoto: uma viagem contística da Rússia ao Brasil realizada por alunos do oitavo ano	
Horácio Vich Toledo Ramos	
Maria Isadora Rosolen Camargo	186
Interação e ensino em uma perspectiva ecológica: relato de experiência de um minicurso de morfossintaxe do estágio supervisionado	
Karina de Alcantara Rocha Teixeira	
Mariana Barroso Maroca	
Nathalia Novaski Carreri	197
Novos paradigmas pedagógicos: como avaliar a aprendizagem dos alunos na disciplina de língua portuguesa em período de pandemia?	
Weslei Chaleghi de Melo	205
O novo normal e as mudanças do estágio obrigatório	
Stefany Cauany Santos Bernardo	217
Os ensinamentos da pandemia na formação de professores: uma experiência de estágio em modelo remoto	
Douglas Augusto de Santana	
Raphaela da Silva e Souza	225
Práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o gênero textual anedota	
Lucas dos Santos Lavisio	
Luís Carlos Pereira do Nascimento	
Maria Eduarda Teixeira	233

SUMÁRIO

Ressignificando práticas de ensino e aprendizagem no estágio supervisionado durante o ERE

Jennifer Sthefani Gonçalves Cardoso

Priscilla Vida da Costa 242

Supervisão de estágio em período pandêmico: o desafio da aprendizagem colaborativa

Profa. Sheila Oliveira Lima 250

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

É uma grande satisfação podermos dar início ao 4º ESTAGIAR. Saúdo todos(as) que nos assistem, os(as) colegas da mesa virtual de abertura do evento e, em especial, a palestrante, Profa. Mariangela Lunardelli.

Hoje eu vou inverter um pouco a tradição e começar por alguns agradecimentos. Primeiramente, quero agradecer ao Zaqueu Costeski Crosatti, Chefe da Divisão de Sistemas na Web da ATI – Assessoria de Tecnologia da Informação, pelo auxílio prestado à gestão do Sistema de Eventos UEL. Quero também agradecer ao apoio técnico do nosso colega de área Prof. Alexandre Vilas Boas da Silva, que está nos assessorando neste momento. Finalmente, quero agradecer ao vice-coordenador do evento e apresentador desta abertura, Prof. Vladimir Moreira, parceiro de tantos anos e tantas situações.

A pandemia exigiu-nos algumas modificações em relação às edições anteriores do ESTAGIAR. Uma primeira modificação foi tornar o evento nacional, mais aberto. Nós sempre procuramos desenvolver o ESTAGIAR como um evento pequeno. Nesse ano, em função de o evento ser remoto, nós ampliamos a participação dos inscritos. Para esse ano, nós temos 241 participantes de 16 estados, a quem agradecemos pela participação. Uma outra modificação foi a implantação de Minicursos, na condição de Atividades Alternativas ao estágio, por conta das dificuldades no desenvolvimento do estágio regular. A última modificação foi a ampliação do prazo para a entrega do Artigo Final, que a partir desse ano faz parte do regulamento do nosso estágio. Nós temos por hábito começar o evento com os anais já prontos, para que os participantes possam melhor acompanhar as atividades. Nesse ano, portanto, os anais serão disponibilizados após o evento, dada as dificuldades acadêmicas de todos, em particular dos inscritos nas Comunicações.

Para quem quiser entender um pouco da história (recente) do ESTAGIAR, acabou de sair pela Revista Trama da UNIOESTE campus Marechal Cândido Rondon uma edição especial sobre estágio que conta com um artigo meu e da Profa. Sheila Oliveira Lima, em que relatamos e analisamos essa singular construção para a formação de professores a que a nossa área tem se dedicado. Esse será o 4º tijolinho dessa obra. Fica então o convite à leitura em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26846>.

Confesso que minha ideia inicial, que expus em reunião da área, era que não tivéssemos ESTAGIAR nesse ano letivo, por conta de todos os problemas relacionados à pandemia. Os colegas professores de Estágio, porém, não só me demoveram dessa ideia como, ao contrário, me apontaram exatamente para a necessidade de que as dificuldades oriundas da pandemia nos demandavam a realização do evento. Vejo agora que os meus colegas estavam certíssimos. A todos eles, o meu muito obrigado.

Para além da pandemia, podres poderes em suas diferentes instâncias, com destaque para a absoluta barbárie instalada no (des)governo federal, tem nos dito constante e cotidianamente NÃO. Mas entendendo que devamos resistir, dizendo caetanamente NÃO ao NÃO. E, ainda mais forte, dizendo SIM aos valores da civilização, da democracia e da formação de professores. O 4º ESTAGIAR também é resistência.

Sejam todos muito bem-vindos e tenham um ótimo evento.

Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra
(Coordenador do 4º ESTAGIAR)

PALESTRA

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESPONSABILIDADE E RESPONSIVIDADE

Profa. Mariangela Garcia Lunardelli (UNIOESTE)¹

RESUMO: Neste ensaio, proveniente da conferência de abertura do 4º Estagiar, procuro discutir questões referentes à formação inicial do professor de Língua Portuguesa – e suas literaturas –, por meio de reverberações dos conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade, considerando pontos situados de meu trabalho como professora/ formadora/ pesquisadora em contextos de multilinguismo, notadamente no espaço da tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, onde se encontra a cidade de Foz do Iguaçu-PR, estendendo-me a questões possíveis em outros espaços que se apresentam ao leitor. E, a partir de minhas singularidades e das singularidades de cada professor de Língua Portuguesa, ofereço, de modo subjetivo/ posicionado, caminhos responsáveis/ responsáveis de práxis docente.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin; formação inicial; contextos multilíngues.

1. Introdução: meu ponto singular

E é isto
o horizonte é visto
a partir dos pés.
(Domingos Pellegrini)²

Realizo esta reflexão, conduzida primeiramente na forma de comunicação oral, apresentada na abertura do evento 4º Estagiar, considerando o tema da formação inicial do professor de língua portuguesa – portanto, a docência do licenciando/licenciado em Letras – e os conceitos de responsabilidade e responsividade advindos dos postulados bakhtinianos.

Nesse sentido, não me proponho a expor resultados de uma pesquisa específica, uma vez que não foi esse o propósito da conferência, mas o de provocar/promover reflexões acerca de nosso trabalho e de nosso lugar de fala, como assevera Szundy (2014, p. 13): respostas “inscritas na singularidade do meu existir-evento como professora, formadora e pesquisadora”.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Centro de Educação, Letras e Saúde; Professora do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ALEF: Análise Linguística, Ensino e Formação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Campus de Foz do Iguaçu. E-mail: mglunardelli@gmail.com.

² Extraído de Pellegrini (2008, p. 45).

Para tanto, aproximo-me aqui do gênero ensaio, justamente com o intuito de ser palavra provocativa/provocadora, ecoando vozes lidas/discutidas/atravesadas dos autores por mim eleitos e aguardando as contrapalavras vindouras. Assumo o conceito de Larrosa (2003, p. 105), a partir dos estudos de Theodor Adorno:

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão.

Seguindo essa perspectiva, meu ensaio configura-se como “palavra no tempo”: insere-se no tempo/espaço e dirige-se a um leitor concreto, situado, posicionado. Dirijo-me à vida real, a vida vivida nessas fronteiras entre mim e o outro, e juntamente com as linguagens dessas linhas fronteiriças – questões centrais do pensamento bakhtiniano.

Solicito aqui duas licenças aos interlocutores em relação ao título deste ensaio. A primeira refere-se ao uso da palavra professor, no masculino singular, compreendendo professor como ser ontológico, incluindo aí todas/todos/*todes* as/os docentes. A segunda licença diz respeito à Língua Portuguesa: trata-se da disciplina escolar, abarcando todas as práticas discursivas dela decorrentes: leitura, escrita, oralidade, análise linguística, gramática, literatura.

Expostas as primeiras considerações, vejo-me diante do haicai brasileiro de Domingos Pellegrini, inserido em Lunardelli (2020): o horizonte é visto a partir dos pés. Indago: onde estão meus pés, a fim de poder divisar o horizonte? Cada horizonte depende, portanto, da localização de nossos pés, nosso lugar, nosso tempo, nossa singularidade. Nas palavras de Bakhtin:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. [...] Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 96)

E onde estão os meus pés, estão a minha responsabilidade e a minha responsividade, conceitos bakhtinianos trazidos aqui para as reverberações na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e no ponto singular de “meus pés”, em contextos de multilinguismo,

notadamente a cidade de Foz do Iguaçu-PR, no espaço da tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, estendendo-me a questões possíveis em outros espaços que se apresentem a cada leitor. E, a partir de minhas singularidades e das singularidades de cada professor de Língua Portuguesa, ofereço, de modo bastante subjetivo/posicionado, caminhos responsáveis/responsáveis de práxis docente.

2. Acerca do ato responsável/responsível

Para este momento teórico, aproprio-me de alguns textos do pensamento bakhtiniano acerca dos conceitos de responsabilidade e responsividade: o ensaio do estudioso, no livro *Para uma filosofia do ato responsável* ([1920-1924] 2017); inseridos no livro *Estética da Criação Verbal* (2010), os textos “Arte e responsabilidade” ([1919] 2010), “Metodologia das Ciências Humanas” ([1930-1940] 2010), “Apontamentos de 1970-1971” ([1970-1971], 2010); e “O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, presente no livro *Os gêneros do discurso* ([1959-1961] 2016). Também incluo algumas reflexões provindas de minha pesquisa (LUNARDELLI, 2020), da qual realizo inserções parafrásicas e citações.

Nas obras bakhtinianas – e, neste caso, restrinjo esta escrita a Bakhtin, podendo estender também a Medvedev e Volóchinov (e a todo o Círculo) –, distinguimos dois grandes projetos, de acordo com Faraco (2009): o primeiro, a construção de uma filosofia voltada ao sujeito e sua vida real, situado, concreto, posicionado; o segundo, a construção de uma teoria da criação ideológica, concedendo à linguagem papel fundamental: seria o signo ideológico, pensado na matriz marxiana, para além do linguístico saussureano.

Nesse primeiro grande projeto, dois eixos são constantes em todas as obras bakhtinianas: i) a singularidade do ser e do ato/evento, junto à não separação entre o mundo da vida e o mundo da arte, com consequentes responsabilidade e dever ético – diferente do dever kantiano, entendido como categoria teórica, universal, que se contrapõe ao ato singular/concreto; e ii) a relação eu/outro e seu mundo de valores em permanente diálogo-resposta (LUNARDELLI, 2020).

Para Bakhtin, é impossível conhecer o sujeito fora do discurso que produz: “Trata-se de um sujeito primeiramente concreto, por isso, não transcendental e não abstrato. É sujeito único e sua relação com o espaço e o tempo é singular, pois espaço e tempo são também únicos

para ele” (LUNARDELLI, 2020, p. 38). E, por isso, seus atos são únicos, concretos, eventos singulares que levam a sua assinatura. Assinar significa responsabilizar-se por seus atos, em um horizonte concreto que não coincide com nenhum outro horizonte – em tal movimento, é justamente “onde estão meus pés”! Segundo Ponzio (2017), ato em russo é “*postupok*”, o qual possui a raiz “*stup*” que significa “passo” – o ato como um passo, uma iniciativa, dar um passo, ir além... Nas palavras do autor:

“Postupok” é um ato, um pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção. (PONZIO, 2017, p. 10)

Os atos do sujeito são atos éticos, pois se configuram, a um só tempo, responsáveis e responsáveis: responsabilidade pessoal perante outros sujeitos, perante a coletividade da qual participa e, quem sabe, perante toda a humanidade. E responsividade, no sentido de responder, oferecer uma resposta aos outros sujeitos, à coletividade, à humanidade (SOBRAL, 2009). Em seu primeiro texto, “Arte e responsabilidade”, Bakhtin ([1919] 2010, p. xxxiv) expõe: “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade”. Entendemos culpa não no sentido judaico-cristão, mas no de assunção de seus atos na relação com o outro.

Uma das heranças de Bakhtin, citadas por Bubnova (2007), é a questão do ato como fazer intersubjetivo e a responsabilidade inerente a qualquer relação com o outro. A vida dos seres humanos é, portanto, uma sequência ininterrupta de atos responsáveis e responsáveis:

Para Bakhtin, ser/existir implica compromissar-se consigo e com o outro. Implica estar em relação com os outros em que nada se perde, tudo tem efeito, tudo é resposta, seja imediata ou em longo prazo. Viver é agir – do verbo “postupat”. E agir é dar uma resposta ao passado e ao futuro: responde-se a um ato anterior cujo sentido será sempre renovado em cada ato futuro. Viver é engajar-se. (LUNARDELLI, 2020, p. 39)

A filosofia bakhtiniana assim se constitui: “uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral” (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 117). E a filosofia moral é a do ato

responsável, que deve se ocupar em descrever a arquitetônica do mundo real. Não reside aí a questão da identidade do sujeito, mas, sim, a questão da alteridade, de sua relação com o outro, de sua não-indiferença, da interação concreta, situada e responsável. A alteridade é constitutiva do “eu” e, nessa alteridade, reside o dialógico.

Desse modo, a relação dialógica é jamais recíproca, não há simetrias, a posição do “eu” difere axiologicamente da posição do “tu”. Por isso, o diálogo é tensão, arena, embate de vozes. E da diferença nasce o sentido, nasce a palavra (LUNARDELLI, 2020). A filosofia do ato responsável é a filosofia do diálogo que caminha para uma filosofia da linguagem: uma filosofia dialógica da linguagem.

Segundo Szundy (2014 p. 16, grifos da autora), “[Bakhtin] enfatiza a singularidade sem alibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*”. Ao desenvolver a tomada de consciência desses prismas, a consciência de que a realidade não está para ser constatada, mas para ser transformada pela nossa intervenção (FREIRE, 2004), damos o passo além, rumo à transformação.

A partir dos conceitos de responsabilidade e responsividade, brevemente expostos aqui, passo a refletir sobre a questão da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, em dois momentos de reverberações: i) o contexto multilíngue da fronteira (“onde estão meus pés”); e ii) os caminhos responsáveis/ responsáveis da docência.

3. Reverberações: o contexto multilíngue da fronteira

Viver em Foz do Iguaçu, divisa brasileira entre Paraguai e Argentina, é viver “a” e “na” fronteira. Como explicitam Marques e Alvarez (2015, p. 520), nesse caso, em relação à fronteira Brasil-Uruguaí: “viver na fronteira é viver em um entremeio discursivo, cultural, caracterizado por especificidades às vezes insuspeitadas que marcam tal lugar”. Dadas as devidas proporções, vivencio a diversidade linguística – entendida aqui como diversidade de línguas naturais, mas também como variações linguísticas – a todo instante: no prédio onde moro, na universidade onde trabalho, nas ruas, nas lojas, nas atrações turísticas, nas paisagens linguísticas espalhadas pela cidade.

A configuração histórica de Foz do Iguaçu, conforme dados de sua prefeitura (PMFI, 2021), permite-nos contextualizar tal diversidade. São 107 anos de ciclos de migrações: de terras de indígenas guarani e caingangue, desde tempos remotos, à Colônia Militar, no fim do século XIX; das passagens de Santos Dumont e da Coluna Prestes, na primeira metade do séc. XX; da imensa classe trabalhadora que veio trabalhar na construção da usina hidrelétrica de Itaipu, nas décadas de 1970 e 1980, muitos fixando-se na cidade, que quadruplicou sua população; do fluxo interminável de compradores informais no eixo Brasil-Paraguai, nas décadas de 1980 e 1990, estendendo até nossos dias, com reduzida mas consistente quantidade; dos pontos turísticos, como as Cataratas do Iguaçu, que atraem visitantes do mundo todo, com grande expansão a partir dos anos 2000 (em 2019, antes da pandemia, foram mais de 2 milhões de turistas); e, mais recentemente, do *boom* migratório de acadêmicos latino-americanos que vieram estudar na UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e de estudantes de diversos estados brasileiros, sobretudo das regiões Norte e Nordeste, que atravessam a Ponte da Amizade todos os dias para cursarem os vários cursos de Medicina no Paraguai.

Além disso, a cidade, de médio porte – cerca de 260 mil habitantes –, é constituída por mais de 80 nacionalidades e grupos étnicos: somos brasileiros, indígenas, paraguaios, argentinos, árabes, libaneses, chineses, taiwaneses, coreanos e, mais recentemente, sírios, haitianos, venezuelanos. Ao mesmo tempo em que é louvada essa superdiversidade de línguas naturais e variações regionais, também é vista “como uma ameaça ao purismo e homogeneidade vinculados ao estado-nação, principalmente no sistema educacional de fronteira”, como atesta Santos (2017, p. 535). Nos bancos escolares, a superdiversidade linguística caracteriza-se pela invisibilidade. Conforme Candau (2012), são invisíveis/ invisibilizados aqueles que falam outra língua, possuem outra cultura, não se enquadrando, portanto, na monocultura dominante ou de prestígio. Nesse sentido, o contexto social, bem como o escolar, tende a “negar a diferença ou silenciá-la” (CANDAUI, 2012, p. 243).

Assim como Gomes (2013), em seu livro *O lugar do olhar*, perguntamo-nos se a nossa forma de ver o mundo não são conformações do olhar, não são educações visuais, uma vez que aprendemos a ver e a não ver, a compreender as coisas segundo uma classificação que institui o que deve ser exibido e o que deve ser escondido. O mesmo acontece com as línguas em contato: há línguas visíveis e invisíveis, autorizadas ou não autorizadas no espaço escolar.

Dentro das escolas, a língua portuguesa configura-se como lugar de maior prestígio, com grande e legítima visibilidade, concedendo às demais línguas outros lugares: em passeios “fora”, no recreio, nas comemorações e festividades. Dito de outra forma, autorizamos que essas línguas existam, porém em determinados espaços, não “oficiais”. Nesse sentido, afirmo que a nossa educação monolíngue inibe o olhar para uma realidade multilíngue.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a formação de docentes nos espaços dialógicos fronteiriços. É necessário e urgente discutir e agregar na formação do acadêmico de Letras estudos não só sobre a situação linguística, mas também a compreensão do “contexto social em que está inserido e as imbricações decorrentes dessa inserção. Para tanto, precisa ser exposto a esse outro e à diversidade que o cerca, além de aceitá-la e reconhecê-la” (MARQUES; ALVAREZ, 2015, p. 529). Até porque os estudantes de Letras, em Foz do Iguaçu, também são falantes de outras línguas, como o espanhol argentino, o espanhol paraguaio, o guarani, o chinês, o árabe.

Sirvo-me aqui do estudo de Santos (2017) que, a partir das pesquisas de Garcia (2009) e Canagarajah (2013)³, recorre ao conceito de translíngua ou prática translíngue para designar as interações discursivas dos sujeitos desse cenário fronteiriço. Não se refere ao uso de línguas de forma separada, como usualmente ocorre ao sujeito bilíngue; trata-se da seleção de recursos expressivos do repertório das línguas do falante, com propósitos enunciativos, a fim de se adequar às diversas situações comunicativas. Segundo a autora:

A idealização monolíngue, portanto, não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais. (SANTOS, 2017, p. 530)

Para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, é de extrema relevância considerar que todos nós somos translíngues, em graus diferenciados. Pela perspectiva bakhtiniana, entendemos que as palavras residem nas fronteiras entre as “minhas” e as

³ As referências da autora: GARCIA, O. Bilingualism and Education. In: GARCIA, O. (org.) **Bilingual Education in the 21st. Century: a global perspective**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. London/New York: Routledge, 2013.

“alheias”, nos entrecruzamentos discursivos, também evidenciadas nas práticas translíngues. No contexto de fronteira em que me encontro, é preciso ampliar a formação desse profissional, no sentido de poder “olhar” para sua própria translíngua – como, por exemplo, nas confluências do português, espanhol, guarani e jopará⁴. É preciso “focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translíngüística e transcultural” (SANTOS, 2017, p. 534). Neste tempo-espaço singular “onde estão meus pés”, meu horizonte responsável/responsível como professora/formadora/pesquisadora implica romper o véu monolíngue e instaurar novos sentidos ao ensino da Língua Portuguesa.

Para finalizar esta seção, indago a meu interlocutor sobre seu espaço singular em que se encontra: quais línguas estão aí situadas, visíveis ou invisibilizadas? O estado do Paraná é pleno de contextos multilíngues, como as fronteiriças Guaíra (com o Paraguai) e Barracão (com a Argentina); como Prudentópolis e seus descendentes de imigrantes ucranianos; como as diversas cidades, com seus contextos de migração e refúgio, línguas indígenas, línguas de herança, línguas em contato a todo momento. Não nos esqueçamos de que o próprio português brasileiro se configurou em ambiente em que o monolinguismo foi exceção: Carboni *et al* (2017) nos fazem lembrar as intensas políticas etnocidas e glotocidas que determinaram um quadro de plurilinguismo ignorado, mascarado, proibido no Brasil em todos os períodos de nossa história. Diante de todo esse cenário, quais horizontes podemos divisar?

4. Reverberações: caminhos responsáveis e responsíveis

Retomo a questão: quais horizontes podemos divisar? Primeiramente, a meu ver, na assunção da perspectiva bakhtiniana, divisamos o horizonte pelo caminho da linguagem não-indiferente, na proposta da “dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro” (PONZIO, 2009, p. 13).

Pelo caminho da não-indiferença, deparamo-nos com os documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, notadamente a BNCC (BRASIL, 2018), na qual ecoam vozes de

⁴ De acordo com Santos (2017, p. 532), “o jopará refere-se a uma translíngua resultante da hibridação entre guarani e castelhano e faz parte das práticas de linguagem rotineiras, no Paraguai, embora seja quase sempre considerada por seus usuários, pejorativamente, como ‘guarani errado’ ou ‘castelhano errado’”.

pregação do monolinguismo e do estruturalismo prescritivo-normativista. O texto, objeto de trabalho docente/discente, aparece descontextualizado: as interlocuções, as ideologias, as relações de poder, as diferentes vozes sociais, os discursos são negligenciados. Ao nos apropriarmos dos conceitos de responsabilidade e responsividade, o ensino da Língua Portuguesa engendra outra tarefa: para além de toda pretensa neutralidade, é preciso estudar, discutir, analisar o signo ideológico.

Pelo caminho da não-indiferença, necessitamos formar professores visíveis e que visibilizem seus alunos, no sentido de educar para ouvir e educar para olhar. No Curso de Letras, o estágio supervisionado assume papel fulcral, a fim de superar a visão parcial do trabalho docente (de reprodução e mimese) e articular pesquisa e ensino, possibilitando ao estágio o “locus científico” tanto para o estagiário como para o professor regente da escola. Assim como Pimenta (2010), defendemos que a atividade docente é indissociável da relação teoria-prática; é, portanto, práxis. Uma vez que a educação é, para nós, “processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA, 2010, p. 84), o estágio deve suscitar a ruptura, a mudança, o olhar possível da troca, o momento da práxis.

Apresento, a seguir, alguns caminhos de resistência, de possibilidades de práxis docente, a partir da singularidade do meu existir/evento como professora/ formadora/ pesquisadora não indiferente, responsável/responsível, no contexto em que atuo.

Os dois primeiros caminhos dizem respeito ao contexto escolar. No primeiro, sugiro “assumir” a escola: como estar no mundo é comprometer-se – “*être dans le monde engagé*”, escreve Bubnova (2007, p. 55) –, é fundamental encontrar uma perspectiva didático-pedagógica que contemple os olhares de Bakhtin, por uma educação responsável e emancipatória, ao gerir processos de mudança em uma escola concreta, com professores e alunos reais, concretos, situados. O segundo caminho seria romper o véu monolíngue: no caminho da não-indiferença, é essencial olhar o outro, ouvir o outro, no reconhecimento dos contextos multiculturais e multilíngues e na promoção de visibilidade das línguas/culturas presentes na escola e em seu entorno.

Os caminhos seguintes referem-se especificamente ao ensino da Língua Portuguesa. No terceiro, proponho engajar os alunos em embates/debates com temas socialmente relevantes, nas atividades de leitura, compreensão e produção de textos orais/escritos. Tais temas permitem não segregar o mundo da vida “lá fora” em relação à língua/ linguagem de sala de aula. Em

decorrência deste, o quarto caminho procuraria desenvolver estudos com gêneros discursivos: cogitamos que, nas fronteiras dialógicas, os sentidos confrontam-se, acordam-se, lutam-se, polemizam-se, respondem-se. E isso só se efetiva, na sala de aula, para além da análise da materialidade linguística do enunciado, a fim de situá-lo histórica e ideologicamente, dando ênfase às instabilidades dos gêneros, resultantes de processos histórico-culturais, em especial no quadro recente de multiletramentos.

O quinto caminho, alinhando-se a todos os outros, propõe deixar de penalizar o aluno pela sua translinguagem como aquele incapaz, no sentido de não saber nem uma língua nem outra – o que também vale para as variações linguísticas. O aluno deve tornar-se autor de seus enunciados, trabalhando nas fronteiras da atmosfera heteroglósica (FARACO, 2009). Concordamos com Guedes (2006): escrever é escrever-se, é inscrever-se na produção sócio-histórica do conhecimento. O professor de Língua Portuguesa deve reconhecer que o aluno tem algo a dizer, visto que também se acredita como alguém que diz na língua que diz. Sua tarefa com o aluno é desenvolver “com a língua escrita uma relação que o leve a descobrir e desenvolver a sua dignidade pessoal” (GUEDES, 2006, p. 53).

Por fim, o sexto e último caminho sugere ao licenciado em Letras, ao então professor de Língua Portuguesa, o retorno à universidade, conciliando ensino e pesquisa em sua formação contínua. Em consonância com Moita-Lopes (2006), acreditamos ser imprescindível fomentar pesquisas responsivas à vida social, híbridas e mestiças, situadas, que tenham como sujeito o homem sócio-histórico corporificado, reposicionado. Desse modo, partilhamos “o ideal de reinventar a emancipação social” (MOITA-LOPES, 2006, p. 102).

5. Considerações finais: meu dever singular

Configurado como “palavra no tempo”, a partir do ponto singular de “meus pés”, este ensaio propôs-se a refletir sobre os conceitos bakhtinianos de responsabilidade e responsividade para, em seguida, trazer implicações à formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Engajamo-nos no compromisso responsável e responsável com as palavras do outro. Para Bakhtin, o aprendizado aparece como uma das relações dialógicas, como ato responsável, ciente de sua continuidade, de sua inconclusibilidade. Neste caminho da linguagem não indiferente, emerge meu dever como professora/ formadora/ pesquisadora:

Eu sou real, insubstituível e é por isso que preciso realizar a minha singularidade peculiar. Em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar no existir. Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular. (BAKHTIN, [1920-1924] 2017, p. 98)

Não tendo álibi para o meu existir/evento, só posso divisar o horizonte pelo caminho responsável/responsível, olhando para meus pés, meus fundamentos, para a concretude da vida vivida com o outro. Seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir: viver é comprometer-se. E é isto: o horizonte é visto a partir dos pés.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M. Arte e responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1919] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. Metodologia das Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1930-1940] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1970-1971] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1959-1961] 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, [1920-1924] 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / Secretaria da Educação Básica, 2018.

BUBNOVA, Tatiana. *Être sans alibi – pour un autre itinéraire bakhtinien*. **Slavica Occitania**, Toulouse, n. 25, p. 47-65, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação & Sociedade** [online], vol. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2018.

CARBONI, Florence *et al.* O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**, Porto Alegre, RS. vol. 32, n. 62, s/p., 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Paulo César da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português**. São Paulo: Parábola, 2006.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, n. 28 (2), p. 101-115, jul./dez. 2003.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba: Appris, 2020.

MARQUES, Maria do Socorro de Almeida Farias; ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. Formação docente nos espaços sociodialógicos fronteiriços: contribuições da análise dialógica do discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. v. 54, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647377>. Acesso em julho de 2017.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PELLEGRINI, Domingos. **Brasigatô**: haicaipiras no centenário Brasil-Japão. Belo Horizonte: Leitura, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017. p. 9-38.

PMFI – PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Cronologia histórica do Município**. Disponível em: <http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3df5adbdfc4f20ccf91fc3c5245f37?idMenu=1009>. Acesso em junho de 2021.

SANTOS, Maria Elena Pires. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngua/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 523-539, jan.-abr. 2017.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53 (1), p. 13-32, jan./jun. 2014.

TRABALHOS

A (RE)SSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO REMOTO POR MEIO DAS ATIVIDADES ALTERNATIVAS DE ESTÁGIO

João Pedro Buzinello Michelato⁵

RESUMO: Esta comunicação objetiva relatar a experiência de seleção de conteúdos e estratégias de ensino que compuseram os planejamentos dos minicursos entre as atividades alternativas para regência no estágio curricular obrigatório, almejando ampliar o conhecimento do ensino-aprendizagem e buscar (re)significação nas atividades perante o ensino remoto em tempos de pandemia de Covid-19. Contempla-se a criatividade e o caráter lúdico das práticas didático-pedagógicas sob a premissa de que o docente passe de expositor a mediador. Serão relatadas as motivações de escolha da variação linguística e da multidisciplinaridade da técnica Cadáver Esquisito, considerando a necessidade de abordagens aplicáveis e receptivas à cooperação e à colaboração mediante a interatividade dos aprendizes, ante os desafios e, principalmente, as novas demandas observadas tanto por conta do contexto pandêmico quanto pelo perfil traçado nas gerações jovens, compostas pelos “nativos digitais” (PRESNKY, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: estágio; formação inicial; ensino remoto.

1. Considerações iniciais

Ao considerar o estágio curricular obrigatório como uma atividade instigante em tempos de pandemia, sua realização se dá como no mínimo inovadora. Neste sentido, é inegável que haja dificuldades para se adaptar a tantas limitações encontradas no setor educacional, não obstante, tanto por necessidade quanto por oportunidade, a criatividade se torna uma demanda no ensino remoto. Desta maneira, o manuseio de novas ferramentas digitais, o próprio meio digital e a (falta de) interação se configuram como fatores de urgente análise.

O baixo engajamento dos alunos não se deriva apenas da pandemia, visto que a crise sanitária tem nitidamente desestabilizado o foco e a pró-atividade de quaisquer pessoas; o baixo grau de espontaneidade é condicionado pela realização emergencial do ensino. Não se fala em “aprendizagem remota” ou em “ensino-aprendizagem remota”: apenas se conhece o ensino remoto, visto que seu processo “é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física” (MOREIRA E SCHLEMMER, p. 9, 2020).

⁵ Estudante membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa.

Portanto, o foco voltado ao conteúdo em uma modalidade na qual o ensino presencial é transposto ao remoto de forma urgente e imperativa implica contratempos e desafios em relação ao professor quanto ao seu letramento digital. Mesmo desenvolvido, este letramento tem lidado com demandas acima do que qualquer um esperava. Este tipo de letramento pode ser concebido sob “uma visão dos letramentos digitais como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TIC” (BUZATO, 2007, p. 168).

Com a evolução exponencial do meio digital e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o docente é desafiado sob a ótica de Prensky (2001), que defende o seguinte:

Professores Imigrantes Digitais presumem que os aprendizes são os mesmos que eles sempre têm sido, e que os mesmos métodos que funcionaram para os professores quando foram estudantes funcionarão para os estudantes deles agora. **Mas essa suposição não é mais válida.** Os aprendizes de hoje são diferentes. (PRENSKY, 2001, p. 3, tradução nossa).⁶

Por conseguinte, já é clarificada a ideia de que novas estratégias de ensino devem ser elaboradas a fim de atender às novas demandas, provenientes tanto devido ao contexto pandêmico quanto por conta das novas gerações. Nesta lógica, as diferentes “línguas” faladas pelo docente e pelo discente entram em divergência, visto que os letramentos digitais tomam formas contrastadas. Sob ótica do conjunto das concepções descritas, corrobora-se a ideia de aguçamento da cautela no planejamento das atividades de regência. Obviamente, toda e qualquer atividade ministrada pelo regente demanda cuidado e foco, não obstante, as novas demandas – haja visto o ensino remoto – consolidam um olhar mais sensível e criativo. E é com esta perspectiva com a qual se é elucidado o pensamento didático-pedagógico, como forma de promover transformação no significado do ensino-aprendizagem, trazendo à tona, conforme a ser observado, práticas reflexivas, dialógicas e lúdicas como alternativas aplicáveis na atualidade.

⁶Digital Immigrant teachers assume that learners are the same as they have always been, and that the same methods that worked for the teachers when they were students will work for their students now. **But that assumption is no longer valid.** Today’s learners are different.

2. Estratégias de ensino e conteúdo

Por conta da delicada situação agravada pela pandemia, a regência abraçou oportunidades voltadas a atividades alternativas. Já que as escolas estavam com dificuldade para receber estagiários, o encaminhamento tomado foi permitir a formulação de aulas simuladas e de minicursos. Os minicursos poderiam ser de extensão, voltado aos alunos dos primeiros anos da própria faculdade, ou ser voltados ao 4º ESTAGIAR - Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

A oportunidade julgada como mais segura e proveitosa foi a de realizar minicursos no 4º ESTAGIAR, devido ao seu público mais amplo. Estes, previstos para comportar espectadores tanto internos quanto externos à universidade pela primeira vez, assegurariam aplicação às atividades almeçadas. O público sortido, pensado como composto por acadêmicos no geral, docentes e discentes, estaria submetido a um conteúdo voltado ao Ensino Fundamental II, uma vez que o estágio se insere nesse nível. Portanto, imaginar ensinar algo a um público-alvo “errado” traz desmotivação ao planejamento, já que tal divergência traria falta de interação e apatia. Pensou-se em trabalhar com temáticas, interessantes do ponto de vista pessoal e, em seguida, apresentar os conteúdos de forma ampliada e até mesmo multidisciplinar, enquanto forma de relatar a própria concepção de ensino, além de acrescer o público-alvo de Ensino Fundamental II para qualquer um que tiver interesse no aprendizado de Língua Portuguesa.

Desejou-se trabalhar com variação linguística e produção de textos, fato que permitiu planejar dois minicursos: um preocupado com o combate ao preconceito linguístico, permitindo maior reconhecimento da heterogeneidade da língua; e outro com a face voltada à experiência de escrita enquanto processo criativo e diversificado.

3. O ensino de variação linguística

O primeiro minicurso teve seu desenvolvimento iniciado a partir do enraizado preconceito linguístico. Independentemente da idade, há inúmeros casos de repúdio às formas de fala, seja por mediações feitas por casos de, por instância, etarismo ou xenobia, portanto, esta situação-problema historicamente moldada exige atenção nos dias de hoje. Assim, observa-

se a variação linguística como um objeto de ensino receptivo e benéfico a qualquer tipo de público.

A abordagem de uma prática de ensino poderia ser meramente expositiva, principalmente pelo fato de que é fácil conceituar a variação linguística e encontrar seus devidos exemplos. Mas a aprendizagem tornar-se-ia monótona, visto que um perfil puramente expositivo da atividade tende a atribuir um caráter destrutivo à experiência do espectador, pois este se encontra exausto em meio ao ensino remoto, e é de se imaginar que o mesmo se sentiria deslocado ao se deparar com um assunto tão próximo de sua realidade e longe de seu poder de participação. É com esta consideração que se imagina o ensino de variação linguística como experiência plural, aplicada e receptiva à expressão de identidade dos participantes.

Nessa lógica, são colocados em pauta oportunidades de espaços de inserção para os participantes, a fim de não apenas auxiliar o ensino de variação linguística, mas também de assumir suas devidas posições de falantes da língua. Desta forma, ao alternar entre abordagens expositivas e mediadoras, gradativamente os espectadores se sentirão confortáveis para assumir a palavra e agir diante de um processo de ensino-aprendizagem mais ativo e eficaz. Portanto, o minicurso adquire seu planejamento girando em torno da apresentação do conceito propriamente dito do tema, das noções de léxico e de vocabulário, de fatores socioculturais que promovem a mutabilidade da língua e de casos mais específicos, como o reconhecimento do estrangeirismo enquanto fator de miscigenação cultural (GOIS, 2008) e das palavras-ônibus, conhecidas também como “nomes gerais” (AMARAL; RAMOS, 2014).

4. O ensino do Cadáver Esquisito

Recorreu-se à memória de uma experiência pessoal tida anos atrás, enquanto aluno de Ensino Fundamental II. Trata-se de um jogo intitulado Cadáver Esquisito, cuja realização tende a ser receptiva e prática. O Cadáver Esquisito

é uma técnica que proporciona ao artista uma fusão de combinações sígnicas e artísticas, ampliando as possibilidades de experimentação com o fazer estético tanto no plano individual quanto coletivo. No caso da poesia, dá uma dimensão diferenciada à associação de palavras em uma estrutura que desafia a criatividade do poeta e do leitor do poema. (ALMEIDA; CORDEIRO; COSSON, p. 229, 2020).

A técnica, tratada como jogo, funciona objetivando pegar uma folha de papel dobrada o número de vezes correspondente ao número de participantes, na qual cada um escreveria o que passava por sua cabeça sem ver o que tinham feito anteriormente seus companheiros (TZARA, 1948 apud PIANOWSKI, 2009). Deve-se ter em mente que a técnica funciona de forma flexível e amplificável, visto que sua execução não é rigidamente estruturada, além de ser um princípio encontrado na expressão em artes visuais, em cinematografia, em jogos eletrônicos etc.

As “regras” do Cadáver Esquisito nunca se voltam a uma ossificação do dogma, e ainda assim o contribuintes deste volume apesar de tudo se apegam às definições básicas do Cadáver ao longo das décadas: bordas e novas figuras são criadas por uma dobradura, um desenho, ou um movimento estético analógico. (KOCHHAR-LINDGREN; SCHNEIDERMAN; DENLINGER, p. xxiii, 2009, tradução nossa)⁷.

Por conseguinte, a escolha da técnica se consolidou como favorável ao planejamento do minicurso, por se tratar de um procedimento lúdico e potencialmente mediador a diferentes áreas da Língua Portuguesa. Nessa abordagem, a ludicidade se torna uma alternativa proveitosa, inclusiva e didática enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, especialmente ao considerar a sensível condição do ensino remoto, de modo a ressignificar a educação dos alunos em meio a um estado passivo. A fim de providenciar rentabilidade e entrosamento com reforço na proatividade, a abordagem lúdica educacional trata precisamente de diversão, do envolvimento e do elo da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém-surgido e extremamente empolgante. (PRENSKY, 2012 apud ANASTÁCIO, 2016, p. 23). Portanto, o maior proveito se concretiza ao incentivar envolvimento tanto dialogicamente quanto com oportunidades de participação nas atividades remetentes ao conteúdo. É neste percurso em que se defende que o professor passe de mero expositor a mediador de conteúdo.

O foco do planejamento do minicurso foi o trabalho com o gênero textual conto narrativo. Sua justificativa se pauta na questão de ser um gênero literário de curta extensão, o que implica na oportunidade de apresentar, sem dificuldade ou pressa, perspectivas literárias,

⁷ The “rules” of the Exquisite Corpse never veer toward an ossification of dogma, and yet the contributors to this volume nonetheless hold onto baseline definitions of the Corpse across the decades: edges and new figures are created by a fold, a drawing, or an analogous aesthetic move.

exemplos e, principalmente, a leitura e a produção de textos. É possível contemplar outras variantes desse mesmo gênero, como o miniconto, já que é estruturalmente receptivo e tende à pluralidade discursiva. Desta forma, o tamanho conciso e a capacidade polifônica do miniconto, cuja essência é transposta ao conto narrativo, é descrito por Santos (2018) no seguinte aspecto:

poderá ser usado para se trabalhar com diferentes tipos de textos, priorizando não somente a produção de um texto narrativo, mas promovendo outras possibilidades. Essas possibilidades também acentuam a variação de temas que o gênero pode abarcar, partindo de temáticas voltadas ao cotidiano, à política, às questões sociais e históricas, entre outras. (SANTOS, 2018, p. 40)

Assim, são assimiladas e incorporadas tais características de forma a contemplar a narratividade do “macrogênero” conto de maneira mais objetiva e prática, mesclando traços do miniconto com os do conto, preocupando-se com o processo de criação e não com a teleologia. Afinal, os resultados a serem obtidos com o Cadáver Esquisito serão dinâmicos e inesperados. A próprio número de participantes poderá ditar a extensão do conto, pois a maleabilidade do exercício é uma incógnita de acordo com as circunstâncias.

Ao trazer à tona a contemplação de contos por meio de leituras, é possível abordar a questão do letramento literário, já que este é reconhecido

como um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário. (COSSON, 2015, p. 183).

Portanto, enquanto prática de letramento, o contato com o gênero literário seria fortalecido com sua produção, posteriormente a uma etapa composta por leituras e discussões de algumas obras apresentadas. O caráter transformativo do ensino de gêneros textuais, de acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) permite não apenas o domínio e a apreciação de suas características, mas também implica na aquisição de repertório e no desenvolvimento de competências relacionadas e transferíveis a outros gêneros. A etapa inicial de produção se volta à noção geral de gêneros textuais e suas potenciais tipologias. Por meio das leituras e discussões, deve ser apontado o traço narrativo, típico do conto, destacando seus traços concisos

e abertos à ficcionalidade, os quais permitem uma proposta criativa de produção voltada à técnica Cadáver Esquisito.

Graças à flexibilidade da prática surrealista, é possível aplicar a produção em conjunto via Google Docs, substituindo a dobradura da folha de papel pela ocultação parcial do texto com o recurso de preenchimento da fonte. Assim, de forma sequencial e gradativa, o conto elaborado, de participante a participante, consegue tomar forma. Ainda que esta produção seja mediada e controlada pelo professor regente, é esperado que o texto não tenha autossuficiência semântica. A escrita sequencial realizada com trechos ocultados pelo professor provavelmente trará enunciados desprovidos de boa coesão e coerência. Neste caso, é possível abrir espaço para um trabalho colaborativo de revisão textual, no qual os participantes possam contribuir com sugestões para tornar um texto “sem sentido” em uma obra coesa, dialogando com a questão da progressão temática. Coloca-se em consideração, no entanto, que a aplicação desse tipo de atividade deve ser bem planejada, treinada e tratada com cautela, visto que o manuseio de ferramentas digitais pode facilmente sair do controle. O uso das TDIC é dinâmico e pode facilmente cair em desarmonia. Assim, a mediação do professor precisa inerentemente estar em sintonia com as competências relacionadas ao letramento digital.

As abordagens do minicurso se apoiam no norteamento promovido pela Base Nacional Comum Curricular, elucidando a Análise Linguística enquanto área de desenvolvimento de competências discursivas e dialógicas na escrita, especificamente na habilidade descrita:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. (BRASIL, 2018, p. 171).

Ressalta-se que a utilização da BNCC se faz com o norteamento, e não com a limitação de premissas, já que se recorre a outras habilidades e princípios no minicurso.

5. Disciplinaridade

Com a proposição dos minicursos, é possível realizar a exploração da disciplinaridade nas atividades em questão. A variação linguística, no caso, tem facilidade para ser comentada por diferentes áreas, já que engloba fatores geográficos, sociais, históricos, entre outros. Ainda assim, ao ser tratada como um tópico pertencente a um evento da área de Letras, a disciplinaridade tende a se restringir para as divisões próprias desse campo. Obviamente, ainda seria possível exercitar a criatividade para formular um método que incorpore diferentes campos do saber, não obstante, a disciplinaridade não se tornou uma preocupação no primeiro minicurso, mesmo sendo algo potencialmente imaginável para uma aplicação futura. O que, de fato, permitiu a exploração de diferentes campos de conhecimento, foi o Cadáver Esquisito.

A utilização do Cadáver Esquisito permite a aplicação de um ensino multifacetado, colocando em pauta perspectivas voltadas à literatura, à produção de textos e à análise linguística. É possível dizer que as diferentes áreas poderiam, na verdade, tratar juntamente a disciplina como sendo apenas referente à Língua Portuguesa, em vez de Literatura, Redação e ou Gramática, por exemplo. Neste caso, a integração de tais campos incide uma reflexão quanto à natureza de seus estudos, visto que, de fato, são áreas conectadas entre si, tanto na teoria quanto na prática. Não obstante, de que maneira este elo estaria ou poderia ser formado?

Dada as etapas de leitura, escrita e discussão da produção, é simples e claro o fato de que há uma organização sequencial das disciplinas ao longo do minicurso planejado. Em princípio, imagina-se que há um espaço reservado para cada grande área, considerando os moldes do Ensino Fundamental II. O trabalho com gêneros textuais – no caso, com o conto narrativo – permite aplicabilidade criativa e pressupõe um avanço evolutivo na noção de disciplinaridade. Desta forma, Leffa (2006, p. 41) ilustra a pluri/multidisciplinaridade, conceituando-a por meio da ideia de haver o objeto de estudo sob a ótica de diferentes disciplinas – estas, por sua vez, não interagiriam entre si.

A interdisciplinaridade, como o próprio nome sugere, permite interação entre tais disciplinas, todavia, o minicurso apenas teve seu planejamento focado na execução gradativa e sequencial de conteúdo. Preocupou-se em trazer o minicurso à tona como uma proposta de ser explorado, ampliado e diversificado, pois o Cadáver Esquisito tem como premissa, nesta atividade, descentralizar o ensino de Língua Portuguesa, suscitando o potencial de diferentes

condutas quanto ao ensino de gêneros textuais: podemos lê-lo, discuti-lo, produzi-lo, revisá-lo, entre outras ações, seja de acordo com a Literatura, com a Produção de Texto ou com a Gramática. O diálogo entre as disciplinas, por não ser o foco, não está em primeiro plano, porém se apresenta como algo possível. Assim, o minicurso se firma na multidisciplinaridade com o olhar voltado à interdisciplinaridade. Não se rejeita, também, a ideia de transdisciplinaridade, visto que o próprio objeto de ensino, em seu maior grau de potencialidade, poderia se configurar de forma a atravessar as áreas, as disciplinas. Todavia, com base em Moita Lopes (2004), a própria consolidação da ideia de disciplina tende a neutralizar esta perspectiva, dado que se pode ver a transdisciplinaridade como um tipo de conhecimento que, por cortar disciplinas, torna-se impertinente colocá-la em um campo propriamente demarcado.

6. Considerações finais

O ensino remoto inquestionavelmente trouxe desafios, mas, por outro lado, abriu oportunidades para se pensar em estratégias amplificadas e amplificáveis por meio de processos criativos. Ainda que se trate de um contexto emergencial, essa modalidade de ensino acelera a evolução dos letramentos, em especial o digital, visto que sua manifestação demanda novas estratégias didáticas. Sabendo que o meio de ensino é diferente, é possível resgatar estudos do filósofo Marshall McLuhan (2007), cujas observações dizem respeito ao fato de que o meio é a própria mensagem. Nesta perspectiva, é de extrema pertinência refletir acerca de não apenas o que, quando ou em que espaço ensinar, mas como tudo isso é e pode ser realizado diante dos meios os quais temos e em que vivemos.

Com os estudos do estágio curricular e da própria graduação em si, é reconhecido que a pró-atividade e a interação são aspectos ainda mais escassos e necessários, o que torna a ludicidade uma alternativa viável e interessante à prática docente e à prática discente. O foco em ambos os lados, do professor e do aluno, necessita de relações menos verticalizadas e menos concentradas no conteúdo propriamente dito, pois a rentabilidade na educação depende dos meios, e não somente dos fins. Evidencia-se, também, a possibilidade de tratar em atividades de uma heterogeneidade de temas ou perspectivas, além de evoluir essa prática, o que corrobora a necessidade de trazer e alimentar a (multi)disciplinaridade na regência: o objeto de ensino já existe e está pronto, o desafio é não apenas levá-lo ao aluno, mas trazer o aprendiz ao próprio

conteúdo. Assim, abre-se espaço para explorar a didática voltada ao afeto pelas práticas criativas de ensino-aprendizagem.

Referências:

ALMEIDA, Beatriz Pereira de; CORDEIRO, Alinne de Moraes Oliveira; COSSON, Rildo. Ler e escrever criativamente: cores poéticas na prática de letramento literário cadáver esquisito. **Signo**, [s. l.], v. 46, p. 227-238, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15819/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; RAMOS, Jânia Martins. **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Ufmg, 2014. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Amaral_e_Ramos_2014_Nomes_gerais_no_portugu%C3%AAAs_brasileiro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

ANASTÁCIO, Bruna Santana. **Contextos lúdicos de aprendizagem**: uma aproximação entre os jogos eletrônicos e educação a distância. 2016. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172787>. Acesso em: 03 jun. 2021.

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

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOIS, Miguel Ventura Santos. A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 14-34, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO14/40/02.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KOCHHAR-LINDGREN, Kanta; SCHNEIDERMAN, Davis; DENLINGER, Tom. **The Exquisite Corpse**. [S. l.]: University Of Nebraska Press, 2009.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jF5qwGfgjxrBKM6t8pYqs9s/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [S. l.], v. 20, p. 2-35, 13 maio 2020. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 03 jun. 2021.

PIANOWSKI, Fabiane. Construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis. **Psikeba**, [s. l.], v. 1, p. 1-10, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/9647651/Constru%C3%A7%C3%A3o_do_imagin%C3%A1rio_surrealista_atrav%C3%A9s_do_jogo_do_cadavre_exquis. Acesso em: 04 jun. 2021.

PRESNKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SANTOS, Júlio César de Carvalho. **O gênero miniconto em atividades de leitura**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/956/1/Julio%20Cesar%20de%20Carvalho%20Santos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, p. 5-16, 1999. Tradução de: Gláís Sales Cordeiro. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS VISUAIS E TECNOLÓGICOS NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS PARA ESTAGIÁRIOS

Jean Carlos Vitorino

Michelle Naomi Yamashita

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência do estágio curricular obrigatório do 4º ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O surgimento de uma pandemia global afetou o ensino presencial e foi necessário se adaptar ao ensino remoto. Por esse motivo, propomos como alternativa a uma escola pública a realização de um minicurso voltado para a escrita de textos dissertativos-argumentativos. Através da regência dada aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio observamos a importância da utilização dos recursos visuais e a proposta de temáticas para despertar o interesse e motivar a participação dos alunos durante as aulas. Portanto, pretendemos apresentar como foram utilizadas ferramentas como o “Canva”, as propostas temáticas feitas aos alunos a cada semana, as ferramentas de vídeo e imagem, e até mesmo como utilizamos os *memes* durante as aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Recursos visuais; Minicurso.

1. Introdução

O estágio curricular obrigatório do 4º ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) se apresentou como um desafio para os estagiários no ano letivo de 2020. Com o surgimento de uma pandemia global e as altas taxas de transmissão do vírus Sars-CoV-2 (causador da Covid-19), as aulas presenciais foram suspensas em todas as redes de ensino, atingindo desde a universidade até os colégios do Ensino Médio e Fundamental.

Diante dessa nova realidade, mais restritiva e que exige o distanciamento social para a segurança de alunos e professores, foi necessário adaptar as formas de ensino e partir para o ensino emergencial remoto. Diferentemente do ensino a distância, em que a instrução e formação são pensadas objetivamente para situações em que alunos e professores ocupam espaços e tempos distintos, o ensino emergencial remoto propõe uma adaptação da aula física para o ambiente on-line, em que alunos e professores ocupem o mesmo espaço de tempo (ou seja, em tempo real).

O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p.09 *apud* MELLO, 2020, p. 05).

Sendo assim, neste artigo temos por objetivo apresentar como foram utilizadas ferramentas como o “*Canva*”, as propostas temáticas feitas aos alunos a cada semana, as ferramentas de vídeo e imagem, e até mesmo como utilizamos os *memes* durante as aulas do estágio curricular obrigatório na modalidade do ensino emergencial remoto.

2. Metodologia de trabalho

Como alternativa ao período de regência dentro de sala de aula, propomos a um colégio público de uma cidade localizada ao Norte do Paraná um minicurso de produção de textos que trabalhasse o gênero textual dissertativo-argumentativo, afinal esse é o foco do ENEM e de muitos vestibulares.

Nesse minicurso, alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio puderam se inscrever para participar dos encontros que aconteceram no contraturno das aulas regulares. Tais encontros ocorreram duas vezes por semana (às terças-feiras e às quintas-feiras) durante cinco semanas seguidas.

Os encontros síncronos eram feitos pelo *Google Meet*, uma das interfaces que proporcionam serviço de comunicação por vídeo que se tornou mais popular durante a pandemia. Cada encontro tinha duração de duas horas e posteriormente as atividades assíncronas eram postadas no *Google Classroom* (outra interface virtual que permite a distribuição de atividades aos alunos e uma comunicação com *feedback* de forma mais prática e simples) para que os alunos pudessem realizar atividades relacionadas ao gênero e, assim, desenvolver a escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Durante o planejamento das aulas, além da preocupação com o conteúdo observamos a importância de nos adaptarmos a essas novas plataformas de ensino. Foi necessário adquirir conhecimento e domínio sobre as ferramentas para elaborar aulas produtivas e significativas, e que despertassem o interesse dos alunos. Quando o professor não possui contato diretamente

com o aluno se torna mais difícil acompanhar seu aprendizado e avaliar onde está o seu foco de atenção, ainda mais quando as câmeras estão desligadas.

Dessa forma, utilizamos dentro do próprio *Google Meet*, o compartilhamento de tela, por exemplo, para apresentação dos *slides* e de vídeos. Houve também a proposta de aulas temáticas todas as semanas que incentivaram os alunos a participarem das discussões e até mesmo ligarem as câmeras. Além disso, utilizamos o “*Canva*”, uma ferramenta *web 2.0* de *design* gráfico que permite que os usuários criem qualquer tipo de mídia visual de forma bem elaborada e com diversos recursos imagéticos disponíveis gratuitamente.

Ao realizar o planejamento das aulas, todos esses métodos foram pensados como forma de adaptação a uma geração apresentada a um mundo multimídia, em que somente os textos não são capazes de prender sua atenção, mas a ligação de tais textos a imagens, vídeos e fatos de seu cotidiano podem criar relações de reconhecimento e melhor assimilação.

A educação necessita estar aberta às mudanças socioculturais que estão emergindo do advento desta nova sociedade em que os “ícones e símbolos têm valor de informação” para o processamento de informações audiovisuais, que não só contribuem, mas são essenciais para a construção de um conhecimento significativo aplicável em vários contextos sociais. (COUTINHO; JUNIOR; LISBÔA, 2009, p. 5863.)

Os autores Veen e Vrakking (2009), ao falar sobre essa nova geração conectada ao mundo multimídia, no livro “*Homo Zappiens: educando na era digital*”, analisam as diferenças entre as pessoas mais velhas acostumadas ao contato somente com o texto escrito, e as crianças e adolescentes que nasceram dentro de um universo carregado de informações e que aprenderam a lidar com essa imensidão. Segundo esses autores:

Elas incorporam os símbolos e ícones que veem na tela à sua busca de informação. Passaram a conhecer o significado de uma série de ícones, reconhecíveis em ambientes diferentes e que rapidamente lhes dizem onde ir. Elas aprenderam que os ícones e símbolos contêm valor de informação e que também as cores têm significado. Uma determinada cor tem significado informacional, sendo uma ferramenta adequada para reconhecer ou categorizar informações. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 54.)

Dessa forma, reconhecemos a necessidade de remodelar as aulas presenciais ao ensino emergencial remoto de modo que os alunos se sentissem motivados a participar. O

planejamento das aulas associado aos recursos tecnológicos foi parte essencial desse processo de transposição.

Entendemos que nenhuma das ferramentas apresentadas isoladas garantirá o sucesso e a motivação suficientes para prender o interesse dos alunos, mas é necessário utilizar o máximo de recursos disponíveis possíveis, afinal o contexto em que nos encontramos exige um esforço maior para o planejamento e elaboração de atividades que atendam essa nova realidade.

3. Planejamento das aulas

As aulas do minicurso foram divididas de modo que todo o conteúdo básico para a escrita de um texto dissertativo-argumentativo fosse compreendido. No quadro a seguir, traçamos um panorama dos conteúdos e os recursos materiais e/ou tecnológicos utilizados.

Quadro 1 – Conteúdos e recursos referentes a cada semana

Período	Conteúdos relacionados ao texto dissertativo-argumentativo	Recursos materiais e tecnológicos/virtuais
1ª semana	- Apresentação do minicurso e do gênero textual; - Critérios mínimos; - Proposta do ENEM e competências avaliadas; - Análise de redações.	- Apresentação dos <i>slides</i> no <i>Canva</i> ; - Compartilhamento de vídeo e áudio pelo <i>Google Meet</i> para apresentar vídeos do <i>Youtube</i> .
2ª semana	- Estrutura do texto dissertativo-argumentativo; - Estratégias de argumentação; - Operadores argumentativos.	- Apresentação dos <i>slides</i> no <i>Canva</i> ; - Proposta temática: terça-feira rosa.
3ª semana	- Coerência e coesão textual.	- Apresentação dos <i>slides</i> no <i>Canva</i> ; - Proposta temática: a terça do fã surtado.
4ª semana	- <i>Feedback</i> e reescrita das redações realizadas.	- Apresentação dos <i>slides</i> no <i>Canva</i> ; - Proposta temática: terça do filme ou série.
5ª semana	- <i>Feedback</i> das redações realizadas.	- Apresentação dos <i>slides</i> no <i>Canva</i> ; - Proposta temática: terça especial de Natal.

Fonte: Os próprios autores

Na primeira semana, apresentamos o gênero textual tratando da diferença entre argumentar e expor, quais são os critérios mínimos que os alunos devem ter conhecimento para não zerar, qual é a proposta apresentada pelo ENEM e quais as cinco competências avaliadas, trazendo exemplos de notas boas e ruins.

Na segunda semana, focamos em trabalhar primeiramente com a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, ou seja, a construção de uma tese, de argumentos e de uma proposta de intervenção a partir do tema dado, e dicas de estratégias que os alunos podem utilizar. Também foram utilizados diversos exemplos para melhor assimilação. Em segundo lugar, trabalhamos com os operadores argumentativos (conectivos) que cumprem papel essencial na ligação das partes do texto. Na semana seguinte, pudemos trabalhar com a coerência e a coesão textual.

Na quarta e quinta semanas de aula, focamos em corrigir as redações realizadas até aquele momento e levar o *feedback* para os alunos para que eles pudessem visualizar seus possíveis equívocos, evitando-os nas próximas redações. Esse momento foi de extrema importância e surtiu os efeitos desejados. Os alunos interagiram, tiraram suas dúvidas e pudemos notar a diferença nas redações posteriores.

A partir desse breve cenário podemos compreender como o conteúdo de redação dissertativa-argumentativa é minucioso e os detalhes fazem toda a diferença na escrita que é planejada estrategicamente a partir do conhecimento prévio do assunto (tema) como também do conhecimento estrutural do gênero e do que será avaliado. Portanto, as discussões, a troca de ideias e o esclarecimento de dúvidas se tornam essenciais durante as aulas. A seguir explicaremos detalhadamente como utilizamos os recursos disponíveis e a contribuição de cada um deles para motivar a participação, isto é, promover a interatividade entre os estudantes, ferramentas, conteúdos e nós, enquanto professores.

4. Google Meet e WhatsApp

Como foi dito na metodologia de trabalho, os encontros ocorreram através do *Google Meet* e suas ferramentas se tornaram indispensáveis para proporcionar uma boa comunicação entre alunos e professores. A primeira ferramenta fundamental à exposição do professor é a possibilidade de compartilhamento de sua tela para que os alunos possam visualizar os *slides* e conteúdos organizados de forma clara. Quando apenas expomos de forma oral as informações se torna difícil para o aluno absorver o conteúdo, é preciso que ele se apresente de forma concreta, ainda mais quando tratamos de redação e utilizamos diversos exemplos que precisam ser lidos mais de uma vez e comparados com outros exemplos.

O *Google Meet* também apresenta a possibilidade de compartilhar a tela e exibir vídeos com a qualidade de imagem e som originais. Isso permitiu que compartilhássemos vídeos disponíveis no *Youtube* para discutir com os alunos temáticas de redações propostas e assim analisar o panorama atual e histórico. Por exemplo, ao propor a escrita de uma redação sobre a persistência do racismo pudemos discutir com os alunos notícias atuais, dados gráficos e exibir a cena de uma novela brasileira em que o racismo era encenado e criticado.

Além disso, o *Google Meet* também disponibiliza a possibilidade de comunicação com os alunos pelo *chat*. Embora a principal forma de interação seja pelo microfone, percebemos que muitos alunos se sentem mais confortáveis em escrever pelo *chat*, para que possamos ler, ao invés de ligar o microfone e falar. Acreditamos que os alunos se sintam mais confortáveis e menos expostos dessa forma. O medo do julgamento de algum colega, ou até mesmo do próprio professor, geram a vergonha de expor suas dúvidas. Através do *chat* eles se sentem mais seguros para se expressar.

Além disso, existe um outro fator de relevância para destacar a importância dessa ferramenta e demonstrar como os professores devem estar atentos a ela. Muitos alunos possuem dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, alguns têm microfones com defeito e não possuem condições de adquirir um novo. A mesma situação pode acontecer no caso de *webcams* e câmeras. Portanto, devemos nos adaptar às condições do aluno e entender que a realidade social se apresenta de forma diferente a cada um.

O *Whatsapp* também se mostrou uma ótima ferramenta para fomentar a interatividade. Criamos um grupo para facilitar a comunicação entre estudantes e professores e através dele pudemos lembrar os alunos sobre os dias e horários dos encontros com antecedência, assim como encaminhar os convites das aulas temáticas, tirar dúvidas sobre as atividades assíncronas e até mesmo receber o *feedback* sobre as aulas.

4.1. Propostas temáticas

Uma estratégia estabelecida para incentivar a participação dos alunos, inclusive para que eles se sentissem à vontade para ligar as câmeras foi propor aulas temáticas a cada semana. Ou seja, todos poderiam pegar objetos ou se vestir dentro da temática proposta e, dessa forma, todos estariam parecidos.

Escolhemos quatro temas populares e que seriam versáteis para os alunos, foram eles: a terça-feira rosa (referência a um filme popular adolescente), a terça do fã surtado (para representar uma banda ou cantor favorito), a terça do filme ou série (para representar um filme, série ou desenho animado favorito) e a terça especial de Natal (para comemorar o Natal, data mais representativa do mês de dezembro – em que nossas últimas aulas ocorreram).

As propostas temáticas não eram obrigatórias e a participação foi voluntária, justamente, porque entendemos que alguns alunos poderiam ter limitações quanto aos recursos tecnológicos como também em relação à temática, por isso deixamos as opções bem amplas. Os alunos poderiam se vestir a caráter, mas também fazer uma pequena representatividade a partir de algum objeto relacionado ou somente informando quais eram suas preferências pelo microfone ou *chat*.

Incentivamos a participação escolhendo as temáticas juntamente com os alunos durante a semana e percebendo o entusiasmo deles de acordo com as opções oferecidas. Além disso, durante a semana encaminhávamos um modelo de convite para lembrá-los do tema e reforçando o dia e o horário da aula. O objetivo era que os alunos se sentissem motivados a participar de um encontro especial e ficassem empolgados com a ideia da aula, não apenas por obrigação, mas por interesse. A seguir, podemos ver exemplos de convites para as aulas temáticas enviados com antecedência via grupo de *WhatsApp*:

Figura 1 – Exemplos de convites para as aulas temáticas



Fonte: Arquivo dos estagiários

No começo da aula, reservávamos cerca de 15 minutos, enquanto os alunos entravam na sala virtual, para conversar com eles sobre a própria temática ou como estava o decorrer da semana. Através dessa iniciativa, percebemos que os alunos se sentiam mais confortáveis e seguros, e passaram a interagir mais no decorrer das aulas. Eles sabiam que tinham voz e abertura para tirar dúvidas e comentar os conteúdos, e não precisavam ter vergonha de serem honestos ou espontâneos, afinal nos primeiros momentos da aula eles já haviam compartilhado experiências e interesses.

4.2. Canva

O *Canva* é uma ferramenta on-line para desenvolver *designs* de diversos tipos, através dele é possível criar apresentações, gráficos, convites, cartões, publicações para as redes e mídias sociais, editar fotos e imagens, entre outras diversas funções. É uma ferramenta que disponibiliza diversos materiais para o *design* gratuitamente, mas também é possível adquirir planos para ter acesso a um número maior de opções.

A Plataforma de *Design Canva* foi lançada em 2007 por Melanie Perkins, professora da Universidade de Western, Austrália. Melanie percebeu a necessidade de um programa capaz de suprir as necessidades dos seus alunos, que demonstravam grandes dificuldades em utilizar ferramentas de *design* como *InDesign* e *Photoshop*, programas que eles diziam ser difíceis de aprender e ainda mais difíceis de usar. Além de possibilitar a criação de projetos na área do *design*, o *Canva* lançou recentemente, em parceria com a *Google for Education*, o *Canva for Education*, uma extensão de sua plataforma voltada especificamente para professores das diversas áreas de ensino. Nesta plataforma, no período da pandemia da Covid-19, os docentes podem criar um ambiente interativo de aprendizagem virtual, compartilhando-o com os seus alunos. (EMMEL; GASPERI; SCHMIDT, 2021, p. 65-66.)

Através do *Canva* conseguimos explorar de maneira mais ampla formas diferenciadas para apresentar os *slides*, eles ficaram mais chamativos para prender a atenção dos alunos. Foi possível inserir imagens e *memes* para dialogar com os alunos e descontrair as aulas. É interessante “[...] observar que na cibercultura os usuários começaram a utilizar a palavra “meme” para se referir a tudo que se propaga, ou mesmo se espalha aleatoriamente na Grande Rede – em especial – fragmentos com algum conteúdo humorístico”. (SOUZA, 2013, p. 129.)

Sendo assim, os *memes* podem ser imagens, vídeos ou *gifs* humorísticos que circulam na internet como um fenômeno de viralização, ou seja, trazem uma informação carregada de

humor que ganha popularidade rapidamente entre os internautas. Quando os estudantes identificavam um elemento divertido numa situação em que normalmente eles sentem dificuldade, eles sentiam a liberdade de brincar com a situação e admitir as adversidades encontradas.

Figura 2 – Exemplo de *meme* utilizado nos *slides*



Fonte: Arquivo dos estagiários

Além disso, foi possível também elaborar as apresentações de acordo com as temáticas propostas a cada semana. Sendo assim, no dia da terça do filme, por exemplo, elaboramos slides com o tema cinema, colocamos elementos que remetiam a essa proposta durante toda a apresentação. Inclusive os próprios convites para as aulas temáticas foram feitos pelo *Canva* também.

O *Canva* se mostrou uma excelente alternativa, com *designs* mais modernos e descontraídos para substituir o básico *design* do *Power-Point*. Embora o princípio de apresentação seja o mesmo, os recursos visuais se mostraram de extrema importância para estimular o interesse dos alunos e expor novidades de informação.

5. Considerações finais

Cada uma das ferramentas acima contribuiu para o desenvolvimento do minicurso como planejado. Nosso principal objetivo era ajudar os alunos promovendo discussões, tirando

dúvidas acerca do gênero dissertativo-argumentativo e proporcionando a oportunidade para que eles praticassem a escrita.

Nosso desafio, como estagiários dentro de um contexto pandêmico, estava em não conseguir acompanhar a evolução dos alunos e não ter a interação com eles da mesma forma como aconteceria no ensino presencial. Mas, através das estratégias estabelecidas, conseguimos motivar a participação dos estudantes. Como era esperado, no início, os alunos estavam mais tímidos e interagiam principalmente pelo *chat*. O uso dos vídeos na primeira semana de aula colocados para discutir temas da proposta de redação foram a abertura para que os estudantes pudessem se expressar de maneira mais ativa sobre o tema. Afinal se tratavam de assuntos extensivamente discutidos atualmente, como o racismo e as deficiências no sistema de ensino.

Após a primeira semana, as aulas temáticas proporcionaram a continuidade e até mesmo a maior extensão da participação dos alunos. Dar voz a eles no início de cada encontro proporcionava um diálogo não só sobre a temática, mas sobre a realização das atividades da semana e demonstravam a liberdade que eles teriam durante o restante da aula.

Os *memes* contribuíram para a descontração ao longo de toda a aula. A associação dos *memes* a conteúdos mais difíceis ou a utilização deles para parabenizar o desempenho de uma redação foi importante para que os alunos mantivessem sua atenção sempre voltada ao que estávamos explicando e não deixassem de interagir. Além disso, buscamos usar elementos chamativos no *Canva* e deixar a apresentação visualmente interessante para os alunos, afinal como dito no trabalho, estamos lidando com uma geração visual e ligada a um mundo multimídia, em que os símbolos e imagens são extremamente representativos.

Nas últimas semanas, quando apresentamos os *feedbacks* das redações, percebemos o quanto os alunos tinham liberdade para tirar as dúvidas, para pedir ajuda numa situação em que estavam com dificuldade para escrever, quando não tinham argumentos suficientes ou ideias para a proposta de intervenção. Esse momento de troca foi extremamente importante e esse era nosso objetivo desde o início.

Conseguimos acompanhar o desenvolvimento dos alunos tanto durante as aulas como na escrita. Inclusive, tivemos uma aluna que reescreveu textos dissertativos-argumentativos que ela havia produzido no início do ano letivo, e ela pediu que corrigíssemos as duas versões para dar um *feedback* a ela. Através dessa atitude, percebemos a diferença entre a escrita dela no início do ano e após o minicurso. Vários equívocos ela mesma foi capaz de corrigir na reescrita

e utilizou as dicas e estratégias passadas durante as aulas. Pudemos ver a evolução e a motivação através do minicurso, que consideramos ser uma excelente opção de estágio, uma vez que podemos contribuir para a comunidade escolar de maneira efetiva e autônoma para a construção do conhecimento e desenvolvimento como futuros docentes.

Referências:

COUTINHO, Clara Pereira; JUNIOR, João Batista Bottentuit; LISBÔA, Eliana Santana. O contributo do vídeo na educação online. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Edições CIED, 2009. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9593/1/ContributoVideo.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

EMMEL, Rúbia; GASPERI, Angélica Maria de; SCHMIDT, Francieli Anelise. A utilização da plataforma Canva no ensino de ciências. *In*: FORIGO, Franciele Meinerz; LUNARDI, Larissa; RAKOSKI, Maria Cristina. **Ferramentas digitais para o ensino de Ciências da Natureza**. 1ª edição. Bagé, RS: Faith, 2021. P. 65-70. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Luana-Joras/publication/350240048_As_potencialidades_do_aplicativo_Mentimeter_para_a_construcao_de_processos_de_ensino_e_aprendizagem_interativos/links/60577adea6fdccbfeaf82c69/As-potencialidades-do-aplicativo-Mentimeter-para-a-construcao-de-processos-de-ensino-e-aprendizagem-interativos.pdf#page=65>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MELLO, Diene Eire de. **Educação a distância, educação online e atividades remotas**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kLvPU5dnwXqbREJBav6kCjB_HmHNKDcN/view>. Acesso em: 25 mai. 2021.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Revista Vértices**. Campos dos Goytacazes, RJ, v.15, n. 1, p. 127-148. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266617279_Memes_formacoes_discursivas_que_e_coam_no_ciberespaco>. Acesso em: 31 mai. 2021.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Livro_Homo_Zappiens_completo.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES EM ENSINO REMOTO (ERE) FAZ DIFERENÇA?

Isabela Muller da Rocha

João Paulo dos Santos

Maria Heloiza Alves Pereira Santana

RESUMO: Partindo da premissa de que a Educação se funda em três domínios- cognitivo, psicomotor, mas também afetivo, é razoável pensar em propostas pedagógicas que contemplem a afetividade. Entretanto, ter a preocupação com uma metodologia de ensino que abarque esses três domínios, no âmbito do Ensino Básico, durante uma pandemia e, conseqüentemente, de ensino remoto (ERE), torna-se um grande desafio. Buscamos enquanto objetivo deste trabalho e por intermédio da aplicação e tabulação de um questionário do Formulários Google, mediante aplicação aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma instituição de Ensino Público, analisar a Teoria da Pedagogia da Afetividade entre o corpo docente e discente em sala de aula, seus apontamentos e contribuições. Com base na teoria da aprendizagem vygotskiana que toma a Teoria da Enunciação, de viés bakhtiniano, para o enfoque com finalidades didáticas da linguagem e do discurso, assim como nas reflexões advindas da Teoria da Pedagogia da Afetividade, estudada por teóricos da psicologia como Piaget, Vygotsky, Wallon (1992) e outros, que essa pesquisa foi idealizada.

PALAVRAS-CHAVE: Interação; Afetividade; Ensino remoto

1. Introdução

A Educação no Brasil enfrenta diariamente diversos obstáculos, desde seu acesso para crianças e adolescentes aos espaços escolares, à efetivação e construção de conhecimento, bem como a permanência destes alunos em âmbito escolar em uma escala geral, porém se analisarmos as mudanças repentinas as quais alunos e professores foram submetidos por conta da pandemia do novo coronavírus além destes percalços devemos ir adiante e analisarmos se de alguma forma podemos auxiliar as escolas, professores e alunos no que compete, principalmente, e o que tornou objetivo desta pesquisa sobre analisar as relações entre corpo docente e discente no atual cenário estudantil por meio do viés da Teoria da Pedagogia da Afetividade bem como seus apontamentos e contribuições.

Assim, aulas remotas tornaram-se cada vez mais frequentes e necessárias no meio escolar, e isso requer que as práticas pedagógicas se adequem a um novo jeito de ensinar e aprender, no que consiste a figura do professor enquanto:

- pesquisador, não mais repetidor de informação;
- articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações
- empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.
(XAVIER, 2005, p. 3).

Sendo assim, esse novo jeito de ensinar requer também, uma reestruturação em termos de leis e diretrizes que possibilitem a concretização do ensino remoto e o acesso de alunos e professores aos meios de comunicação necessários para tal tarefa, como *internet*, *tablets*, computadores e ou celulares. Outro ponto que demanda ser viabilizado são projetos que incentivem e conscientizem os discentes a respeito do atual cenário educacional.

No que compete à relação entre professor/aluno o ensino remoto foi implementado em toda rede sem que se levasse em conta também as dificuldades dos alunos, o que levou a uma falta de interesse e motivação. Podemos justificar o desenvolvimento do trabalho educacional no campo afetivo como fator decisivo para o desempenho escolar. Logo pensar sobre como a afetividade reflete no rendimento dos alunos e como impactam positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

2. Fundamentação teórica

Antes mesmo de iniciar um procedimento metodológico para posteriormente ser aplicado no ensino remoto é imprescindível que o professor tenha em mente as relações afetivas para com seus alunos, pois sabemos que grandes impasses são encontrados com as práticas pedagógicas e com o ensino remoto e que esse foi implementado em toda a rede sem que se levasse em conta também as dificuldades dos professores e alunos, o que acarretou a uma falta de interesse e motivação, dessa maneira é necessário pensar a relação professor/aluno como uma oportunidade, nesse ensino, que faz uma grande diferença nos processos educacionais e que combine com relações afetivas, pois estas refletem e impactam no ensino-aprendizagem de maneira positiva. Segundo Pino,

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (PINO, 1997, p. 130-131).

Com base no trecho exposto, ao pensar as relações de professor/aluno e práticas pedagógicas bem como a afetividade como ferramenta que viabilize aulas que sejam prazerosas, ou seja, que motive, instigue e aguçe o interesse dos educandos, além do mais a afetividade não deve ser perpassada somente no ensino remoto, não deve ser esquecida em sala de aula também, é um fator que proporciona mais entusiasmo na aprendizagem de aula buscando aprimorar o assunto e compreender, assim chegamos na teoria de três grandes psicólogos da área da psicologia do desenvolvimento humano, Piaget, Vygotsky, Wallon (1992), e que serão apresentados por meio de um panorama geral os conceitos de afetividade e sucintamente a importância para o trabalho com os alunos no ensino remoto.

Pautamo-nos em os estudos de afetividade de Piaget, pois o autor combina afetividade com cognição, ou seja, para ele, o sujeito deve utilizar de seu raciocínio em primeiro momento para então responder uma ação com afetividade e isso também deve funcionar com quem passa conteúdos e quem recebe, devendo manter relações de interação com afetividade, pois é na interação com o meio que o sujeito se desenvolve e adquire habilidades e com isso se constrói o desenvolvimento cognitivo, esse se estabelecendo em uma escala gradativa de acordo com a idade do indivíduo, sendo assim a criança através de suas experiências ampara a progressão afetiva e intelectual.

Outro autor importante que fala sobre afetividade é Lev S. Vygotsky. Para ele, o desenvolvimento do ser humano é necessário combinar fatores sociais e biológicos para que esse processo se conduza de forma eficiente, pois é por meio das relações sociais, vivências com outros indivíduos que ele irá apreender saberes e também os conteúdos perpassados pelo professor, dessa maneira a criança não nasce com o conteúdo internalizado ele vai aprendendo os conceitos, habilidades de forma gradativa, assim o professor não pode ser somente receptor

de conteúdos, é imprescindível que ele tenha em mente que deve ser trabalhado relações de afetividade, discussão sobre a aula, socialização entre professor e aluno, o professor deve motivar e instigar seu aluno, esse último fator de motivação é o que o educando precisa, pois Vygotsky postula que o corpo e mente devem estar em conexão com o que vai ser aprendido antes de iniciar qualquer conteúdo em aula para a construção do aprendizado, assim o educando será capaz de assimilar os conteúdos quando esse fizer um resumo do que aprendeu e abordando com autonomia a parte mais relevante daquele assunto. Vygotsky ressalta a importância do docente tomar como premissa a realidade do discente e de suas experiências.

Com relação à linguagem, essa é um fator muito importante para o discurso entre os falantes, Vygotsky postula que há duas atribuições para a socialização entre os indivíduos por meio da linguagem, a primeira se diz respeito ao intercâmbio social que diz respeito aos discursos em que as pessoas transmitem os saberes. A segunda atribuição sobre a linguagem é do pensamento generalizante que como já mencionado aqui é quando a pessoa faz a assimilação de algum conceito e/ou conteúdo o educando é capaz de conseguir fazer uma síntese do que aprendeu, por isso é importante trabalhar uma didatização que leve em consideração a memória dos alunos, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Sendo assim, a relação professor/aluno é a base para a abordagem cognitiva e afetiva, pois o indivíduo precisa do seu cognitivo para responder aos estímulos recebidos de diversas situações em que se passa para agir de acordo com aquele que ele sente.

Os estudos de Henry Wallon, este desenvolveu a teoria psicogenética em que relaciona o desenvolvimento cognitivo do indivíduo em relação ao processo afetivo e realça a interação do meio na formação humana. Wallon diz que o processo de integração e interação afetiva é muito importante para o processo de desenvolvimento na aprendizagem, pois quando o professor estabelece uma relação direta com seu aluno para que ele forme um bom conhecimento sobre a aula e dos saberes aprendidos.

3. Aplicação da pesquisa com formulários Google

Selecionamos como ferramenta de pesquisa para aplicação de um questionário a plataforma Formulários Google a fim de nos auxiliar a respeito de nosso *apontamento* sobre a contribuição que a Teoria da Pedagogia da Afetividade traz ao processo de ensino-

aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais, mais especificamente ao oitavo ano de uma Instituição de Ensino Pública da cidade de Londrina que tem desempenhado atividades no formato de Estudo Remoto Emergencial (ERE) como iremos verificar durante análise dos seguintes questionamentos nesta seção.

O questionário foi composto por seis questões de caráter quantitativo e recebemos quinze respostas durante o tempo em que o Formulários Google esteve disponibilizado para inserir respostas. Buscamos na primeira questão, compreender como se dá o processo comunicativo entre professor e alunos, sendo as possibilidades de resposta os serviços da plataforma Google (Google Classroom e Google Meet), e-mail e WhatsApp. Os serviços Google (Google Classroom e Google Meet) receberam 46,7% e 40%, respectivamente, e em seguida o uso do WhatsApp em um escala menor de 13,3%.

A segunda questão se ocupou de analisar quais meios de comunicação os alunos preferem até o presente momento com as ferramentas disponibilizadas até então para que sejam desempenhadas as atividades em caráter remoto. A saber: o aluno escolheria o número um (1) como forma menos preferida e o número quatro (4) como mais preferido entre as seguintes opções de respostas. Dentre os serviços Google Classroom, e-mail, WhatsApp, Google Meet e videochamadas (por quaisquer meios de comunicação como Skype e Zoom, inclusos além do WhatsApp e Google Meet). Os alunos apontam como forma menos preferida o e-mail com mais de dez respostas e como forma mais preferida, entre cinco e dez respostas o Google Meet e videochamadas em caráter geral.

Em seguida, foi preciso verificar o aspecto dos professores que fizeram diferença no processo de ensino e aprendizagem aos alunos e como se deu esta etapa. Dentre as possibilidades de respostas estavam: orientavam as leituras e as informações a serem buscadas; utilizavam técnicas didáticas diversificadas; compreendiam as limitações e dificuldades durante o ensino remoto; e motivaram e possibilitaram a participação dos estudantes. Nesta questão é importante verificar que houve um empate quanto aos professores que compreendiam as limitações e dificuldades durante o ensino remoto e aqueles que motivaram e possibilitaram a participação dos estudantes com 33,3% de respostas.

A questão seguinte nos apontou como fator importante que videoaulas e seminários não seriam condições de aulas motivadoras no atual contexto de aprendizagem, mas que aulas com aberturas para discussões trariam os alunos a serem mais participativos das aulas com

66,7% de respostas. A quinta questão trouxe para nós que nas disciplinas em que os estudantes obtiveram maior rendimento, o professor seria aquele que: buscava falar sobre assuntos do cotidiano; ser bem humorado; cumprimentava os alunos com alegria; valorizava perguntas interessantes e aproximava-se dos alunos com afetividade, principalmente foram as cinco opções marcadas entre grande parte dos alunos.

Por fim, a última questão concluiu com 60% de respostas recebidas que os professores que mantêm um relacionamento afetivo com seus alunos moço contribuem de forma positiva para o entendimento das questões abordadas em sala de aula como maneira de efetivação dos conhecimentos produzidos em sala de aula de maneira remota.

4. Considerações finais

No que diz respeito ao objetivo que compôs esta pesquisa, podemos constatar que de fato, as interações afetivas no ambiente escolar e, principalmente nas atividades realizadas remotamente, contribuem de maneira essencial para que ocorra uma melhor interação entre professores e alunos bem como para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos seja transformador e efetivo no que compete a construção de saber crítico e colaborativo.

Vale ressaltar o quanto o uso dos meios de comunicação e tecnologias possibilitam para que sejam estabelecidos laços de afetividade a fim de viabilizar as formas de se concretizar a abordagem de conteúdos a serem trabalhados em ambiente escolar, mesmo que remotamente.

A partir da análise dos dados, espera-se que a práxis para a aprendizagem seja a Pedagogia Afetiva, é necessário que o professor esteja em contato com suas relações sociais para com a realidade dos educandos no condiz ao histórico-social, pois essas podem contribuir ou não para o desenvolvimento cognitivo, assim deve ser levado em consideração os sentimentos, as emoções dos alunos.

Referências:

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, p ed 15, Summus, 1992.

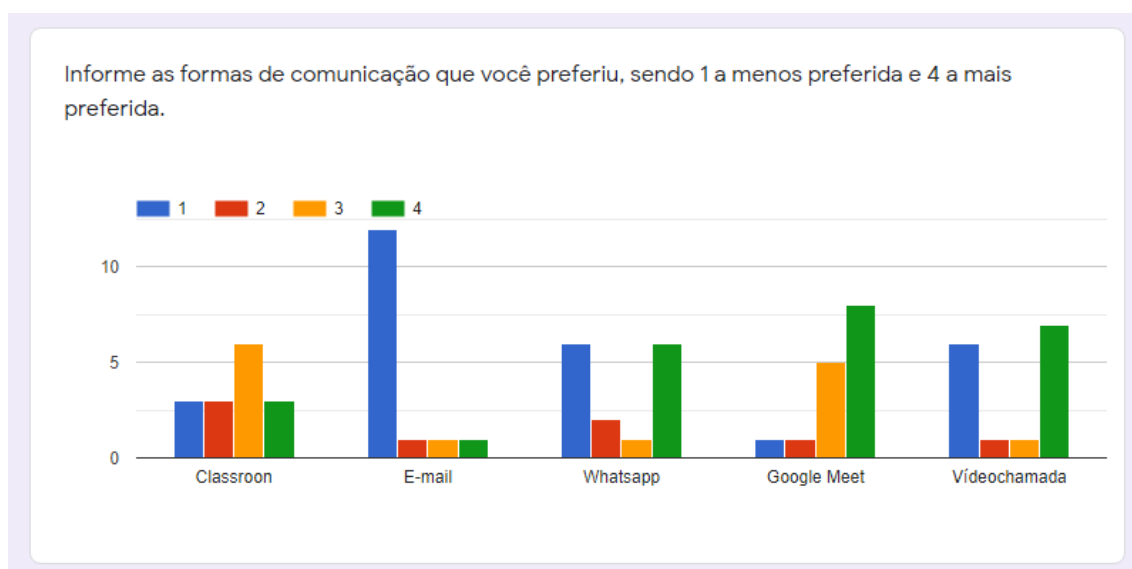
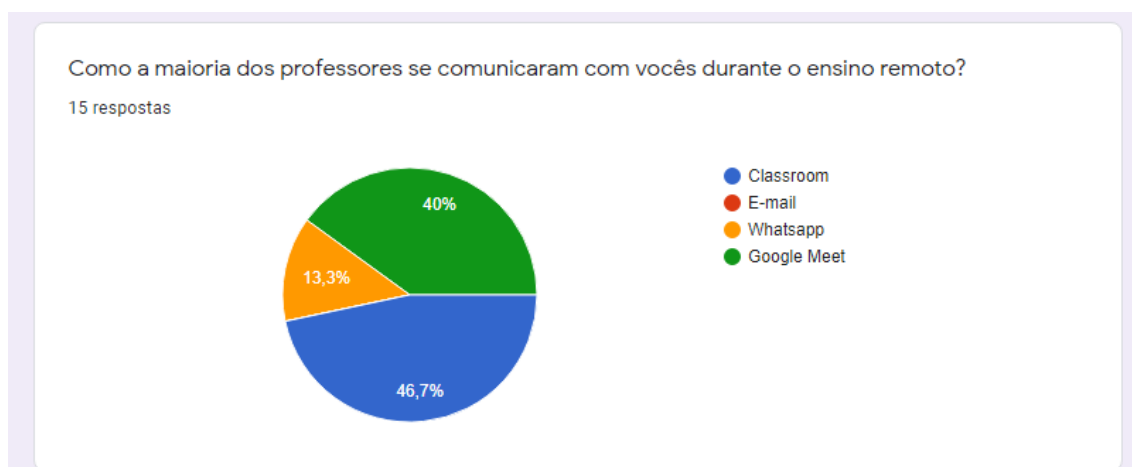
MAHONEY, A.A e ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação. São Paulo, p 11-30, 2005.

PINO, A. **O Biólogo e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição:** reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997.

VIGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In. Vigotski, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

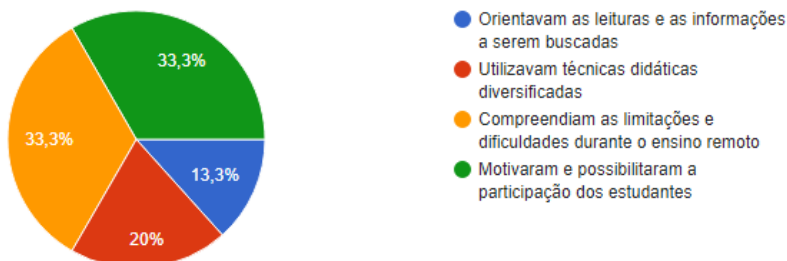
XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** 2005. Disponível em: <http://nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 07 jun 2021.

Anexos:



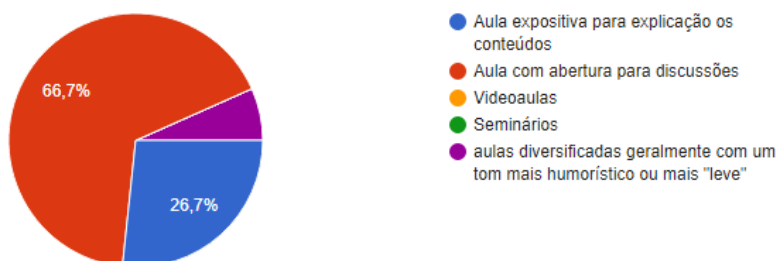
Os professores que mais fizeram diferença no seu processo de aprendizagem:

15 respostas



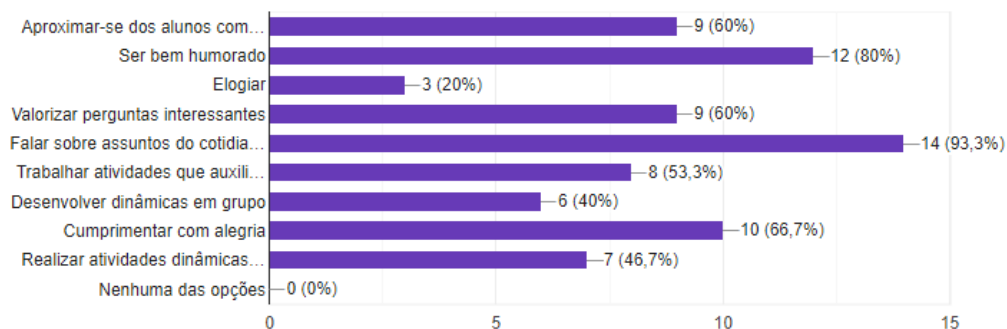
As aulas mais motivadoras aconteceram a partir de:

15 respostas



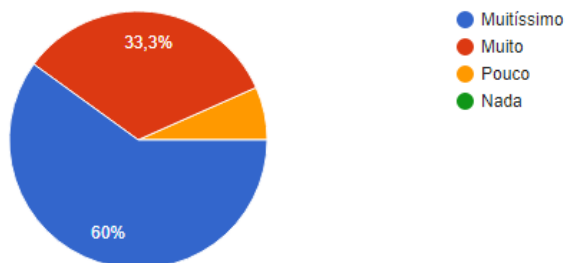
Nas disciplinas que você teve maior rendimento, o professor procurava:

15 respostas



Você acredita que os docentes que mantêm um relacionamento afetivo com os alunos facilitam o entendimento dos assuntos trabalhados ?

15 respostas



AS CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO USO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA

Julia D’Auria Antuniassi

Karen Haruka Masuda

RESUMO: Este artigo tem como objetivo a análise da interferência do uso da apostila durante o estágio obrigatório realizado em uma instituição da rede particular; sob a hipótese de que o material didático pode ajudar a nortear o trabalho do professor, mas dependendo da metodologia utilizada pela escola, a apostila pode se tornar uma “camisa de força”. Tendo como fundamentação teórica os estudos de Lajolo(1996), Bunzen (2009) e Libâneo (2013), busca-se problematizar até que ponto a apostila auxiliou ou limitou o trabalho do professor regente, durante a observação, e o trabalho das estagiárias, durante a fase de regência vivenciada nas turmas de sétimo e oitavo ano.

PALAVRAS-CHAVE: material didático; língua portuguesa; estágio

Introdução

Em contexto pedagógico, diferentes elementos funcionam em parceria a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles: os documentos oficiais (PCN, BNCC, DCE etc.); o planejamento pedagógico; os objetos de aprendizagem; e, especialmente, os livros didáticos/ as apostilas. Estes, por representarem uma ferramenta norteadora do trabalho docente, possuem influência direta sobre o aprendizado dos alunos e devem ser utilizados sob o olhar crítico e atento do professor. De acordo com Lajolo (1996),

[...] o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1966, p. 4)

Em vista da importância que o material didático assume em sala de aula, neste trabalho pretende-se analisar como se deu a interferência do uso da apostila durante o estágio obrigatório, levando em consideração a política da escola a qual, por motivos comerciais, exige que o professor esgote o material a qualquer custo. Sob a justificativa de que o uso desse recurso

pode ajudar a nortear o trabalho docente, desde que, este saiba criticar a abordagem do material e adaptá-lo às necessidades da turma. Contudo, dependendo da metodologia utilizada pela escola, o livro didático/ apostila pode se tornar uma “camisa de força”.

O estágio obrigatório supervisionado do curso de Letras Português foi realizado em uma escola particular da região sul de Londrina/PR, o qual ocorreu em duas etapas: a fase de observação foi feita no segundo semestre de 2020 em uma turma de sétimo ano; e a fase de regência, no primeiro semestre de 2021 na mesma turma, porém, no oitavo ano. A partir desta experiência, objetiva-se analisar a relação entre o uso da apostila e as práticas vivenciadas pelas estagiárias durante esse período.

Esse trabalho, portanto, é voltado tanto para docentes da área de metodologia de ensino, quanto discentes que atuarão como estagiários e futuros professores. Diante do cenário atual, de pandemia, além de refletir acerca do uso do material didático em sala de aula, propõe-se contribuir com as experiências adquiridas a partir do ensino remoto.

2. Fundamentação teórica

Segundo Câmara (2012, p. 3), a apostila e o livro didático (LD) são materiais teóricos do gênero didático pedagógico os quais representam “um conjunto de textos cujo objetivo é instruir, divulgar, determinar as doutrinas e métodos que devem ser seguidos no processo de ensino e aprendizagem, no domínio discursivo educacional”. Ademais, derivam da transposição do gênero científico a fim de que as informações cheguem aos alunos de forma adaptada ao seu nível de conhecimento.

Historicamente, o LD foi o gênero mais utilizado nas escolas, enquanto as apostilas surgiram da necessidade de diluição dos conteúdos para alunos de cursinhos preparatórios para vestibulares; reduzindo, assim, os custos. Em consequência disso, a diferença mais marcante entre ambos está na profundidade dos conteúdos temáticos. Mas, de modo geral, de acordo com Portela (2008 apud CÂMARA, 2012, p. 5),

a- Apostila: gênero cuja construção composicional estabelece o maior distanciamento com o discurso de referência, estabelecendo um processo de “diluição” do conteúdo;

b- Livro didático e manuais: construção composicional que estabelece um distanciamento intermediário com o texto de referência, estabelecendo um processo de “mediação”;

Em contexto de sala de aula, o material didático deve ser utilizado como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é de mediador entre os alunos e os conteúdos, assim, “a expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem*” (LAJOLO, 1996, p.5).

A escolha desse material pode acontecer de diferentes formas e sob diferentes critérios. Nas escolas públicas, os professores recebem diversos LDs de editoras diferentes e a partir da análise realizada pela equipe pedagógica, o material é escolhido. Já na rede privada, o corpo docente não tem tanta liberdade de escolha, visto que o critério comercial/financeiro é priorizado em relação aos demais parâmetros.

Levando em conta que o professor é o mediador entre aluno-conteúdo, o ideal seria que ele participasse desse processo de seleção dos materiais didáticos, pois seu posicionamento crítico perante o LD/ apostila é essencial para a condução das aulas. Segundo Bunzen (2009), a partir do momento que o material é tratado como objeto de consumo, o professor deixa de ser autor de suas próprias aulas. Desse modo, é importante que o docente acrescente suas contribuições; saiba adequar os conteúdos de acordo com a necessidade da turma; verifique se as atividades propostas pelos materiais didáticos são pertinentes e as adapte caso necessário.

Apoiando-se em Lajolo (1996, p. 9), salientamos que

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

Antes de finalizarmos este tópico, julgamos necessário compreender de que forma os materiais didáticos são transpostos para o meio digital, pois, diante do contexto de pandemia da covid-19, o acesso à apostila durante a regência foi feito exclusivamente via plataforma digital. De acordo com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD),

4.2.2. Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais; 4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos. (SILVA, 2016, p. 47 apud BRASIL; MEC; FNDE, 2013, p. 3)

Dessa forma, a transposição dos materiais didáticos ocorre por meio de plataformas que disponibilizam os mesmos conteúdos do livro físico, porém no formato digital. Além disso, apresentam diferentes objetos educacionais que complementam o processo de ensino-aprendizagem.

A vantagem de incluir a tecnologia no campo escolar está na dinamicidade do trabalho pedagógico, pois permite diferentes interações entre o aluno e o livro por meio de hiperlinks, vídeos, áudios etc. Contudo, o intermédio do professor ainda é de extrema importância, porque se este não souber utilizar os recursos tecnológicos, a transposição digital não potencializará o processo de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto, objetiva-se tecer uma análise crítica da interferência do uso da apostila durante o estágio obrigatório realizado em uma instituição da rede particular de Londrina/PR; levantando os pontos positivos e negativos percebidos durante as fases de observação e de regência.

3. Relato de experiência do estágio supervisionado

O estágio obrigatório do terceiro ano de Letras Português, no Ensino Fundamental II, foi realizado em dupla, totalizando 25 horas de observação em uma turma de sétimo ano, e 16 horas de regência com a mesma turma, porém no oitavo ano; em uma escola da rede particular localizada na zona sul de Londrina/PR. Esta diferença se deu pelo contexto de pandemia da covid-19 a qual atrasou o calendário da universidade. Consequentemente, a fase de observação começou no segundo semestre de 2020 e a fase de regência, no primeiro semestre de 2021.

Tendo como enfoque a análise crítica do material didático utilizado pela escola, o relato perpassará pela experiência vivenciada pelas estagiárias acerca dos pontos positivos e negativos do uso da apostila em sala de aula. Sob a hipótese que esta pode ajudar a nortear o trabalho do professor, mas dependendo da metodologia utilizada pela escola, o material pode se tornar uma “camisa de força”.

A apostila Somos, utilizada pela escola durante a fase de observação, foi substituída, em 2021, pela Apostila Ético. O suporte tecnológico utilizado para a transposição digital dos materiais foi feito pela empresa Somos Educação, responsável pela Plataforma Plurall a qual, além de disponibilizar os cadernos digitalizados, oferece diferentes ferramentas: atividades complementares (vídeo, áudio e slides); simulados; recurso próprio para a comunicação entre professor e alunos; ambiente virtual para a elaboração, aplicação e correção de provas/redações; assessoria pedagógica digital, entre outros.

De acordo com o professor regente, a plataforma digital já era existente, mas só começou a ser utilizada com mais frequência a partir das medidas de distanciamento social (*lockdown*) para o controle do coronavírus. Dessa forma, surgiu a necessidade das aulas remotas e por consequência, o uso dos materiais didáticos digitais.

A apostila Somos apresentava pouco aprofundamento das temáticas contemporâneas, e as atividades propostas pouco instigavam o lado crítico dos alunos. Por outro lado, a Apostila Ético demonstrou estar mais preparada de acordo com as normas das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), trazendo no início de cada capítulo as habilidades que serão desenvolvidas, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 - Demonstração das habilidades de acordo com a BNCC propostas no capítulo da apostila.

CAPÍTULO 1
Terapia do riso

Escolha do Ético para o capítulo	Habilidades BNCC	Principais conteúdos que você vai ver
As escolhas para este capítulo são as atividades previstas nas seções <i>Desafio e Divirta-se</i> . Você poderá vivenciar situações de humor e dar boas risadas.	EF08LP04; EF08LP06; EF08LP09; EF69LP44; EF69LP46; EF69LP47; EF69LP51; EF69LP54; EF89LP33	1. Crônica humorística 2. Miniconto 3. Meme 4. Predicado verbo-nominal 5. Predicativos do sujeito e do objeto

Fonte: Apostila Ético - Fundamentos - 8º ano - Caderno 2

Além disso, a Apostila Ético aborda temas atuais e pertinentes a discussões que levam os alunos a refletirem criticamente; e também, traz atividades melhor elaboradas a partir desses

assuntos. No entanto, ainda assim, a apostila necessita de adaptações intermediadas pelo professor a fim de potencializar o processo de aprendizagem.

Por este motivo, durante a elaboração das aulas, sentimos necessidade de transcender a apostila propondo discussões e atividades alternativas. No exemplo a seguir, temos uma proposta de interpretação textual cuja temática principal é a vacina. Além disso, este tema auxilia na compreensão dos gêneros “artigo de divulgação científica” e “verbo enciclopédico”.

Figura 2 - Trecho da apostila que introduz o caráter de objetividade de textos científicos.

1 Objetivo: ser objetivo

Quando se escreve um texto com objetividade, sem espaço para desvios em relação ao tema, diz-se que esse texto foi produzido com concisão. Isso significa que o autor conseguiu atingir a meta de um texto preciso, exato e sem informações desnecessárias.

Em alguns textos, como o verbete enciclopédico, o artigo de divulgação científica e o relato histórico, a objetividade é muito desejada. Afinal, quando lemos esses gêneros textuais, não há por que saber detalhes que não contribuam para a sua compreensão.

Isso não significa, porém, que um texto com muitas informações não seja objetivo. Muitas vezes, os dados acrescentados ajudam a tornar o texto mais informativo, mais rico e até mais agradável. O excesso de concisão pode, ainda, prejudicar as conexões de um texto, deixando-o, até mesmo, incompreensível.

Fonte: Apostila Ético - Fundamentos - 8º ano - Caderno 2

A fim de complementar o conteúdo proposto pela apostila, diferenciamos “artigo de divulgação científica” de “artigo científico” para evitar possíveis confusões de terminologia. Para tanto, apresentamos as regras de submissão de artigo científico para a *Revista Signum*⁸ da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com o objetivo de diferenciar as características de cada gênero. Ademais, apresentamos dois vídeos fora da proposta da apostila a fim de instigar o interesse dos alunos e potencializar as discussões. O primeiro foi uma reportagem do *Band Jornalismo*⁹ sobre as dificuldades de distribuição das vacinas contra a covid-19; e o segundo

⁸ Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/about/submissions>>. Acesso em: 02 jun 2021.

⁹ “Desafio do século: como distribuir as vacinas contra a Covid-19?” (2020). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k1Qjtt9spG4>>. Acesso em: 02 jun 2021.

um vídeo-informativo do *Canal Nostalgia*¹⁰ sobre como essas vacinas (contra o coronavírus) atuam no nosso organismo.

Por outro lado, a apostila também traz muitas questões de interpretação de texto que não levam os alunos à reflexão mais aprofundada sobre o assunto, limitando-se a cópia de trechos e palavras retiradas do próprio texto; como num processo de *ctrl C + ctrl V*. Notamos durante a fase de observação e de regência que ambas as apostilas - *Somos* e *Ético* - dedicam muitos exercícios de mera extração, assim, demandando muito tempo do professor na execução e correção dessas questões superficiais.

Figura 3 - Exercício de extração de informações do texto na apostila - parte 1.

4 Preencha o quadro com informações sobre a história da primeira vacina criada.

Criador da primeira vacina	
Quando	
Onde	

Fonte: Apostila *Ético* - Fundamentos - Oitavo ano - Caderno 2

¹⁰ “Vacinas Contra Covid Funcionam? Entenda”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sUnRhGggwuI>. Acesso em: 02 jun 2021.

Figura 4 - Exercício de extração de informações do texto na apostila - parte 2.

Hipótese produzida	
Experimentos	
Resultado	

Fonte: Apostila Ético - Fundamentos - Oitavo Ano - Caderno 2.

Outro detalhe na apostila que nos chamou atenção é a respeito dos conteúdos gramaticais os quais não são muito bem desenvolvidos; geralmente, são introduzidos por pequenas definições sobre o assunto que será trabalhado, e logo em seguida são propostos vários exercícios de fixação. Dessa forma, cabe ao professor o desenvolvimento e a explicação do conteúdo. Um ponto negativo que percebemos nessa abordagem está na falta de apoio teórico aos alunos, uma vez que as anotações ficam apenas em slides ou em outros materiais disponibilizados pelo professor.

Diante do fato de que todos os exercícios da apostila foram realizados, mesmo não havendo necessidade, questionamos o professor regente o porquê de ele dedicar tanto tempo das aulas para este fim. Segundo ele, por se tratar de uma escola de rede particular, os materiais didáticos são comprados pelos pais dos alunos; e esses cobram da equipe pedagógica o esgotamento das apostilas sob a justificativa de que, por ser uma material pago, não devem ficar em branco.

Em vista disso, durante a nossa fase de regência, optamos por complementar as aulas com atividades alternativas (sem deixar de atender às necessidades da escola) como jogos

(*Kahoot*¹¹ e *Gartic Phone*¹²), vídeos e momentos de discussão e reflexão com a turma. Notamos que as propostas que saem da monotonia da apostila foram bem recebidas pelos alunos os quais participaram ativamente e se engajaram mais nos assuntos trabalhados.

4. Considerações finais

A experiência do estágio curricular obrigatório nos fez perceber e valorizar o papel do professor como mediador entre o conteúdo e os alunos, além da importância de ele ser o autor de suas próprias aulas. Embora tenhamos consciência da dificuldade do professor de planejar aulas mais dinâmicas e diversificadas (devido à falta de tempo e a sobrecarga, pois muitos docentes lecionam em mais de uma escola), salientamos a importância de não ter o material didático como uma “camisa de força”, mas sim, como um instrumento de apoio para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ficou claro que esta escola de rede privada possui um viés mercadológico em relação aos materiais e isso acaba por influenciar no modo como o professor conduzirá as aulas; e nem sempre, de maneira positiva.

Em vista do que foi exposto até aqui, concluímos que há maneiras alternativas para contornar as dificuldades encontradas de acordo com a situação, principalmente se tratando do ensino remoto. A atenção do aluno, nesse contexto vivenciado durante a pandemia, está bastante dividida devido ao ambiente - que na maioria das vezes não é adequado -, e outras distrações como celular, redes sociais, jogos, e até mesmo, familiares.

Desse modo, aproveitar as diferentes ferramentas e recursos que os meios digitais oferecem, contribui para manter os alunos interessados e atentos ao conteúdo. A simples transposição do material físico para o digital não se mostrou suficiente para a plena realização das aulas. Pois, conforme salientado por Mello (2020, p. 1),

[...] é preciso levar em conta que não é possível fazer uma transposição, migração de maneira simplista do presencial para modelos à distância, com se fosse “girar uma chave”. O fato de usarmos tecnologias para interação, comunicação não se traduz em Educação a distância. Importante, discernirmos

¹¹ Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 04 jun 2021.

¹² Disponível em: <<https://garticphone.com/pt>>. Acesso em: 04 jun 2021.

que não é o uso de dispositivos tecnológicos que se traduzirão em Educação a distância.

Referências:

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CÂMARA, N. S. Análise comparativa entre o livro didático e a apostila. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 6., 2012. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 1-7. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_239.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 69, p. 3-9, 28 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MELLO, Diene Eire de. Educação a distância, educação online e atividades remotas. **Didatic**, Londrina, p. 1-6, maio 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>.

SILVA, Therêncio Correa da. **As interfaces do livro didático digital: a usabilidade dos objetos educacionais digitais**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

AULAS SIMULADAS: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO ALTERNATIVO

Isadora Berbel Gardenal

RESUMO: Nas circunstâncias da pandemia do COVID-19, a realização do estágio curricular obrigatório pelas licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina sofreu algumas alterações. Com a finalidade de dar continuidade às atividades acadêmicas e diante de uma dificuldade inicial de se ter escolas (campos de estágio) disponíveis, foram elaboradas alternativas para a realização do estágio, como minicursos de extensão universitária, minicursos ofertados para o evento anual do curso de Letras Português denominado ESTAGIAR, aulas gravadas e aulas simuladas. Neste trabalho, foi analisado o processo de elaboração das aulas simuladas, as principais dificuldades encontradas bem como os ganhos decorrentes dessa modalidade; além disso, refletiu-se sobre a efetividade desse novo modelo na formação do profissional de Letras. Para isso, foram usadas as teorias de didática de Libâneo (1990) e Freire (1998) como base teórica para a análise.

PALAVRAS-CHAVE: aulas simuladas; ensino remoto; estágio curricular.

1. Introdução

O estágio curricular obrigatório é uma parte essencial da licenciatura que permite aos futuros professores elaborar suas aulas e ter uma amostra da experiência profissional. O estágio do curso de Letras é geralmente realizado nas escolas, promovendo a inserção do profissional em formação no ambiente de trabalho, a fim de conhecer o ambiente, relacionar-se com os alunos, desenvolver suas habilidades didáticas etc.

No contexto da pandemia da COVID-19, entretanto, a realização do estágio acabou encontrando desafios por conta das leis de distanciamento social e o consequente fechamento das escolas. Para a segurança de todos, o estágio se submeteu a algumas alterações, deixando de ser presencial e encontrando alternativas no modo remoto¹³.

Uma dessas alternativas foi a participação e a regência dos estagiários nas escolas públicas e privadas por meio do ensino a distância, com o uso de materiais especializados e das plataformas *online* e com o auxílio dos professores da rede. Outra alternativa que também se tornou possível, e é dela que este artigo pretende se debruçar, é a modalidade aula simulada. As

¹³As alternativas foram: realizar o estágio nas escolas públicas de modo remoto, as aulas simuladas, aulas gravadas, minicursos de extensão e do ESTAGIAR – Encontro do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

aulas simuladas são aulas elaboradas pelos estagiários e apresentadas através das plataformas online, como o *Google Meet* por exemplo, para o supervisor de estágio, que fará a avaliação, e os demais colegas estagiários. Sendo assim, são aulas que não possuem a presença dos alunos, apenas permitem que o profissional de Letras realize as horas obrigatórias, elabore um material de ensino e pratique a exposição do conteúdo.

Dessa forma, este artigo busca analisar essa alternativa de estágio, pensando nos seus pontos positivos e negativos, nas alterações que elas implicam e no quanto cumprem a função de apresentar a experiência profissional de docência de maneira plena, tendo em vista as adversidades causadas pela pandemia. Essa análise partirá da minha experiência pessoal, já que escolhi as aulas simuladas como meio de realização do estágio. Essa escolha partiu do desejo de poder elaborar as próprias aulas (sem depender das diretrizes da rede pública) e por curiosidade quanto a esse novo formato. Além disso, o artigo irá expor como foi o andamento das aulas, a elaboração dos planos de aula, a adaptação com as plataformas de ensino a distância, os principais desafios encontrados etc. Além desse objeto de análise, outras alternativas também serão mencionadas ao longo do artigo, como as aulas gravadas e o minicurso a ser promovido no evento ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, proposto pela área de Metodologia e Prática de Ensino do curso de Letras Português da UEL e que se encontra atualmente em sua quarta edição, pensando em como eles complementaram a experiência.

Além do relato pessoal, este artigo conta com uma base teórica de autores como Libâneo (1990) e Freire (1998) para analisar os conceitos fundamentais do ato de lecionar e como esses conceitos se aplicam na questão, desenvolvendo uma crítica da potencialidade das aulas simuladas enquanto uma saída, tendo em vista o contexto pandêmico.

2. As aulas simuladas

Na elaboração das aulas simuladas, era necessário que a estrutura da aula cumprisse com o processo didático, que é composto por três componentes: o conteúdo, o ensino e a aprendizagem.

Como o estágio do 4º ano de Letras é voltado ao Ensino Médio, o conteúdo, a metodologia, o processo de ensino e aprendizagem devem ser adequados a esse nível de

escolaridade. Sendo assim, o conteúdo das aulas simuladas foi escolhido de acordo com os sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. A escolha então recaiu sobre “termos integrantes e acessórios” e “orações subordinadas substantivas e adjetivas”¹⁴. Esses temas foram escolhidos por preferência pessoal e porque neles se encontra um conjunto de saberes bastante vasto, que me propiciaram, ao elaborar as aulas, estudar todos esses conceitos novamente, como uma grande revisão.

Depois de escolhidos os conteúdos, era necessário partir para a etapa do ensino, ou seja, a metodologia.

A metodologia do trabalho docente inclui, pelo menos, os seguintes elementos: os movimentos (ou passos) do processo de ensino no decorrer de uma aula, ou unidade didática; os métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem; os materiais didáticos e as técnicas de ensino; a organização da situação de ensino. (LIBÂNEO, 1990, p.104)

Sendo assim, era necessária uma metodologia que fosse própria para o Ensino Médio e que se adequasse às condições do ensino a distância, requerida pelo contexto da pandemia. Nesses termos, as aulas foram preparadas com o uso de *slides* para poderem ser apresentadas pelas plataformas digitais, como o *Google Meet*; o tempo da aula foi reduzido, já que no formato EAD, e pelas condições de isolamento social, os alunos estariam em casa e seu tempo de atenção na frente do computador seria reduzido, dessa forma, uma aula de 50 minutos é, por exemplo, mais bem apreendida presencialmente do que pelo computador. Apesar de as aulas simuladas não contarem com a presença dos alunos, o tempo foi reduzido para todas as alternativas de estágio, sendo assim, uma hora/aula equivaleu a trinta minutos. Além disso, foram usados os conteúdos próprios daquele nível de ensino, fazendo uma revisão do assunto, com o qual eles já teriam tido contato, e usando questões de vestibular para adequar o nível das atividades com o nível da série.

A referência usada nas aulas de gramática foi a “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra, que permitiu que o conteúdo fosse completo e atualizado, formando a base teórica das aulas. A escolha se pauta no que afirma Libâneo (1990):

¹⁴ O minicurso, cuja elaboração também foi necessária para a conclusão do estágio, também seguiu nessa mesma linha, tendo como conteúdo as “orações subordinadas adverbiais”.

O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (LIBÂNEO, 1990, p.28)

Dessa forma, a base teórica da gramática de Cunha e Cintra proporcionou uma referência científica, essencial para o trabalho do professor, e as informações trazidas foram dispostas em *slides*, com cores chamativas e recursos didáticos como setas, palavras grifadas, uso de negrito, itálico, tabelas, imagens, entre outros.

Na formulação do plano de aula, foram elaborados os objetivos gerais e específicos, visando desenvolver habilidades dos alunos em classificar e analisar orações a partir do (re) conhecimento dos conectivos, morfológica, sintática e semanticamente; é claro que, no caso das aulas simuladas, não haveria a presença dos alunos, mas, ainda assim, a elaboração da aula não pôde ser feita sem a devida consideração a quem irá/iria assistir e respeitando o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1990, p. 26), “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.”, ou seja, uma vez que o estágio é uma preparação para a atuação profissional da docência, o estagiário deve preparar o conteúdo de base teórica e este deve, na própria elaboração, ter a intenção de ser um processo pedagógico, didático e objetivo, não simplesmente um conjunto de informações prontas.

Com os planos de aula e os *slides* preparados e revisados pelo orientador de estágio, foram marcados os dias em que cada estagiário iria realizar sua aula, e os outros poderiam, se quisessem, assistir às aulas dos colegas. O supervisor esteve presente durante esse processo fazendo a avaliação do estagiário no decorrer das atividades. Na regência das aulas (minhas e de meus colegas), alguns contratempos apareceram por conta do formato EAD, como o vídeo e o áudio da transmissão travarem, a queda da internet, que interrompe a aula, a falta de intimidade com a tecnologia das plataformas *online*, falha no compartilhamento de tela e na visualização satisfatória dos *slides*, além, é claro, da ausência dos colegas-alunos. Este último fator foi o que tornou a experiência de estágio ainda mais desafiadora, já que a interação professor/aluno, essencial em toda e qualquer aula, era simplesmente inexistente. Nesse quesito, as aulas gravadas também mostraram essa carência da interação com os alunos, por serem aulas

feitas de forma assíncrona. Já o minicurso, contando com a presença dos ouvintes, se mostrou mais satisfatório.

Esse foi o processo de elaboração e execução das aulas simuladas. No próximo tópico, irei analisar como esse processo, com suas vantagens e dificuldades, mostrou-se apropriado e exequível diante das circunstâncias da pandemia, e se ele realmente colabora para uma experiência formadora do profissional de Letras.

3. A formação profissional

Devido ao contexto da pandemia, o estágio pôde ser realizado de forma alternativa, e as aulas simuladas foram a opção que escolhi para sua conclusão. Nesse processo, essa alternativa se mostrou bastante conveniente, uma vez que era preciso uma solução para a problemática do estágio fora das escolas, dando assim andamento às atividades acadêmicas, sem desrespeitar as leis de distanciamento social. O respeito a essas leis é fundamental para assegurar a saúde de todos, alunos, professores e familiares, portanto, as aulas simuladas são um recurso válido nesse sentido, pois garantem a realização do estágio sem colocar em risco a saúde dos envolvidos.

Porém, ao pensarmos na formação profissional que o estágio objetiva, esse formato de aula possui alguns contratempos.

Segundo Libâneo (1990, p. 27), “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática, e a ação prática orientada teoricamente.”

Na elaboração das aulas simuladas, o processo de composição da teoria foi bem executado, a referência era averiguada e o material didático usado, com as correções da supervisora, era de qualidade. Porém, sem a presença dos alunos, não foi possível relacionar a teoria com a prática, com “os problemas reais postos pela experiência prática”. Nesse sentido, a formação profissional do professor fica, em tese, debilitada. Além disso,

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem

o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (LIBÂNEO, 1990, p.48)

Dessa forma, sem a presença dos alunos, não foi possível mediar a relação aluno e sociedade, nem mesmo observar o processo de aprendizagem deles. Um dos papéis fundamentais da aprendizagem – adequar o conhecimento aos alunos, em suas habilidades, características e diversidades – não aconteceu. Pela ausência deles, não houve uma construção conjunta de saberes, as aulas foram elaboradas e passadas como informações prontas, e isso se torna problemático uma vez que

O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática. (LIBÂNEO, 1990, p. 83)

Ademais, segundo Paulo Freire (1998),

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1998, p. 12)

Nos limites das aulas simuladas, o estagiário se vê privado de experienciar a relação de construção conjunta de conhecimentos, tampouco consegue lidar com a diversidade social, cultural e econômica presente na sala de aula, e isso empobrece a prática do estágio.

Além disso, não foi possível, nas aulas simuladas, adequar o conhecimento ao contexto social dos alunos, e o papel da aprendizagem de formar cidadãos, conscientes de seu papel na sociedade e nas relações humanas, não foi cumprido.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1998, p.12)

Em sua afirmativa, “não há docência sem discência”, Freire nos mostra que a presença do aluno é fundamental na construção de conhecimentos. Isso nos mostra que as aulas simuladas não cumprem a função de verdadeiramente trazer ao estagiário uma experiência completa da docência.

Sendo assim, fica claro que o processo de aprendizagem é maior do que a transmissão de informação entre sujeito e objeto, e que a presença dos alunos tem um impacto muito marcante na constituição do próprio curso da aprendizagem.

4. Conclusão

No ano de 2019, no 3º ano do curso de Letras, realizei o estágio de forma presencial no Colégio de Aplicação Pedagógica Professor José Aloísio Aragão. Naquela experiência, assisti às aulas da professora regente, elaborei de forma conjunta a ela as atividades e avaliações dos alunos, formulei meus próprios planos de aula e ministrei aulas presencialmente. Conheci muitos alunos; foi necessária a adaptação do meu método de ensino ao longo das aulas, já que alguns alunos apresentavam dificuldades para assimilar o conteúdo; surpreendi-me com os textos produzidos por eles, com sua capacidade de pensamento crítico e talento para a escrita; além, é claro, de diversos tipos de experiências que somente o frequentar do espaço escolar proporciona e que, para mim, foram positivos.

No estágio do 4º ano, com suas adversidades, muita coisa foi perdida. O formato das aulas simuladas impediu que diversas relações e conhecimentos se estabelecessem. O estágio acabou por não proporcionar uma experiência plena de docência, segundo os autores já mencionados e minha própria vivência no ano de 2019.

Nesse sentido, concluo que esse formato alternativo das aulas simuladas e gravadas não promovem um estágio tão completo como o presencial; por outro lado, reconheço que é suficiente para que o estagiário possa aprender a elaborar suas aulas. Além disso, é preferível que se tenha esse tipo de aula em um momento de pandemia, já que é a alternativa mais segura para a saúde de todos. Muita coisa se perde nesse formato, mas a saúde e o bem-estar de cada um são elementos de que não se pode abrir mão. Em outras palavras, as aulas simuladas são alternativas válidas enquanto a pandemia acontecer; não são, de maneira alguma, um meio

adequado de realizar o estágio em condições normais. Ao fim da crise de saúde pública, será necessário colocarmos nossos esforços em recuperar as perdas educacionais deixadas por ela e de conscientizar-nos, enquanto professores, de nosso papel e responsabilidade na sociedade e para com os alunos, que é muito maior que apenas transmitir informações.

Referências:

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez. São Paulo, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E CRUZADA E SEU IMPACTO SOBRE O AGIR DOCENTE

Marcela Marques Carreiro

Marcelo Felipe Garcia

RESUMO: O Estágio Supervisionado Obrigatório é um momento crucial da formação de professores, uma vez que é nele que o futuro profissional pode colocar em prática aquilo que foi aprendido durante o curso, em uma situação real de sala de aula, e começar a formar sua identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2004). No entanto, o contexto pandêmico atual, que impactou o cenário da educação brasileira desde março de 2020, impôs a necessidade do ensino remoto e causou inúmeras incertezas e dificuldades para os alunos de licenciatura prestes a realizar o seu estágio supervisionado obrigatório. Dessa forma, com base nos pressupostos teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 2005), buscaremos apresentar algumas reflexões sobre o seu impacto na formação de professores, especificamente, num contexto pandêmico e de isolamento social, e de que forma a atividade de “autoconfrontação simples e cruzada”, durante o estágio, proporcionou ao futuro professor a oportunidade de refletir sobre o seu agir e sobre sua identidade como profissional da educação (NASCIMENTO, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado obrigatório; Clínica da Atividade; Agir docente

1. Introdução

Partindo do pressuposto de que o Estágio Supervisionado Obrigatório é o eixo central da formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004), já que é, por meio dele, que o futuro professor começa a construir sua identidade profissional e sua experiência de trabalho, é de suma importância que o estagiário reflita sobre seu fazer pedagógico e de seu agir docente durante esse processo.

No entanto, em momentos de mudanças bruscas de rotinas, como a pandemia que vivemos, o trabalhador pode se sentir desamparado frente aos novos desafios que aparecem e, em particular na área da educação, o professor teve a árdua tarefa de adaptar seu método de lecionar para uma nova realidade que não mais prevê o contato visual e a proximidade física com os alunos. Além disso, o cenário social de incerteza, e o clima geral de preocupação não podem ser facilmente ignorados.

O Estágio Supervisionado Obrigatório, no curso de licenciatura em Letras - Português, ocorrido de forma remota no ano letivo de 2020 (entre os meses de março de 2020 até junho de

2021) como minicurso voltado ao primeiro ano de Letras, reflete o contexto pandêmico em seu caráter inusitado. Isso causou incertezas e inseguranças, mas também proporcionou experiências de aprendizado, como, por exemplo, a aplicação da metodologia da autoconfrontação proposta pela Clínica da Atividade (CLOT, 2005) e aplicada pela professora supervisora de estágio, com o apoio das tecnologias usadas para as aulas remotas.

Dessa forma, buscamos aqui, através de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, revisitar a experiência de estágio supervisionado obrigatório dos alunos do quarto ano de Letras - Português, avaliando de que formas os pressupostos da Clínica e as experiências de autoconfrontação simples e cruzada impactou esse processo de prática e aprendizagem.

2. Situando a pesquisa: a Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade, desenvolvida por Yves Clot (apud PINHEIRO et.al., 2016), faz parte da psicologia do trabalho e é um método de análise e compreensão que surgiu da preocupação em conciliar o trabalho com o individual e subjetivo do trabalhador. Segundo essa teoria, existe um vão entre o que um trabalhador projeta como tarefa e aquilo que realmente se faz concretamente para o cumprimento desta.

[...] não há uma identidade entre aquilo que as organizações determinam ao profissional e o que de fato acontece quando ele assume seu posto de trabalho e desenvolve suas funções. A existência desse fosso parece ser um consenso entre várias perspectivas, todavia a interpretação que é dada a ele tem variações singulares. (PINHEIRO et al., 2016, p.112)

Em outras palavras, existe uma diferença entre um trabalho prescrito (TP), um trabalho planejado (TPLAN) e um trabalho real (TR). Esses conceitos são desenvolvidos de formas profícuas para nosso estudos: o trabalho prescrito é aquele que se espera que o trabalhador cumpra, implicitamente ou explicitamente ditados pelos seus superiores e pelo conhecimento comum do que esse cargo exerce (no contexto educacional, pode ser dado o exemplo dos documentos normativos como a BNCC); o trabalho real é aquele que o trabalhador realmente tem que fazer enquanto ocupante de seu posto, mas também tudo aquilo que ele planejou fazer, mas não fez, aquilo que achou que deveria fazer, mas optou por não, e a escolha dentre as várias possibilidades para a execução dessa mesma atividade.

O interessante dessa teoria é que ela não leva em conta apenas o material, mas todo o processo que se leva para chegar nele. Dessa forma, o foco é completamente voltado para o trabalhador, que tem suas ponderações consideradas e tem o espaço para desenvolver um estilo.

Essa teoria recebe suporte dos pressupostos do círculo de Bakhtin, com sua reflexão sobre os gêneros do discurso. A isso, então, soma-se a ideia proposta pelo filósofo da linguagem de que gêneros são socialmente construídos e presentemente conduzidos a partir de sua repetida ocorrência:

De forma análoga, entre prescrito e real, tarefa e atividade, interpõem-se gêneros profissionais: culturas de trabalho tácitas, construídas por um coletivo, que orientam a atividade do sujeito. Além das prescrições da organização, há vários acordos implícitos que os sujeitos fazem e que são transmitidos entre os membros do grupo. Tais combinações dão suporte à atividade dos trabalhadores, determinando os modos característicos de agir daquele grupo. (PINHEIRO et al., 2016, p.116)

Esses “modos característicos de agir” são os chamados “gêneros profissionais”. Isso pode ser percebido no cotidiano do professor: espera-se que uma matéria seja passada, portanto define-se uma tarefa prescrita; essa tarefa prescrita, bem como sua execução, tem uma história que conta muito tempo de existência, ao qual o profissional certamente recorrerá para preparar sua aula. O docente, porém, é um indivíduo, com um contexto único, portanto, apesar do gênero consolidado, uma nova dinâmica pode surgir, a partir de perguntas e comentários da parte dos alunos e outras diversas variantes que podem ocorrer (e, de fato, ocorrem). O resultado final da aula é a atividade real, com todas as considerações feitas, desde o plano de aula, passando pelo material usado, até a didática escolhida.

Tais questões são relevantes em nossa área e em nosso tempo, pois é possível encontrar profissionais da educação que sentem dificuldade para se adaptar. Em uma pesquisa feita por Maia:

Em seu trabalho, esses professores sobrepõem a prática desenvolvida no cotidiano ao conhecimento teórico adquirido na formação, norteados seu fazer a partir da própria experiência e trajetória profissional, vivenciada nas interações com colegas e alunos e consideram que uma pedagogia identificada como “tradicional” oposta a uma “moderna” lhes fornece segurança para ensinar. (MAIA, 2014, p.6)

Dessa forma, levando em consideração as dificuldades impostas pelo contexto e a importância do estágio supervisionado obrigatório, a professora supervisora de estágio aplicou a metodologia de autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidos pela Clínica da Atividade, entre os alunos de quarto ano de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

3. Autoconfrontação simples e cruzada e sua aplicação no estágio obrigatório supervisionado

Os métodos de autoconfrontação prevêm a gravação de uma atividade de trabalho realizada por um profissional para que seja assistida posteriormente. Na modalidade de autoconfrontação simples, apenas o filmado assiste seu vídeo e deve, auxiliado pelo pesquisador, tecer descrições do que vê e de suas ações enquanto trabalhador. Já na modalidade autoconfrontação cruzada, dois (ou mais) trabalhadores gravados assistem o desempenho um do outro e passam pelo mesmo processo.

Segundo Clot (apud BRASILEIRO, 2011, p.211), a “autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência [...], por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la”.

A grande vantagem desse método é que considera o pensamento do trabalhador sobre ele mesmo, convidando-o a comentar sobre suas estratégias e decisões, que nem sempre são óbvias para um espectador ou mesmo colega de trabalho, já que cada trabalhador tem seu próprio contexto e vivência. O método causa também um estranhamento de si mesmo: “A autoconfrontação gera uma tomada de consciência da alteridade, pois o sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem provoca o estranhamento de algo que é familiar” (BRASILEIRO, 2011, p.212).

A aplicação desse método foi facilitada pelo contexto, tendo em vista que, por estarem sendo ministradas à distância, as aulas tornaram-se muito mais fáceis de serem gravadas e assistidas através das ferramentas do Google Meet. Sendo assim, durante a terceira aula ministrada no minicurso de Morfossintaxe, os alunos estagiários foram orientados a assistir às suas próprias aulas e às de seus colegas, fazendo considerações sobre elas.

Alguns tópicos de reflexão sugeridos pela orientadora para a autoconfrontação simples foram, por exemplo, “como você considerou seu desempenho, levando em conta o que foi

planejado e o que aconteceu durante a oficina”; “você mudaria alguma coisa da aula”; “a que conclusões você chegou ao se assistir”, entre outros.

Já para a autoconfrontação cruzada, foram sugeridos tópicos como avaliação da organização da aula, os *slides*, os exercícios propostos e domínio do conteúdo, além de sugestões de ajuste para a aula.

Uma segunda autoconfrontação simples ocorreu após a quarta e última aula do minicurso, na qual se esperava que houvesse movimentos de ajustamento a partir das reflexões feitas na primeira autoconfrontação.

Ao final do minicurso e para os fins desta pesquisa, foi elaborado um questionário de cunho qualitativo (anexo 1) para avaliar em que medidas os alunos sentiram que o método corroborou para seu crescimento profissional e um melhor aproveitamento do estágio.

Quando questionados sobre como se sentiram durante o processo de autoconfrontação, muitos relataram um desconforto inicial, causado talvez pelo já discutido distanciamento de si próprio. É, a partir desse mesmo distanciamento, que o profissional ressignifica o eu a partir do outro (BRASILEIRO, 2011, p.211). Uma das candidatas dessa pesquisa relata:

Eu me senti incomodada no início, contudo, no decorrer dessa ação, pude notar os benefícios da autoconfrontação, já que observei minhas ações de um modo telespectador, notando meus pontos positivos e negativos. Isso me possibilitou uma melhora em minha forma de lecionar, pois consigo ajustar aquilo que não foi bom.

No momento de incertezas e mudanças na qual estamos inseridos é normal que haja insegurança sobre como proceder como docente. No entanto, adaptação é uma parte essencial do ofício do professor e se por um lado é mais confortável continuar com aulas que se reconhecem como tradicionais, a partir do enfrentamento dos desafios podem-se atingir resultados notáveis. Essa adaptação, entretanto, nem sempre é fácil de atingir, muito menos um processo confortável.

Dessa forma, é interessante notar no relato da entrevistada que, mesmo notando uma dificuldade inicial para se aclimatar ao método proposto, conseguiu a partir dele perceber tanto qualidades positivas como negativas em seu desempenho. Além disso, relata planos de ajustes a serem feitos, possivelmente em aulas futuras, o que sinaliza um amadurecimento profissional e maior habilidade em adaptar-se conforme o contexto demanda.

Quando questionada sobre a percepção de si mesma, outra entrevistada respondeu da seguinte forma: “Achei fundamental fazer esse exercício, pois não só vemos o conteúdo da nossa aula, o modo como explicar, *slides*, mas também a dicção, a postura, enfim, você vê absolutamente tudo que na hora muita das vezes não percebe.” Essa visão de fora, privilegiada por uma autoanálise da pessoa que viveu o que se assiste é bastante cara para a Clínica da Atividade.

A partir dessa autopercepção o profissional pode desenvolver sua identidade profissional (que tipo de professor eu sou agora, que tipo de professor eu quero ser no futuro) a partir de reflexões sobre sua postura de trabalho. Neste relato, a entrevistada aponta diversos aspectos daquilo que observou em si (modo de explicar, postura, dicção, conteúdo dos slides, etc), o que é interessante notar, já que mostra uma preocupação em elencar o que é próprio de si. Essas características em conjunto dificilmente podem ser imitadas e atentar-se a esses aspectos de sua regência significa atentar-se a uma marca individual, que não pode ser replicada. Sobre isso, Brasileiro (2001) afirma:

Tomando o fator de autoconhecimento que perpassa essa questão [do aprimoramento pessoal], fica evidente a necessidade de o professor ter acesso a instrumentos que lhe forneçam informações sobre o seu fazer, que lhe proporcionem condições de verificar como ele atua, que aspectos ou competências já desenvolveu e quais ainda carecem de aperfeiçoamento. (BRASILEIRO, 2001, p.210)

Outra pergunta feita aos entrevistados foi se sentiram que, através do uso do método de autoconfrontação, puderam fazer ajustes em sua performance. Uma das respostas foi: “Sim. Pude perceber alguns vícios de linguagem, expressões usadas, que se não fossem gravadas, passariam despercebidas, o que me traz uma mudança de comportamento durante o ato de lecionar.” Sendo assim, além de ajudar a definir seu estilo próprio de docência, a autoconfrontação proporciona aos estagiários uma ferramenta de autoavaliação e aperfeiçoamento.

Em um contexto de muitas novidades e constante revisão no método de atuação do docente, é ainda mais necessário definir o que funciona e o que não funciona para o profissional da educação durante a execução do trabalho. Levando em conta o ambiente de formação docente, saber fazer esses ajustes é uma habilidade valiosa para o futuro profissional de cada estagiário.

4. Conclusão

Na questão final, na qual pedia-se que os entrevistados expusessem aquilo que sentiam que haviam mudado, uma das estagiárias respondeu:

Penso que a minha didática e a forma de passar o conteúdo aos alunos não mudou, porém, após esse processo de autoconfrontação, posso observar mudanças em relação ao nível de dificuldade de minhas aulas, o aprofundamento nos assuntos ou não, as atividades escolhidas, exemplos utilizados entre outros fatores.

Acreditamos que esse comentário demonstra bem as reflexões geradas pela autoconfrontação: embora o estilo da aula (didática, forma de passar conteúdo) não tenha sido alterado, seu conteúdo em si sofreu alterações. Dessa forma, além de mudanças em aspectos exteriores, como dicção, postura, gestos, etc, o pensamento crítico (e a autocrítica) é exercitado durante a autoconfrontação, o que é evidenciado ao analisar o conteúdo da resposta: nível de dificuldade, aprofundamento dos assuntos e escolha das atividades são citados como aspectos que sofreram mudança depois da autorreflexão, demonstrando uma busca por aperfeiçoamento crítico, além de material. A autoconfrontação, dessa forma, mostra-se um método eficaz para promover desenvolvimento na prática docente do estagiário e professor em formação, além de se adequar perfeitamente às condições atuais e às ferramentas utilizadas pela aula remota.

Referências:

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A autoconfrontação simples aplicada à formulação de docentes em situação de trabalho In: **SCRIPTA**. v.15, n.28. Belo Horizonte: Pucminas, 2011. p.205-224.

FAITA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada in: **Polifonia**. v. 7 n. 07. Cuiabá: EdUFMT, 2003. p. 27-65.

MAIA, Helenice. Contribuições da clínica da atividade para o estudo de representações sociais de professores sobre seu trabalho. **ENDIPE**. Itaperi: EdUECE, 2015.

MESSIAS, Carla; PEREZ, Deivis. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação in: **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: UNESP, 2013. p. 81-100.

MURTA, Agnes Maria Gomes. **Da atividade Prescrita ao Real da Atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. São Paulo: PUC, 2008.

NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, Pontes Editores, 2014.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão, et al. Clínica da atividade: conceitos e fundamentos teóricos in **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 110-124.

ANEXO 1 - Questionário

1. Descreva como se sentiu durante o processo de autoconfrontação simples.
2. Descreva como se sentiu durante o processo de autoconfrontação cruzada.
3. O processo te ajudou na percepção de si mesmo(a) em aula?
4. Você sente que ajustou seu método de lecionar, a partir dos apontamentos em autoconfrontação?
5. Descreva o que você mudou (ou não) depois do processo de autoconfrontação.

CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁTICA DE DOCÊNCIA EM CONFORMIDADE COM A TECNOLOGIA: O ENSINO REMOTO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tiago Benante Borges

RESUMO: As ferramentas tecnológicas aliadas às práticas pedagógicas trazem consigo o conceito de cibercultura, conforme Levy (1999). Impedir o aproveitamento desses recursos disponíveis e tornar a aula online e síncrona tão somente uma transposição da aula presencial são ações que dificultam e encarecem ainda mais o ensino remoto – desafio imposto de maneira imperativa no ano de 2020. O presente trabalho pretende propor reflexões e relatar experiências obtidas no estágio supervisionado durante a pandemia que possibilitem uma nova – ou ainda recém e pouco conhecida – alternativa para compor, aplicar e aproveitar essa modalidade de ensino atualmente necessária. Já que não há mais o aprender a partir do que Freire (1996) afirma ocorrer no espaço-tempo da escola – o que está além da atividade ensinante –, as reinvenções diárias têm de estar a serviço do funcionamento satisfatório entre discentes e educadores.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; ensino remoto; docência.

1. Introdução

Partindo do pressuposto de que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade, o presente artigo pretende traçar um fio que conduz um balanço das realidades que o ensino remoto impôs desde 2020, porém que também perpassa as exclusões, em vista das desigualdades sociais, econômica e raciais, que essa medida acentuou para os grupos não atendidos e não contemplados pelo método das aulas online. Isso porque a relação entre educação e cultura é intrínseca e ambas envolvem uma vivência material que deveria ser garantida com qualidade pelo Estado.

Com base na TIC Domicílios, mais importante levantamento sobre acesso a tecnologias da informação e comunicação, realizada pelo Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), “em 2019, essa proporção [do acesso domiciliar à Internet] era quatro vezes maior (71%), o que representa, em números absolutos, cerca de 50,7 milhões de domicílios conectados” (CGI, 2020, p.60).

Embora o número seja significativo, não representa a realidade universal para todos os estudantes que dependem e, no caso de um cenário pandêmico, são obrigados a submeterem-se

ao ensino remoto. Ao final do ano de 2020, o início do estágio supervisionado de forma remota foi imposto como um ambiente de campo desconhecido para as práticas pedagógicas, expondo docentes e discentes a uma maneira inovadora de se construir a aprendizagem e mecanismos de interação socioeducacional. Diferente de cursos EaD que têm nas matrizes curriculares um planejamento adequado com a finalidade de contemplar os ingressados, o caso dos alunos e alunas do 6º ano do Colégio Aplicação Pedagógica da UEL – Professor José Aloisio Aragão foi mais um entre tantos que tiveram que se articular para desenvolver uma metodologia funcional que atendesse, dentro do ensino remoto, as necessidades dos alunos para que houvesse o menor prejuízo frente ao ensino presencial. A professora Mariana Vidotti, que supervisionou as observações e regências dadas, mostrou caminhos possíveis para essa adaptação necessária.

2. Metodologia

Partindo das colaborações de McLuhan (1969), toda mudança cultural é promovida pela mudança nos meios de comunicação, seja da oralidade para escrita, da escrita para os meios de mídia eletrônicas de comunicação de massa, ou desta para o ciberespaço, conceito fundamentado por William Gibson e disseminado por Levy (1999, p. 92) que o define como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores.”

A cibercultura é gerada pelo ciberespaço e só é estabelecida e eficaz quando acontece em interação, isto é, o emissor e o receptor relacionando-se diretamente entre si e assim, promovendo significado. Cabe exemplificar esse fato com a interpretação de um meme, que só se faz compreendido a partir das interações e vivências compartilhadas, ou ainda o que acontece com a tira em quadrinho, que será discutida com mais profundidade no tópico seguinte nas abordagens sobre o estágio.

No final da década de 1960, McLuhan (1969) já nos alertava sobre a dependência da humanidade com a comunicação, inserida em diferentes contextos sociais, frisando sua potência enquanto objeto transformador e de dominação da sociedade, massificando-a, afinal, “se funciona, já é obsoleto” (1969, p. 27).

É por essa máxima, e observando a intensa carga de informações que somos submetidos desde a consolidação da internet, que se torna possível entendermos as concepções de *ciberespaço* e *cibercultura* identificados por Pierre Levy (1999).

A desconexão observada por Levy (1999) entre a totalização e a universalidade favorece a interação entre as pessoas e é uma etapa em rumo de um novo molde da conjuntura educacional isenta de hierarquização e sendo dinamizada de um modo coletivo. Sendo assim,

O ciberespaço dissolve a pragmática da comunicação que, desde a invenção da escrita, havia reunido o universal e a totalidade. Ele nos leva, de fato, à situação existente antes da escrita — mas em outra escala e em outra órbita — na medida em que a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias online tornam novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo imenso hipertexto vivo. (LEVY, 1999, p.118)

A universalização corresponde à possível compreensão de uma mensagem sendo ela retirada de seu contexto original, isto é, emissor e receptor não relacionando-se diretamente.

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais. A partir daí, os atores da comunicação não dividiam mais necessariamente a mesma situação, não estavam mais em interação direta. Subsistindo fora de suas condições de emissão e de recepção, as mensagens escritas mantêm-se "fora de contexto". Esse "fora de contexto" — que inicialmente diz respeito apenas à ecologia das mídias e à pragmática da comunicação — foi legitimado, sublimado, interiorizado pela cultura. Irá tornar-se o centro de determinada racionalidade e levará, finalmente, à noção de universalidade. (LEVY, 1999, p.113)

Ao passo que a universalização se mantém, a totalidade se dissolve com a mutação contemporânea da civilização – o ciberespaço. Deste modo, o armazenamento de um tipo de saber não se faz concentrado em um único emissor, seja este um veículo de comunicação ou, personificando, um professor que dispunha, como era visto, da informação absoluta a ser transferida para o receptor (alunado), o que Freire (1996, p.13) chama de ensino “bancário”

(...) o educando a ele [ensino bancário] submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do

educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

3. Relato de estágio: dificuldades e estratégias

As adversidades derivadas da acentuada desigualdade econômica e social foram percebidas logo no primeiro momento, já que as três salas de 6º anos, divididos em A, B e C, que seriam os primeiros cenários dos quais exerceríamos a iniciação à docência, fundiram-se em uma única janela do Google Meet, em que, dos quase 90 alunos que compunham a série, somente em torno de 30 crianças presenciaram nosso acompanhamento às aulas da professora Mariana Vidotti. Esse fato se fez em decorrência da estrutura insuficiente para participarem das aulas, pela conexão ou número de aparelhos limitados e por ser necessário emprestarem dos responsáveis.

Apesar das dificuldades enfrentadas diante da situação da pandemia e seus desdobramentos, a regente da série e professora das crianças se utilizou de métodos criados por ela e de ferramentas que resultaram em uma relação ensino-aprendizagem dinâmica, eficiente e acolhedora. A forma com que a professora tratou sobre acentuação, por exemplo, destoou da maneira tradicional e esperada de abordar o tema em um modo de repetição conteudista. A regente separou a turma em quatro grupos, que ficaram encarregados de observar e registrar as regras em cada um dos segmentos da acentuação: monossílabos tônicos, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Intercalamos, então, meu colega de estágio e eu, entre os grupos (salas no Meet) para auxiliar, caso fosse necessário, a identificar alguma dessas regras. Independentemente do resultado obtido, que variou entre algumas observações que não correspondiam às regras da gramática e à atenção ao fato de que todas as proparoxítonas levam acento gráfico, o que considero êxito na prática da professora está na dinâmica mais autônoma e ao mesmo tempo coletiva de propor a atividade. Além disso, era comum mostrar jogos interativos e gratuitamente online que colaboram com o ensino da acentuação.

Outra prática percebida durante a observação, que além de estar inserida no campo da cibercultura também se mostra inovadora no sentido de extrapolar as quatro paredes da sala de aula (valendo também ironicamente para o sentido literal que isso pareça no presente contexto) foi a proposta avaliativa de leitura da obra *Malala – a menina que queria ir para escola* – da

escritora Adriana Carranca – adaptação da biografia da ativista paquistanesa. A proposta feita pela professora foi a elaboração de um vídeo relatando o que os alunos absorveram da leitura para que fosse enviado à equipe colaboradora da própria Malala Yousafzai.

Embora não tenha sido possível acompanhar a mesma turma nos dois momentos que envolveram o estágio – observação e regência – já que após o início do ano letivo de 2021 a professora assumiu o 6º ano para as aulas, a experiência de recepção e condução das aulas foi muito positiva e participativa, algo que demanda uma exigência maior no formato remoto.

A interação dos alunos durante as regências que pude desenvolver, tanto individualmente quanto em dupla com meu colega, foi muito colaborativa para a execução da aula e aproximação com os relatos pessoais contados pelos estudantes, que ora compunham um cenário de uma geração diferente da nossa, ora compartilhava de um mesmo conhecimento prévio ou até mesmo gostos próximos no campo do lazer como na aula sobre quadrinhos que sentiram-se à vontade para mostrarem as próprias HQs.

As duas turmas relacionaram-se com o conceito de cibercultura à medida que as interações dispensaram a totalização de qualquer saber e valeram-se da universalização de símbolos e um tempo vivido em comum.

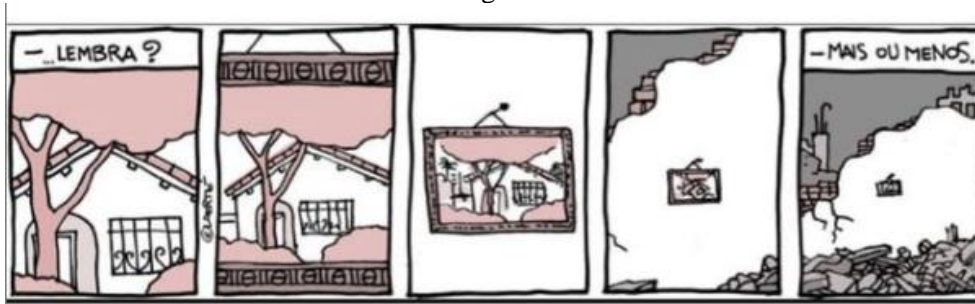
Como exemplo, é válido citar a avaliação preparada para discutirmos a respeito das tiras em quadrinhos.

Imagem 1



fonte: Instagram: Bichinhos de Jardim. Autora: Clara Gomes
Data de acesso: 19 jun. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFz4qzYpaY3/>

Imagem 2



Fonte: Instagram: Laertegenial. Autora: Laerte.

Data de acesso: 19 jun. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CHF56fasAG3>

Imagem 3



(Folha de S. Paulo, 22/08/2012)

Nas imagens 1 e 3 foi possível confirmar o compartilhamento de um mesmo contexto, as realidades, apesar de distintas, são evidentes para que as tiras se mostrassem elucidativas para uma interpretação geral. No caso de 1, onde já havia sido questionado a respeito do conhecimento de Mafalda e seu criador Quino, o reconhecimento de uma tira de homenagem foi imediato. E em 3, a problemática da desigualdade social e das posições de poder também foi apontada como tema pelos alunos.

No caso da imagem 2, assim como na oportunidade da última regência, meu intuito foi a mescla de gêneros: Aqui, pedi a correlação por parte dos alunos, do poema “Confidência de Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade, com uma das tiras postas em alternativas; o reconhecimento de alguns da turma com a tira da Laerte se deve pelo verso “Itabira é apenas uma fotografia na parede”. Não foi feita uma associação (expressa, pelo menos) em relação ao

aspecto saudosista ou de memória de ambas as obras, no entanto, a aula teve como grande mérito conseguir apresentar e construir uma breve análise de um poema de um autor de renome e relevância consolidada, trazendo-o para uma maneira imagética, intertextual e com uma nova linguagem, a do texto não verbal.

É preciso ressaltar que, em nossas práticas, tínhamos em vista que, “No estágio, os alunos perceberão a interdisciplinaridade necessária para a compreensão da realidade. É preciso sempre pensar a teoria como instrumento de compreensão e intervenção” (ANDRADE, 2005, p.23).

Da mesma maneira, na última regência realizada, a mescla com o gênero poesia novamente foi uma escolha, mas que se relacionava, nesse segundo momento, com o conteúdo de notícia, que a professora já havia iniciado na aula anterior. O que foi trabalhado, então, e proposto para reflexão foram os termos gerais que envolvem esse gênero jornalístico, a linguagem adequada ao tipo de texto, os diferentes suportes em que a notícia pode ser veiculada e as próprias escolhas que são feitas para se decidir o que vale circular enquanto fato noticiado ou não. Atrelado a essas características gerais, o “Poema retirado de uma notícia de jornal” (1930) cumpriu a função de texto poético e exemplo de um dos traços marcantes de Bandeira, como as marcas da oralidade e o cotidiano.

O método utilizado na regência foi uma análise comparativa com o fato da morte de João Gostoso publicado no final de 1925 e o modo que a notícia foi veiculada nos jornais da época (*Jornal do Brasil, Correio da manhã, O imparcial, O Beira-Mar e O Paiz*). Os dados foram colhidos na matéria de Armando Antenore da revista *Piauí* na edição de Agosto de 2019.

Além da curiosidade histórica, pudemos tratar sobre a diferença que envolve ambos os gêneros, mesmo decorrendo de um mesmo fato, e também sobre o risco de se ater à falsa ideia de imparcialidade jornalística posta como característica base de um texto jornalístico.

4. Considerações finais

A relação interativa e descentralizada se mostrou presente em quase todas as esferas de realização prática do estágio supervisionado. Incluindo as reuniões com a orientadora Sheila Lima, tanto na dinâmica de aulas simuladas, que lidava justamente com a inversão de papéis entre professora e alunos, quanto com a forma que nós, os orientandos, nos organizávamos,

mesmo que intuitivamente, nos processos necessários para formação e condução de uma aula. Isso também ocorreu no meu caso com meu colega de estágio, escolhendo um conteúdo de literatura ou gramática, de acordo com a facilidade de parte da dupla, ou apontando impressões e comentários nas aulas que eram realizadas pelos colegas, com dicas de fontes e de utilização de recursos.

A escolha de trabalhar com a mescla de gêneros textuais inicialmente foi fruto da correlação feita por mim entre os conteúdos programados e os poemas escolhidos nos dois casos exemplificados no eixo 3, mas se mostrou muito mais interessante por notar uma curiosidade despertada pelos alunos em tópicos que eu não esperava durante o preparo da aula, como curiosidades biográficas sobre Bandeira. Ao longo desse processo de estágio remoto, constatamos que,

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante. Formar um professor é mais do que a soma de todos os créditos de um “Histórico Escolar”, mais do que expressam as ementas das muitas disciplinas pagas durante o curso. O todo continua a ser maior do que a soma das partes. (ANDRADE, 2005, p.22-23)

Diante desse contexto, acredito que, como na escola, o trabalho foi feito de maneira colaborativa, desde a formulação do conteúdo até sua realização prática. O afazer, portanto, presente na relação ensino-aprendizagem, constituiu-se coletivamente. É importante salientar que, apesar da necessidade do ensino remoto nos tempos atuais, ele não supre a essência da educação presencial. Mesmo assim, é possível conceber, em ambos os espaços, virtuais ou não, traços da cibercultura que potencializem as vivências em sala de aula, se admitida uma estrutura suficientemente adequada para o uso de recursos necessários.

Referências:

ANDRADE, Arnon. O estágio supervisionado e a práxis docente. *In*: SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira – organizadora. **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005. p. 21-26

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2020). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório de coleta de dados.** São Paulo: CGI.br.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1969.

COM A PALAVRA, O RESIDENTE:
PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADAS PARA O EMPODERAMENTO NEGRO POR
MEIO DA INTERTEXTUALIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Lucas Matheus da Silva de Carvalho¹⁵

RESUMO: A proposta desse artigo é relatar um recorte da experiência do autor acerca da Residência Pedagógica realizada no 9.º ano do ensino fundamental, na área de Letras Português, da Universidade Estadual de Londrina, sucedida em encontros síncronos, por conta da pandemia causada pelo COVID-19. Nesse recorte, propõe-se refletir sobre as contribuições da intertextualidade no ensino de língua portuguesa e na questão de empoderamento negro. Para tal, fez-se uso da música AmarElo (2019), de Emicida, com o intuito de efetivar a implementação de conteúdos de temática afro-brasileira em sala de aula, como prescreve as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003); 11.645/2008 (BRASIL, 2008), e de divulgar as práticas de ensino das aulas de língua portuguesa, durante o ensino remoto. Utilizou-se como base teórica os escritos de Bassetto e Silva (2016); Baquero (2012); Koch (2008); Antunes (2003), dentre outros. Com este relato podemos concluir que em tempos tão sombrios como o que vivemos, é possível ensinar a língua portuguesa de modo a despertar a reflexão sobre a grandeza da humanidade e ainda, apresentar, aos discentes, referências e particularidades encontradas na magnitude da música brasileira, de modo a fazê-los refletir e posicionar-se criticamente no tocante às questões do cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade; Empoderamento negro; Residência pedagógica.

1. Introdução

Com o isolamento social imposto por conta da pandemia mundial do novo coronavírus (COVID-19)¹⁶, houve um grande impacto na educação do país. Professores, alunos e famílias tiveram suas vidas completamente desorganizadas, uma vez que os colégios e demais entidades de educação foram fechados no ano de 2020 e permanecem até o momento, sem atender presencialmente os milhões de alunos do Brasil.

No Paraná, o governador decretou aos municípios do estado, medidas de prevenção e enfrentamento emergencial de saúde pública, em decorrência da infecção humana dada pela

¹⁵ Voluntário no programa de Residência Pedagógica da área de Língua Portuguesa; Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Arapongas, atuante no ensino fundamental de anos iniciais.

¹⁶ Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Mais informações disponíveis em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200306-sitrep-46-covid-19.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

COVID-19. Por este decreto, o Secretário de Estado da Educação e do Esporte, estabeleceu em regime especial, por meio da Resolução SEED n.º 1.016 de 03 de abril de 2020, que as atividades escolares passariam a ocorrer desde então, em regime online, ou seja, na forma de aulas não presenciais. Nesse contexto, iniciou-se o ano letivo de 2021 em toda rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Tratando-se, o presente relato, de um recorte da experiência acerca da iniciação à docência proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica¹⁷, do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina, pontuaremos como a pandemia afetou as práticas docentes e ainda, divulgaremos as práticas de ensino das aulas de língua portuguesa, voltadas a reflexão acerca das contribuições da intertextualidade e do empoderamento negro, por meio da música AmarElo (2019), de Emicida, levando em consideração o atual momento de ensino remoto.

2. Como surgiram as temáticas abordadas pelo residente, em suas práticas docente no ensino remoto emergencial?

No atual cenário de isolamento social, as aulas da rede pública do Paraná funcionaram de forma remota. Ocorriam encontros síncronos¹⁸, via Google Meet, nos horários em que as aulas já aconteciam na modalidade presencial, e os encontros assíncronos¹⁹ que se davam por meio de explicações, vídeo aulas do programa Aula Paraná, por meio de atividades e recados publicados na plataforma *Google Sala de Aula*.

Em janeiro de 2021, havia ainda por parte do Estado, a incerteza do retorno presencial das aulas, para o ano letivo do ano corrente, por conta da situação, ainda alarmante, da

¹⁷ O programa de Residência Pedagógica, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, e que tem por objetivo oportunizar a relação entre a universidade e as instituições de ensino da rede pública, aproximando assim, a comunidade acadêmica da comunidade escolar, e propiciando ao residente o aperfeiçoamento da prática docente, por meio de sua imersão no cotidiano da educação básica. Mais informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 maio de 2021.

¹⁸ Encontros *síncronos*, de acordo com Moran (2006, p. 20), “são aqueles realizados em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos.”.

¹⁹ Já os encontros assíncronos, são aqueles que acontecem em tempos diferentes. Moran (p. 100, 2006), pontua que eles acontecem “(com defasagem de tempo entre a transmissão e a recepção) e o acesso remoto (da universidade, da casa, do trabalho e até mesmo viajando), pois não existem restrições de tempo e lugar”.

pandemia. Desta forma, até que o governo estadual se posicionasse e se organizasse em relação ao retorno das aulas, participamos de diversas mesas redondas que discutiram as diferentes práticas pedagógicas na educação básica.

Com o início das aulas, em fevereiro de 2021, na rede estadual, os residentes começaram suas observações em uma das turmas da professora preceptora. Estas observações foram muito importantes, pois por meio delas, pode-se traçar o perfil de cada uma das turmas, identificando temáticas do interesse dos alunos.

Tendo observado uma das turmas de 9.º ano, do período vespertino, do Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins, constatou-se uma frequente discussão a respeito de questões culturais e debates de pontos que veiculavam nas redes de comunicação em massa, como por exemplo o reality show da emissora Globo, *Big Brother Brasil*. Verificou-se ainda, que majoritariamente, os meninos, relatavam casos de amor platônico vivenciado por eles e esses relatos apareciam, quando a docente trabalhava com poemas e com a linguagem poética.

Levando em consideração os pontos observados, resolvemos nos enveredar pelas discussões a respeito de questões culturais e dos debates de pontos que veiculavam nas redes de comunicação em massa para planejar nossas aulas. À vista disso, elencamos a ideia de cultura dada por Rocha (2000, p.49 apud FERREIRA; DURÃO, 2020, p. 76) “A cultura marca e é marcada. Indivíduo e cultura se influenciam mutuamente”. Nesse sentido, acreditamos que a cultura é a união dos costumes dos indivíduos.

Ao refletirmos sobre o ensino da língua portuguesa, quando estávamos formulando e planejando as aulas para a regência, pensamos em diversas abordagens para trabalhar com poemas em sala de aula, uma vez que os alunos se identificavam com o gênero. Mas, ao verificarmos um episódio racista que aconteceu no *Big Brother Brasil*, com o participante João, que gerou grandes discussões nas redes sociais, seria impossível ignorar a temática em sala de aula, já que os alunos adoravam o programa e participavam ativamente em suas redes sociais.

Levando ainda em consideração, as notícias que veiculavam nas mídias de comunicação em massa, verificamos que frequentemente jovens negros sofriam racismo em diversos lugares e preeminente esses casos vinham acompanhados de ações muito agressivas. Mediante a esses casos reportados, nos questionamos a respeito da saúde mental das vítimas desses abusos. Como elas estariam lidando com esses acontecimentos?

Claro que não tivemos uma resposta a esse questionamento, mas foi assim que optamos

pelo trabalho de reflexão e desenvolvimento do protagonismo negro e culturalidade, porque acreditamos na importância da execução das leis 10.639/03 e 11.645/08 que advogam pela inserção da temática africana, afro-brasileira e indígena nos espaços escolares, e porque também acreditamos no empoderamento de alunos negros, como uma das formas de torná-los conscientes de suas culturas e capazes de identificar, enfrentar, denunciar e resistir ao racismo.

Considerando a linguagem como sendo um instrumento para a prática social, dentro de uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998), “o desenvolvimento do pensamento individual é amparado pela relação do sujeito com a sociedade e com as culturas nas quais está inserido, sendo influenciado na relação com o outro” (TONELLI, 2017), optamos pelo trabalho com a música AmarElo (2019), de Emicida, uma vez que poderíamos por meio dela explorar diversas linguagens.

E mais do que explorar diversas linguagens, vimos a possibilidade de trabalhar com alguns conteúdos da língua portuguesa e com temáticas do cotidiano, como por exemplo: linguagem poética, saúde mental, racismo, a cultura afro-brasileira refletida no gênero musical hip hop, sentido conotativo e denotativo, estrutura sintática das orações e ainda, as figuras de linguagem: ironia e hipérbole.

Portanto, o gênero textual: música, não foi escolhido por acaso. Por acreditarmos ser um gênero mais significativo para os alunos e porque possivelmente estes se envolveriam de forma mais dinâmica e interativa, participando voluntariamente das aulas, uma vez que estávamos em ambiente remoto e as participações eram bem limitadas até então, e porque:

A música é, de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes (BARROS, 1973, p. 1).

Além dos motivos já elencados, a música escolhida apresenta uma mensagem de resiliência e empoderamento a sujeitos que não enxergam uma luz no fim do túnel. Traz à tona também, várias referências e particularidades da música brasileira, elementos de vivências da

comunidade negra e de relação entre textos²⁰ à poema e música de autor e compositor brasileiros, sendo eles, Paulo Leminski e Belchior, respectivamente. Basseto e Silva, assinalam que:

[...] a utilização de diversos textos (multimodais) e a relação intertextual com o gênero música no ensino de língua portuguesa contribui para o enriquecimento do ensino, ao trazer a sensibilidade, a percepção e a criatividade, além de proporcionar a reflexão sobre **temas importantes**. A música também proporciona momentos lúdicos, prazerosos, o que se acredita ser fator de motivação para aprendizagem. (BASSETTO; SILVA, 2018, p. 2, grifo nosso).

Contudo, a música também veio a calhar, pois em nosso país, com a pandemia, muitas famílias perderam empregos, casa e até mesmo a dignidade dada por meio do trabalho honesto, que tem faltado. Desta forma, grande parte da população, além de se preocupar com o alto índice de contágio do vírus, tem vivido ainda a escassez, inclusive de comida. A canção, carrega temáticas importantes e nos evidencia uma mensagem de encorajamento, fazendo com que usemos a escassez como combustível para acreditar, sonhar mais alto e nos cuidarmos, enquanto comunidade negra, com um elo de amor. Afinal de contas, para pessoas pretas, viver saudável, sonhando e lutando por uma educação de qualidade, também é um ato de resistência.

3. Mãos à obra: práticas de ensino voltadas para o empoderamento negro por meio da música AmarElo, de Emicida

Apresentaremos aqui práticas pedagógicas, desenvolvidas por meio do projeto de Residência Pedagógica, que visaram o empoderamento negro por meio das aulas de língua portuguesa de modo a deixar o ensino mais significativo para os alunos. A respeito desse ensino integral e significativo Ferreira e Durão (2020, p. 80) pontuam que: “O recorte de leitura de textos literários, pictóricos, musicais e HQs vem a contribuir para o multiletramento e para que

²⁰ Entendemos por intertextualidade “[...] quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. Como vemos, a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos”. (KOCH, 2008, p. 86 *apud* BASSETTO; SILVA, 2018, p. 8).

o aluno tenha mais recursos e ferramentas para aprender, refletir e posicionar-se criticamente”. E foram por essas veredas que desejamos trilhar para proporcionar uma aprendizagem relevante em um momento tão alarmante, como o que estamos vivendo.

Nesse sentido, essa seção aborda as práticas de ensino sob a perspectiva da multimodalidade²¹, em razão de termos trabalhado com textos literários, pictóricos, musicais e audiovisuais. Lembramos, que é apenas um recorte do trabalho realizado com a turma do 9.º ano, e que desta forma, nem todas as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o projeto estão aqui elencadas. Ponderamos ainda, que todas as práticas estão relacionadas ao currículo da rede estadual paranaense.

3.1. Prática de ensino 1 – Conhecendo AmarElo

Apresentamos aos alunos o vídeo clip da música: “AmarElo”, de Emicida, solicitando a eles que observassem a diversidade de pessoas, ambientes e de narrativas que seriam ali contadas, de uma forma visual, e que se relacionam com a significação da letra da canção. Posteriormente, expomos sua letra, via google meet, e a lemos, a fim de explorarmos melhor os sentidos e intenções pretendidas pelo compositor. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 66) apresenta a seguinte reflexão: “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (ANTUNES, 2003, p. 66).

Discorremos aos alunos que na letra da música havia a presença de intertextualidade, que foi um dos conteúdos estudados em aulas anteriores, e os questionamos para saber se algum deles as identificaria. Não as tendo identificado, as expomos, pontuando suas presenças no título da canção, na letra da música, e na capa do álbum.

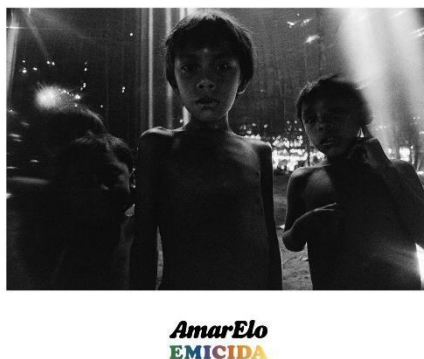
O título da canção surge de uma inspiração vinda do poema de Paulo Leminsk: amar é um elo/ entre o azul/ e o amarelo, (FANTASMA, 2020). Já a letra da canção, traz um trecho da música “Sujeito de Sorte”, de Belchior que foi composta e interpretada em 1973 e fala sobre não aceitar a derrota e lutar contra ela (ARRUDA, 2020). Emicida (2019), evidencia o trecho

²¹ Concebemos multimodalidade como: “A combinação de mais de uma linguagem na comunicação, embora seja um fenômeno que existe há séculos, passou a ser chamada de multimodalidade em estudos e pesquisas de diversas áreas, como a comunicação visual, artes e designer, a análise do discurso, gêneros discursivos e estudos de linguística sistêmico-funcional” (HEMAIS, 2015, p. 32 *apud* FERREIRA; DURÃO, 2020, p. 86).

na voz do próprio Belchior no início da canção: “Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte, porque apesar de muito moço, me sinto são, salvo e forte [...]”.

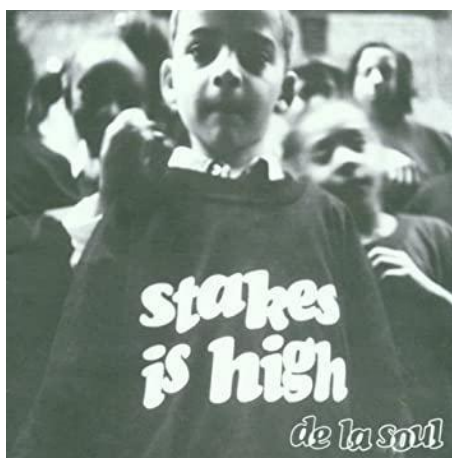
Por fim, evidenciamos, e conversamos com os discentes, a respeito da capa do álbum que também está denominado como AmarElo e que traz algumas relações entre textos, quais sejam: o diálogo com a capa do disco *Stakes is High* (1996), do De la Soul, que é um grupo americano de rap, cujo a capa de seu disco apresenta crianças negras norte-americanas; a presença da fotografia “Tem crianças de 8 anos sendo baleada pelo Estado” (1974), da fotógrafa e ativista suíça, do movimento indígena, Cláudia Andujar; a tipografia das letras, que é a fonte Copper Black (1929), usada no mundo todo em obras da música negra; e as cores presentes no nome do cantor, Emicida, que imitam as cores presentes na tela de Tarsila do Amaral, *Abaporu* (1928), que remetem as cores da bandeira do Brasil, com exceção do laranja, presente também na tela de Tarsila, que remete a cor da pele do povo e da terra. (ARRUDA, 2020; FANTASMA, 2020; MOURA, 2020).

Figura 1 – capa do álbum AmarElo, de Emicida



Fonte: <https://portalpopline.com.br/emicida-revela-participacoes-especiais-capa-e-data-de-lancamento-do-album-amarelo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Figura 2 – capa do álbum *Stakes is High* (1996), do De la Soul



Fonte: <https://www.amazon.com/Stakes-High-Soul/dp/B00002647B>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Figura 3 – tela “Abaporu” (1996), de Tarsila do Amaral



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/abaporu-tarsila-do-amaral-masp>. Acesso em: 20 jun. 2021.

3.2. Prática de ensino 2 – O contexto da música importa?

No segundo encontro, iniciamos com um questionamento para a turma. Perguntamos se eles se recordavam de eventos marcantes do ano de 2019, ocorridos no Brasil. Após os interessados se manifestarem, fomos apresentando alguns dos diversos acontecimentos, como por exemplo: a posse do novo presidente do país; a criminalização da LGBTfobia; as discussões a respeito de vidas negras, geradas por meio do alto índice de violência policial contra pessoas negras; o incêndio na floresta amazônica; a manifestação de descontentamento do presidente a respeito da criminalização da LGBTfobia; e outros.

Desta forma, pontuamos aos alunos que a música apresentada no encontro anterior, foi escrita nesse contexto. Assim, juntamente a turma, analisamos e interpretamos trecho a trecho

da canção. Ainda, levantamos discussões a respeito das artistas que participaram do vídeo clip. Perguntamos: Vocês conhecem as artistas que cantaram junto a Emicida? Quais seus papéis sociais? Qual a relevância da presença delas num clip de uma música de rap/hip hop? E em seguida, apresentamos todos os cantores do clip da música AmarElo, pontuando a relevância social de cada um deles.

Por fim, a fim de suscitar dos discentes uma produção escrita, solicitamos que produzissem um pequeno comentário, por meio de um formulário criado por nós, via formulários *google*, em que estes expressassem e refletissem sobre qual a influência do contexto de produção da música e que também refletissem sobre as outras perguntas evidenciadas durante a aula.

3.3. Prática de ensino 3 – Aula de jogos

No terceiro e último encontro aqui evidenciado, refletimos sobre o trecho da música, AmarElo: “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, ano passado eu morri mas esse ano eu não morro [...]”. Levamos os alunos a analisarem o sentido empregado na frase, sendo ele conotativo ou denotativo? E por meio de um quiz, os questionamos sobre como ela ficaria se a escrevêssemos considerando a estrutura sujeito + verbo + objeto.

A fim de exemplificar a eles o sentido conotativo e denotativo, expomos situações que envolviam o Gilberto, participante do programa *Big Brother Brasil*, que ficou conhecido por sua fala “Isso aqui é uma cachorrada”. Com isso, trabalhamos a análise linguística e exploramos algumas questões do campo semântico. Em seguida, conceituamos figuras de linguagem e apresentamos duas em específico, sendo elas: ironia e hipérbole.

Mais adiante, solicitamos aos alunos que identificassem dentro da letra da música, a presença dessas duas figuras de linguagem. E por fim, juntos analisamos e refletimos os conceitos trabalhados em sala, por meio da plataforma de aprendizado *Kahoot*, onde fizemos perguntas de múltipla escolha, podendo os alunos aprenderem e se divertirem ao mesmo tempo.

Essas aulas e suas práticas de ensino, pertencem a uma sequência de 10 encontros, mas como já mencionado anteriormente, nos debruçamos somente sobre 3 deles para relatar nossa experiência enquanto residente.

4. Considerações finais

Usado como verbo intransitivo, **empoderar** se refere a um processo através do qual pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas. (WALLERSTEIN E BERSTEIN, 1994 *apud* BAQUERO, 2012, p. 179, grifo nosso).

Refletindo sobre esse recorte apresentado e a experiência vivenciada nas aulas remotas, por meio da residência pedagógica, tentamos empoderar nossos alunos e fazer-lhes refletir sobre as diversas situações do cotidiano. Pudemos por meio desse trabalho, colocar em prática também, as leis de valorização da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, Baquero (2012, p. 179) acrescenta que "do ponto de vista de uma educação crítica, os educadores não podem "dar poder às pessoas", mas podem torná-las capazes de aumentar suas habilidades e recursos para ganhar poder sobre suas vidas."

Sobre essas condições, acreditamos que por meio do programa, residência pedagógica, conseguimos nos reinventar enquanto docentes e enfrentar a complexidade de lidar com o ensino de língua portuguesa no meio remoto. Conseguimos ainda, mesmo em tempos tão sombrios como o que vivemos, ensinar a língua portuguesa de modo a despertar a reflexão sobre a diversidade da humanidade e ainda, apresentar, aos discentes, referências e particularidades encontradas na magnitude da música brasileira, de modo a fazê-los refletir e posicionar-se criticamente no tocante às questões do cotidiano.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARRUDA, Renata. **AmarElo**: análise da música de Emicida com trecho de Belchior. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/blog/amarelo-emicida-analise>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BAQUERO, Ruth Vivian Angelo. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. **REDES – Revista do Desenvolvimento Regional**, Santa Cruz do Sul-RS, v.11, n. 2, p. 77-93, maio/ago. 2006. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10843/pdf#>>. Acesso em 07 abr. 2021.

BARROS, A. de C.A. **Música**. São Paulo: CEA – Companhia Editora Americana, 1973.

BASSETTO, Livia Maria Turra; SILVA, Maria Rita da. A intertextualidade no ensino de língua portuguesa: a música como objeto/instrumento de aprendizagem. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do; EDUCAÇÃO, Superintendência da; EDUCACIONAL, Programa de Desenvolvimento. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: produções didático-pedagógicas. v. 2. Curitiba: SEED-PR, 2018. p. 1-42. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_uenp_mariaritasilva.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma; Sony Music: 2019. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/emicida/amarelo-feat-majur-e-pablo-vittar>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

EMICIDA. **AmarElo**. Youtube. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FANTASMA, Laboratório. **Amarelo**. Disponível em:

<<http://www.labfantasma.com/amarelo>>. Acesso em 09 abr. 2021.

FERREIRA, Claudia Cristina; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *In*: FERREIRA, Claudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques (orgs). **(Re)visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**: conjugação entre teoria e prática. 1 ed. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 75-101.

MOURA, Beatriz. **Claudia Andujar, Abaporu e De La Soul**: as referências visuais de AmarElo, do Emicida. Disponível em: <https://www.casanaturamusical.com.br/amarelo-emicida-capa-do-disco/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=amarelo-emicida-capa-do-disco>. Acesso em: 08 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: língua portuguesa. Curitiba, PR: SEED/PR, 2019. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_portuguesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagamado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza de. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza de.; OLIVEIRA,

Thays Regina Ribeiro de. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2017, p. 17-40.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**COMO ESTIMULAR A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
NAS AULAS REMOTAS? UMA REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DE PLANOS
DE AULA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Ana Laura Lemes Monte

Geovanna Romagnolli Pedro D'Agostini

RESUMO: Com a realidade do ensino remoto, novos desafios se tornaram evidentes para os professores e alunos. Nesse contexto, a docência precisou se readaptar para o cenário pandêmico e buscar diferentes formas de estimular a participação dos alunos. Considerando o aprendizado adquirido nas reuniões da Residência Pedagógica e as observações no momento síncrono nas aulas, percebemos a necessidade de uma reflexão sobre meios de estimular a participação dos alunos no ambiente remoto. Utilizando como base teórica as contribuições de Jouve (2013), esse artigo tem o intuito de apresentar as formas encontradas para instigar tal interação e dialogar sobre a experiência da Residência Pedagógica com o ensino remoto. A partir de nossas experiências, foi possível concluir que a interação dos alunos está diretamente ligada ao seu interesse, não só pelo conteúdo a ser ensinado, mas também pelas estratégias de ensino utilizadas. Por isso, é necessário que o professor utilize meios como os *memes* e as mídias sociais para que a ministração do conteúdo no ambiente remoto seja proveitosa e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica; Participação; Ensino remoto.

1. Introdução

O ensino remoto se tornou uma realidade no ano de 2020 e as instituições de ensino do mundo todo, por conta da pandemia causada pela COVID -19, foram obrigadas a se adequarem ao novo modelo de educação das aulas on-line. O contexto do distanciamento social, com a intenção de evitar a proliferação do vírus, obrigou as pessoas a levarem os trabalhos e estudos para dentro de suas casas.

Com a nova realidade de ensino remoto, o programa de Residência Pedagógica também precisou se (re)adequar para esse novo molde. A residência pedagógica é um programa do governo voltado para graduandos de licenciatura com a intenção de aprimorar a formação através de intervenção docente orientada. Os residentes estão participando da R.P de modo online, mesmo com a implantação do ensino híbrido, as observações e regências ocorrem através da plataforma *Google Meet*.

No momento das observações, anterior à regência, foi solicitado aos residentes que elaborassem vinte planos de aula de acordo com o conteúdo que já estava sendo trabalhado em sala de aula. Dessa forma, entendendo as características da sala observada e pensando em novas formas de ensinar gramática, surgiu a dúvida: Como estimular a participação dos alunos através do ensino remoto?

Utilizando como base a metodologia de Jouve (2013), este artigo refletirá a importância da participação dos alunos, mesmo no ensino remoto e, levando em conta nossa experiência com as regências da R.P, apresentará estratégias para que a troca professor-aluno ocorra, apesar da triste situação que estamos vivenciando com a pandemia e a Covid-19.

2. Ensino remoto ou educação a distância?

Para que o contexto deste artigo tenha sentido de uma forma plena, é preciso compreender a diferença entre as nomenclaturas e *EAD* (educação a distância) e Ensino Remoto, levando em consideração suas principais características.. A educação a distância, segundo Mello (2020), é um modelo pensado e voltado exclusivamente para o ambiente online, visando a formação de adultos que não possuem tempo e nem recursos para ingressarem em uma instituição presencial de ensino superior.

O ensino remoto foi uma medida necessária e imposta para a educação por conta de um momento de pandemia, sendo considerado uma tentativa para frear o contágio do COVID-19. Segundo Mello (2020), esse tipo de ensino tornou-se uma adaptação do ensino presencial. Por isso, o modelo utilizado nesse momento pelas escolas e faculdades é o ensino remoto, que tem como característica a utilização e adaptação de metodologias já utilizadas no presencial e readaptadas para o ambiente online.

Essa diferenciação se faz necessária principalmente para entendermos que a carga horária, os conteúdos, os professores e os alunos que construíram o processo de aprendizagem no ambiente presencial, necessitam se adequar e continuar o ensino no ambiente online. Para que isso aconteça, é necessário que os métodos dos professores e das escolas passem por modificações.

As mudanças e demandas não são fáceis nem para os professores, nem para os alunos. Todos os envolvidos em algum tipo de processo de aprendizagem precisaram se adaptar, cada

um à sua maneira, para que as engrenagens continuassem a rodar e fazer a educação acontecer, mesmo em um momento difícil e em um ambiente que nem todos os educadores dominam e conseguem trabalhar.

3. Residência Pedagógica no ambiente *online*

A Residência Pedagógica (RP) é um programa que visa o aperfeiçoamento da formação de graduandos de licenciatura através da inserção deles em sala de aula, proporcionando a regência supervisionada pela professora preceptora da escola selecionada. Em 2020, com as escolas em sistema remoto, o programa precisou ser readaptado e inserir-se no ambiente remoto para que os residentes pudessem participar e ministrar aulas nas escolas designadas.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) participa do projeto da Residência Pedagógica, os residentes deram início às atividades dentro das escolas somente no primeiro semestre de 2021. Nesse período anterior à inserção nas escolas, os orientadores da RP administraram um curso em que eles e outros professores conversavam e compartilhavam o conhecimento sobre suas metodologias e práticas pedagógicas com os residentes. Esse momento foi muito importante para entendermos a realidade das aulas remotas, e como funcionariam as atividades e interações em sala de aula.

3.1. Observações das aulas do 1º ano do ensino médio

As observações e as regências da RP foram voltadas para o ensino médio das escolas públicas em Londrina associadas ao programa de Residência Pedagógica da UEL. A sala que em um primeiro momento observamos foi a do 1º ano A no 2º Colégio da Polícia Militar de Londrina, essa observação se mostrou essencial para conseguirmos compreender as principais características dos alunos, bem como suas facilidades e dificuldades com o EAD. A partir desse momento, foi possível iniciar o planejamento de ideias de quais elementos seriam mais proveitosos para aquela turma, que pudessem conversar de uma forma subjetiva com a realidade de cada aluno.

Nesse período de observação, percebemos que mesmo no ambiente online, os alunos se mostraram bem participativos nas aulas, inclusive alguns mantiveram as câmeras ligadas por

todo o período. Através desse primeiro contato foi possível pensar nos próximos passos, de como levaríamos o conteúdo trabalhado pelo professor preceptor de uma forma mais leve e dinâmica.

3.2. A importância da participação do aluno nas aulas

A partir das observações e do convívio com a sala do 1º ano A, percebemos a maneira como os alunos se comportam nas aulas e começamos a indagar o motivo da participação ser tão importante para a construção do conhecimento na escola. Segundo Freire (2005), o diálogo entre professor e aluno é necessário para a formação de um sujeito, dessa forma, se torna imprescindível que aconteça essa comunicação dentro da sala de aula. A construção do conhecimento se faz através da troca de experiências de todos os participantes dentro do momento da aula, por isso a participação, mesmo que nas aulas remotas, se faz tão importante para o aluno e para o professor.

Além disso, segundo Antunes (2003) a interação efetiva dos alunos em sala de aula é uma forma de desenvolver um traquejo social necessário para a sua atuação como um indivíduo ativo nas práticas da vida pública, capaz de atuar em várias situações que o convívio social impõem ao cidadão.

[...] saber adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma idéia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações da interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais. (ANTUNES, 2003, pg. 111)

Santos (2002), que também se debruça sobre a importância da interação no ambiente escolar para a formação de um indivíduo, afirma que a escola necessita ser um espaço favorável para o “engajamento na busca coletiva de um bem comum” (pg. 64).

Pensando em tais aspectos, decidimos assumir a participação dos alunos nas aulas remotas como um dos pontos principais na montagem dos planos, buscando incentivar e transformar o ambiente remoto em um lugar onde os alunos se sentissem à vontade para tirar suas dúvidas e conversar sobre o conteúdo.

3.3. As estratégias e a metodologia de Jouve na produção dos planos de aula

O conteúdo abordado na produção dos planos de aula na RP foi a respeito das variações linguísticas e da introdução às classes gramaticais. Para iniciar as regências, procuramos meios e estratégias que tornassem as aulas menos maçantes e mais dinâmicas. Como o conteúdo de gramática é, geralmente, mais denso e com regras mais trabalhosas de se estudar e de compreender, procuramos elaborar estratégias que levam ao estímulo e a participação dos alunos no momento da aula e que aproximem o conteúdo do interesse deles.

A estratégia consistiu em três passos: indagar os conhecimentos que os alunos já possuíam previamente sobre os temas; abordar os assuntos de uma forma leve e dinâmica e aproximar o conteúdo dos momentos de lazer dos alunos. Esses três passos seguiram em todos os planos de aula produzidos para a turma do 1o ano, até mesmo aqueles que tinham o intuito de correção de exercícios.

O terceiro passo teve um embasamento teórico na proposta de subjetividade de Jouve (2013), que tem como objetivo levar o conteúdo para a realidade e interesse dos alunos, ultrapassando a barreira de somente repassar aquilo que deve ser dado, e atribuindo um novo significado para o assunto, de forma subjetiva e individual.

A partir das estratégias mencionadas, elaboramos os planos de aula visando a subjetividade dos alunos e pensando em maneiras de apresentar o conteúdo como ferramenta agregadora para a vida dos mesmos, levando sempre em consideração seus interesses.

3.4. O uso das redes sociais YouTube e TikTok para o ensino remoto

Com a realidade do ensino remoto, as possibilidades de atividades, jogos e estratégias que auxiliam o professor e promovem uma maior participação do aluno em sala de aula foram significativamente reduzidas. Para que, de fato, o ensino remoto seja produtivo, os docentes precisaram passar por um processo de readaptação e pensar em táticas de planejamento para o ensino de conteúdo, visando o avanço dos alunos mesmo com trabalhando apenas com a aula remota.

Desde que utilizada corretamente, a internet pode ser uma ferramenta auxiliar na construção do conhecimento tanto do aluno, quanto do professor. Pensando na ampliação das estratégias de ensino, procuramos utilizá-la a nosso favor, levando em consideração que o

ensino on-line é a única realidade segura no momento. Dessa forma, buscamos maneiras de transformar as aulas via *Meet* em uma experiência prazerosa e didática para os alunos, utilizando as mídias sociais, e visando a participação e interação dos mesmos.

Uma das estratégias encontradas foi a utilização de vídeos da plataforma *Youtube* para a dinamização dos conteúdos em sala de aula. A respeito das vantagens que o uso dos vídeos oferecem, José Manuel Moram pontua que

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (MORAM, 1995 p.1)

A utilização de vídeos no ambiente remoto, além de auxiliar na explicação do conteúdo e dinamizar as aulas, também aproxima o aluno da temática e desperta um interesse na participação da aula, visto que o *Youtube* é uma ferramenta que está ligada ao lazer, a descontração e a descoberta de novos fatos. Os alunos que possuem acesso a internet já consomem a plataforma no seu cotidiano, portanto, trazê-la para o ambiente de estudos, resulta em uma identificação maior do aluno com o conteúdo e, conseqüentemente, estimula sua participação em sala.

Outro ponto importante a se destacar é o estímulo visual que os vídeos proporcionam aos alunos, principalmente para a absorção dos conteúdos. Moram afirma que

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica. (Moram, 1995 p.2)

Com base nos pressupostos teóricos acerca da exibição de vídeos em sala de aula, optamos por apresentá-los aos alunos como forma de dinamizar as aulas remotas e evidenciar exemplos, para auxiliar na compreensão do assunto abordado. O conteúdo em questão era de Variações Linguísticas Geográficas e, para apresentar exemplos das variações linguísticas entre Estados do Brasil, exibimos os vídeos *Sotaques e Expressões do Brasil - Como se fala da Bahia* e *Sotaques e Expressões do Brasil- Como se fala no Rio Grande do Sul*. Nos vídeos em questão, pessoas de outros países que compreendem a língua portuguesa tentam adivinhar o significado

dos sotaques e gírias baianos e gaúchos. Achemos interessante a exibição dos vídeos pois haviam palavras e expressões que nem nós, pessoas do mesmo país de origem, possuímos conhecimento.

Após a exibição dos vídeos, percebemos que os alunos se interessaram pelo assunto e participaram da aula expressando suas opiniões. Para dar continuidade, iniciamos um debate com o intuito de incentivar ainda mais a participação. Perguntas como: “Vocês conheciam as gírias presentes nos vídeos?”; “Vocês acham que há muita diferença entre os dois sotaques apresentados?”; “Há outros exemplos de palavras que são costumeiramente usadas em alguma região específica?”; “Quais outros exemplos de objetos que, com um único significado, possuem diferentes palavras para referi-lo?”. Consideramos tal debate extremamente produtivo, pois muitos alunos que não costumavam participar das interações em sala de aula, se manifestaram sobre seus pontos de vista acerca do vídeo e do tema. Além disso, um aluno que já residiu em vários lugares do Brasil, inclusive na região Norte do país, relatou para a turma sua visão sobre as principais diferenças entre regiões, trazendo exemplos de gírias e expressões não mencionadas em sala de aula, contribuindo para a dinâmica.

Outro recurso tecnológico utilizado por nós como estratégia de ensino em sala de aula foi o *Tiktok*. Essa rede social criada em 2016, obteve o seu *boom* em 2020 no auge da quarentena e é extremamente popular entre os jovens e crianças. A plataforma do *Tiktok* consiste no compartilhamento de vídeos curtos de 15 a 60 segundos, que abordam variados assuntos como *challenges*, dicas diversas, curiosidades, coreografias, humor e etc.

Recorremos ao uso da plataforma *Tiktok* em uma aula sobre classes gramaticais variáveis e invariáveis. Isso ocorreu pois, na elaboração do plano de aula, percebemos que seria um conteúdo denso e detalhista a ser trabalhado com a turma e exigiria uma explicação dinâmica para sua compreensão, além de um bom material de apoio que os alunos pudessem consultar sempre que preciso. Dessa forma, os vídeos *Especial classes de palavras- Adjetivos*²² e *Especial classe de palavras- Substantivos*²³ foram exibidos aos alunos para auxiliar na explicação do conteúdo, reafirmando os conceitos e exemplos das classes gramaticais variáveis e invariáveis.

²² Fonte do vídeo: <https://vm.tiktok.com/ZMepeSMTv/>

²³ Fonte do vídeo: <https://vm.tiktok.com/ZMepJWvdH/>

Podemos considerar que as nossas experiências com a exibição dos vídeos em sala de aula, tanto do *Youtube* quanto do *Tiktok*, foram extremamente positivas. Conseguimos alcançar o nosso objetivo de incentivar a participação do aluno e instigar sua curiosidade acerca dos assuntos. Mais do que impulsionar a aula, acreditamos que utilizar os vídeos no ambiente remoto também contribui para a assimilação dos conteúdos propostos e motivam os alunos a enxergar a Língua Portuguesa não apenas como uma simples disciplina escolar, mas como um suporte que os auxiliarão em seu futuro como estudantes e cidadãos contribuintes para a sociedade.

3.5. Uso dos *memes* nas aulas remotas

Os chamados *memes* são considerados um tipo de gênero textual emergente que está inserido principalmente nos canais de comunicação, como a internet. Sua estrutura textual permite que o gênero possua um caráter interdisciplinar, ocasionando diferentes compreensões acerca de seu conteúdo. Sendo assim, os *memes* possibilitam variadas contribuições para o ensino da Língua materna: pode ser utilizado para trabalhar questões de interpretação de texto, gramática, análise linguística, leitura e etc. Segundo Silva (2011), o gênero meme se constrói a partir de eventos sociais do cotidiano (como educação, política, economia, lazer, etc) que repercutiram nacionalmente e mundialmente de alguma forma, caracterizando sua interdisciplinaridade e evidenciando a possibilidade de discussões a serem abordadas.

Lucena e Pontes (2018) discorrem sobre a circulação dos *memes* como gênero:

O período de “vida” desse gênero emergente da internet pode ser infinito ou efêmero, bem como seu conteúdo está sujeito a evoluir ao longo do tempo. Uma vez postado nesse suporte digital, a informação estará sujeita a comentários, críticas e reflexões. Sua principal característica é ser recriado por qualquer um e a qualquer momento. (Lucena; Pontes, 2018 p. 102)

Os *memes* costumam abordar assuntos do cotidiano, trazendo o humor como forma de identificação social. Além de proporcionar uma descontração em sala de aula, o gênero permite que os alunos se reconheçam a partir de sua leitura e análise. Considerando que o conteúdo de Classes Gramaticais nos permite trabalhar com diferenciados gêneros para exemplificar orações, escolhemos os *memes* para realizar tal função.

Quando se trata do uso de exemplificações gramaticais, consideramos muito importante exibir para os alunos frases que chamem sua atenção e que se enquadram dentro de outros gêneros textuais, para demonstrar o uso de tais frases em contextos reais. Por isso que para abordar os substantivos e suas flexões, bem como os adjetivos e as locuções adjetivas, os *memes* foram de extrema utilidade. Além de ser um gênero que os alunos possuem contato em seu período de lazer, também promoveu identificações, humor e abordou temas ligados a realidades deles, o que contribuiu grandemente para a assimilação do conteúdo e no fluxo das aulas.

3.6. As principais dificuldades enfrentadas nas aulas remotas

Evidentemente, a chegada do ensino remoto demonstrou para a educação as diversas dificuldades que os docentes e os alunos precisam enfrentar. Alves (2020) aponta que a falta de acesso à internet e a privação de um espaço para estudos é uma realidade que muitos estudantes oriundos de classes mais baixas se depararam, fazendo com que as escolas precisassem tomar determinadas providências para que tais alunos não sejam prejudicados, entretanto, sabemos que a falta de suporte prejudica diretamente no aprendizado. Outro problema a ser ressaltado é a dificuldade do professor de controlar se os alunos estão, de fato, prestando atenção em suas aulas ou não. Com as câmeras desligadas, é impossível saber se as pessoas do outro lado da tela estão acompanhando o que é explicado, como ocorre no ensino presencial. Esse problema está ligado a outro: com a falta de controle, o professor também torna-se incapaz de, com maestria, avaliar as dificuldades e os progressos de seus alunos. Todas essas questões juntas se transformam em uma barreira que impede o ensino remoto de ser totalmente satisfatório para as instituições escolares, os docentes e os alunos.

4. Conclusão

O ensino remoto é uma realidade e, mesmo com suas adversidades, se tornou o único meio da educação atuar em tempos de pandemia. Para que haja uma proveito das aulas on-line, é necessário que o professor se readapte e encontre maneiras de estimular o progresso de seus alunos, sempre levando em consideração a importância da interação em sala de aula, mesmo no ensino remoto. Para auxiliar nesse estímulo, o uso de ferramentas tecnológicas é proveitoso pois chama a atenção do aluno com aquilo que já é de seu convívio, estimulando a percepção

das mídias sociais como forma de adquirir conhecimento. Essa estratégia contribui para que o processo de ensino aprendizagem não seja um fardo para o aluno, mas sim que haja um interesse, uma identificação e um aprendizado dos conteúdos propostos de maneira leve, como o atual momento exige.

É possível concluir, levando em consideração nossa experiência docente com a Residência Pedagógica, que a participação é essencial para a compreensão do aluno daquilo que é ensinado, dessa forma, é necessário buscar novos meios para incentivá-los a se envolver com o conteúdo. Por fim, para que as estratégias apresentem resultados é preciso que o professor conheça e entenda as características de cada turma e incorpore os interesses no ensino do conteúdo escolar.

Referências:

ALVES, Lynn. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Fluxo Contínuo: Goiás, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** 6. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução: Neide Luzia Rezende. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

LUCENA, Helyab; PONTES, Verônica. O *meme* no ensino de língua portuguesa do ensino médio. **TICs & EaD em Foco.** São Luís, v.4, n. especial, nov. 2018.

MELLO, D. E. **Educação a distância, educação Online e Atividades Remotas.** Londrina, 2020. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_7e97e07959f14adea8a12725f0960ae0.pdf . Acesso em 30/ maio 2021.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação.** São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/animacoes/MovieMaker/VideoSalaAula-Moran.pdf> > Acesso: 16/jun. 2021

SANTOS, José. **A participação ativa e efetiva do aluno no processo ensino-aprendizagem como condição fundamental para a construção do conhecimento.** Repositório Digital

UFRGS. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2313>
Acesso em: 30/maio.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 143, mai/ago, 2011, p. 582- 604.
Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a13v41n143.pdf>>. Acesso em: 16/jun. 2021.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LETRAS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Ana Flávia Cavalcanti Bento

RESUMO: A crise sanitária da covid-19 demandou o distanciamento social e a Universidade Estadual de Londrina teve de articular o processo do Estágio Obrigatório Curricular de Letras Vernáculas e Clássicas, diante dessa nova realidade. A vivência na prática de ensino-aprendizagem passou a dividir espaço com os meios de comunicação, ao ser mediada pelas tecnologias via internet, modificando a dimensão dos desafios da docência e gerando a necessidade imediata de ressignificar os rumos da educação com metodologias centradas e novas habilidades, considerando a situação atual do país. O objetivo do estudo é identificar os principais desafios que essa nova realidade apresenta, bem como apontar sugestões e medidas que possam direcionar os futuros estagiários, para que essa etapa fundamental da formação acadêmica atinja as suas finalidades. No final, relatamos uma experiência concreta de estágio supervisionado que foi realizado entre 2020 e 2021, buscando, também, refletir as questões propostas a partir de uma situação concreta.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular; Tecnologias de informação e comunicação; Crise sanitária.

1. Introdução

Em 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde [OMS], Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, caracterizava uma pandemia. No final de janeiro de 2020 a OMS já considerava o surto do novo coronavírus como situação de emergência de saúde pública de importância internacional, o mais alto nível de alerta pelo Regulamento Sanitário Internacional. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020). Em 21 de junho de 2021, já foram notificados à OMS, em todo o mundo, 178.118.597 de casos confirmados de COVID-19, com 3.864.180 mortes (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2021). Vivemos uma crise sanitária e humanitária nunca vivenciada pelas gerações atuais.

No Brasil, a Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), declarou a situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional.

Na Universidade Estadual de Londrina [UEL], o Ato Executivo n. 22/2020 determinou a suspensão das atividades acadêmicas, em todos os níveis, entre 17 de março a 12 de abril de 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020a). Outros atos e medidas se seguiram, inclusive o retorno às aulas mediante o ensino não presencial ou remoto, inclusive as atividades dos estágios obrigatórios curriculares.

Diante dessa nova realidade imposta pela necessidade da adoção de medidas básicas de proteção contra a propagação do vírus, que resultou na restrição às atividades acadêmicas presenciais e a adoção das práticas remotas, o objetivo deste estudo é estimular um debate, apresentando alguns questionamentos. Como enfrentar esses novos desafios que se apresentam para a educação universitária, em especial no Curso de Letras Vernáculas [língua portuguesa] da UEL? Em que medida o uso de novas tecnologias e a inovação nos métodos de aprendizagem podem contribuir para diminuir os efeitos e as consequências do distanciamento que se faz necessário para o enfrentamento dessa pandemia? Como ajudar o aluno na conscientização sobre a necessidade de usar/manter os meios de proteção recomendados pelas autoridades sanitárias? Já temos informações importantes sobre os impactos dessas mudanças no aprendizado dos alunos?

Esses são alguns pontos ou questões que o presente estudo entende ser necessário abordar, provocando um debate em benefício de uma melhor educação, apesar dessa situação delicada que vivemos.

2. Educação, tecnologias e letramento digital

O uso das tecnologias de informação e comunicação já é uma realidade no ambiente educacional a algum tempo, com maior presença no ensino particular. É comum nos textos que tratam da utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação a afirmação de que as práticas pedagógicas tradicionais devem abrir espaços para novas ações pedagógicas, que surgem orientadas pelos avanços da tecnologia e da comunicação, e que suscitam a reflexão de uma atuação docente mais moderna. Como já indicamos na introdução deste estudo, a pandemia da Covid-19 apresenta, também, essa necessidade de adequação, em razão da utilização, seja inicial ou a sua intensificação, das aulas e atividades remotas.

Segundo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância elaborado pelo Ministério da Educação em maio de 2012, as tecnologias de informação e comunicação [TICs]:

São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros. (BRASIL, 2012)

A utilização das novas tecnologias, e a mudança do modelo metodológico no ensino superior, são debates que necessitam ser estimulados cada vez mais. As TICs geraram uma revolução, com alterações significativas em toda a sociedade, o que foi acentuado, de maneira forçada, mas necessária, com a pandemia, conforme já observamos.

Com certeza, após superarmos esse momento delicado por que passa a humanidade, teremos uma melhor compreensão de que a educação pode ultrapassar as quatro paredes da “sala de aula”, já que, na própria “sala” é possível que os professores e os alunos estejam conectados mundialmente, e em atividades de ensino e aprendizagem importantes para a formação do graduando.

Um dos problemas, com certeza, será o acesso aos equipamentos e bens tecnológicos necessários para que isso se torne realidade: é preciso discutir e pensar em políticas públicas de acessibilidade e inclusão digital. Sendo necessário pensar em como garantir que todos os professores e alunos tenham acesso aos bens e materiais disponíveis para a utilização dessas tecnologias em benefício de uma educação superior adequada e concreta.

A utilização das atividades acadêmicas remotas, mais do que uma necessidade imposta pela pandemia, pode resultar em uma prática acadêmica consciente das rápidas e reais mudanças do mundo moderno, bem como na necessidade de preparar os alunos de acordo com as novas demandas de conhecimento que o mundo do trabalho exige, inclusive na área da docência.

Sob esse ponto de vista, Juana Maria Sancho, professora da Universidade de Barcelona fez uma observação interessante e que merece ser pensada: “desconhecer a interferência da

tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos alunos é retroceder a um ensino baseado na ficção” (*apud* LARA *et al.* 2013, p. 2).

Assim, ganha importância diante dessa realidade a necessidade de uma adequada e constante formação dos professores para a utilização das TICs, para que possam aprender a ensinar por meio de uma ação pedagógica que insira o uso das tecnologias.

Outro aspecto fundamental é a vontade dos alunos em participar das atividades remotas com toda a disposição e consciência de que o seu empenho é, talvez, o fator mais importante nesse processo de ensino e aprendizagem, quando lhe são oferecidos os conteúdos adequados.

Nesse aspecto da participação do aluno, e mesmo a atuação do processo diante dessa nova realidade, mostra-se importante compreender o conceito de letramento digital. Maria Teresa Freitas ensina que a expressão “letramento digital” pode ser definida de forma mais ampla ou mais restrita. As definições mais restritas tratam o tema como uma ferramenta, ou pelo seu “uso meramente instrumental”. As definições mais amplas consideram “o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital” (FREITAS, 2010, p. 337). A autora citada expõe:

compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340)

A análise do conceito de letramento digital, considerados os diversos aspectos abordados pelos estudiosos, revela como objetivo permitir que o graduando tenha competência para localizar, analisar, compreender e utilizar as informações disponíveis em formato digital de maneira crítica e adequada. Como foi observado por Marcelo Cafiero Dias e Ana Elisa Novais, “letramento digital não é um curso de informática” (2009, p. 5). É necessário ter habilidade para o uso do computador, mas a capacidade de ler, compreender e desenvolver textos que refletem o conhecimento obtido de forma adequada é a essência do letramento digital, voltado para a formação do graduando. Nesse sentido,

Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes

digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências. (DIAS; NOVAIS, 2009, p. 6)

Em sentido semelhante, aliando o enfoque na formação e na atuação profissional, Sonia Boeres (2018) destaca a importância dos letramentos informacional e digital, que devem ser adequados para “capacitar o indivíduo a construir um conhecimento sólido, sistemático, pertinente, inovador e, sobretudo, ao longo do tempo”:

[...] é necessário, na amplitude de informações, reconhecer a relevância do letramento informacional, bem como do letramento digital, adequados a capacitar o indivíduo a construir um conhecimento sólido, sistemático, pertinente, inovador e, sobretudo, ao longo do tempo. Da mesma maneira que a informação está sendo divulgada ferozmente, a atualização profissional deve seguir seu exemplo, acompanhando a evolução tecnológica e sem medo ou preconceito com a tecnologia. (BOERES, 2018, p. 496)

Em resumo, temos que pensar na utilização das tecnologias de forma a fortalecer a relação entre o professor e o aluno, e pensar o uso da tecnologia objetivando o melhor resultado nas práticas pedagógicas. Com isso, o que importa é assegurar e fortalecer a formação do discente, promovendo a sua autonomia inclusive pelo letramento digital, para o bom exercício de sua futura profissão.

3. Estágio supervisionado de Letras Vernáculas em tempos de distanciamento social

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” [artigo 65] (BRASIL, 1996). A importância do estágio ou da prática de ensino para os cursos que objetivam a formação de docentes para os níveis de ensino antes da educação superior consta em parecer do Conselho Nacional de Educação: complementação da formação teórica pela “vivência profissional”; contato do aluno com os problemas normais do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. (BRASIL, 1997)

Quanto à UEL, o atual Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório de Letras/Português foi aprovado pela Câmara de Graduação em 20 de outubro de 2020 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020b). O regulamento, elaborado considerando essencialmente os aspectos pedagógicos, a finalidade da prática de ensino, não faz qualquer referência à situação excepcional da pandemia da COVID-19.

Em complementação, a UEL e o Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas divulgaram orientações gerais ao estágio curricular obrigatório em escolas estaduais para o segundo semestre letivo de 2020, para que sejam seguidas “durante a vigência do período de excepcionalidade da Covid-19”, com destaque para a priorização dos “contatos não presenciais no estágio”; que quando seja necessário o contato presencial, que se “respeite os protocolos da saúde pública” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2020c).

Com a permanência da situação crítica da pandemia, podemos concluir que a realização do estágio curricular obrigatório de Letras/Português e nos demais cursos de Graduação continuarão observando essa necessidade do distanciamento social, com destaque para as atividades não presenciais.

4. Experiências no estágio de Letras

Objetivando a análise dos temas estudados a partir de uma situação concreta, destacamos uma situação de estágio supervisionado que foi realizado em duas turmas de oitavo ano, em um colégio particular na região central de Londrina, por indicação da professora Edneia Pinho, e supervisionado pelo professor Núbio Mafra, ambos professores do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A proposta inicial da escola era atender crianças portadoras de necessidades especiais, mas, por conta de muitas dificuldades, o projeto se tornou inviável. Atualmente a escola integra os alunos com necessidades especiais em salas regulares, prezando pela socialização e conscientização das

outras crianças com o objetivo de evitar o preconceito que permeia nossa sociedade, estimulando os alunos a se tornarem pessoas mais respeitadas e humanizadas.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire considera que “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2019, p. 34-35). A integração dos alunos com necessidades especiais traz muitos benefícios para a conscientização e socialização. Aos alunos com necessidades especiais comprovado por laudo médico, as atividades avaliativas são adaptadas e personalizadas para cada caso. Apenas uma aluna, do período de observação e participação, apresentava necessidades educacionais especiais entre as duas turmas em que o estágio foi realizado. Essa aluna se qualificava como a mais participativa durante as aulas. O colégio trabalha com a Proposta da Pedagogia Afetiva, que defende fazer a diferença por meio do bom relacionamento entre alunos, sua família, os professores e os auxiliares de ensino, priorizando o respeito ao processo cognitivo de cada aluno e seu desenvolvimento intelectual.

O colégio seguiu as recomendações dos órgãos oficiais da Saúde e da Educação, cuidando da segurança sanitária, e dando continuidade ao ano letivo de 2020 pelo sistema remoto. A partir do final do mês de fevereiro de 2021, o colégio retornou às suas atividades em modelo híbrido [presencial e on-line], com sua capacidade máxima limitada a dez alunos presencialmente por turma, e foram os próprios alunos que se organizam para decidir quais compareceriam presencialmente às aulas. Os estudantes sem acesso às ferramentas digitais para o ensino remoto tiveram prioridade para participar das aulas presencialmente, mas na maioria dos casos os pais optaram por providenciar as tecnologias necessárias para o acompanhamento on-line das aulas. A quantidade de alunos nas aulas presenciais foi em média de cinco alunos, não atingindo, portanto, a capacidade máxima delimitada.

Anteriormente à crise sanitária da Covid-19, as turmas já eram compostas por uma quantidade reduzida de alunos. O colégio é provido de infraestrutura adequada para as aulas remotas. A professora regente compartilhou a observação que ao retornarem às suas atividades foram disponibilizados notebooks novos aos docentes, e que houve melhoria no material didático e na rede de internet. Realizamos o processo de observação e de participação efetiva junto à professora, em uma turma do Ensino Fundamental II, do oitavo ano de 2020. Por indicação da professora, atuamos na regência na turma do oitavo ano de 2021, durante os dias

18 de maio e 8 de junho de 2021, de terça-feira a sexta-feira, com carga horária de 5 horas semanais. As atividades foram realizadas em sala de aula virtual, via plataforma *Zoom*.

O processo de observação consistiu em inúmeros aspectos, que ultrapassaram a posição de mero espectador nas aulas da professora regente. É necessária uma presença ativa e crítica para se ter um bom aproveitamento durante esse período, registrando suas percepções e, ao analisar as práticas de ensino-aprendizagem, estabelecer uma relação entre os documentos oficiais para os anos finais do ensino fundamental e os pressupostos teóricos estudados durante os anos da graduação. O período de observação foi realizado na turma de oitavo ano do ensino fundamental II de 2020, com aulas na quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira.

As primeiras impressões no período de observação realizado no modelo remoto, sem alunos na escola presencialmente, foi que a plataforma *Zoom* oferece o recurso de escolher o próprio nome customizado e que alguns alunos adotaram apelidos como “M. Banana”, “Valen” e “Pivaro Sortero”. Alguns alunos, inclusive, definiram sua imagem de perfil personalizada como “O. Ximenes”, com a foto de um pato e “L. Gatona”, com uma imagem de humor popular na internet como foto de perfil. Reparamos a diferença na quantidade de alunos que estavam presentes nas aulas dos primeiros horários do dia [antes das 10h00, menos de dez alunos] em comparação com o período final da manhã [depois das 10hh00, quase vinte alunos]. A professora chamou a atenção por ter alunos ausentes na aula, mas estando ativos em redes sociais, solicitando aos presentes que entrassem em contato com os demais.

A plataforma *Zoom*, quando utilizada gratuitamente, tem o limite de 40 minutos em reuniões com mais de dois participantes. Por essa razão, a professora optou por, na maioria das vezes, durante esse período, alternar sua didática com vídeo aulas disponíveis no *YouTube*, seguindo sempre o mesmo protocolo de transmitir o vídeo sem áudio para os alunos acompanharem simultaneamente o tempo, mas tendo a necessidade de abrir na plataforma do *YouTube* para ter acesso ao áudio, pelo link disponibilizado na área de conversa da sala virtual. Inicialmente percebemos certo estranhamento, pela plataforma de vídeos proporcionar diversas distrações, como anúncios e indicações de outros vídeos com base nos interesses do perfil do aluno, mas passamos a compreender melhor essa utilização com o decorrer das observações.

A professora da turma continuou articulando as duas plataformas, dando destaque às diversas fontes e espaços do conhecimento, trabalhando com os vídeos num processo metacognitivo, ensinando os alunos a estudar pelos conteúdos gratuitamente disponíveis.

Auxiliando os alunos a buscarem de maneira autônoma um consumo inteligente de conteúdos digitais com fontes confiáveis, a professora os ensinou a estudar e a buscar reforço nas atuais circunstâncias, que causaram mudanças significativas no ambiente e no contexto das aulas. Ladislau Dowbor considera que os professores devem dar ferramentas para os alunos:

Muito mais importante do que absorver conhecimentos é aprender a navegar nesse mar de conhecimentos, aprender a cruzar conhecimentos de maneira criativa. Então, isso desloca rapidamente a educação de uma visão de estocagem de conhecimentos para uma visão de articulação criativa dos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos em qualquer parte do planeta. (DOWBOR, 2020)

No caso, mesmo articulando os conteúdos percebemos a necessidade de explorar mais momentos de interação com os alunos, que já demonstravam pouca participação, mas consideramos as limitações impostas pela situação difícil a que todos estavam passando devido à crise do covid-19, tanto para a professora que teve que ministrar as aulas em ferramentas da internet para a qual não estava bem familiarizada, quanto para os alunos que tiveram que se adequar com um novo modo de estudo. Em 2020, todos ainda estavam passando por um processo de adaptação e, infelizmente, a tendência foi a diminuição do interesse dos alunos. Foi quando iniciamos o período de participação efetiva junto à professora, e a demanda dos vídeos já passava a representar a maior parte do tempo das aulas. Alguns momentos, como as *lives* de resolução de exercícios, estendiam-se por mais de uma hora de duração, sem espaço de fala dos alunos, o que potencialmente dificultou o foco e retenção dos conteúdos, embora alguns alunos ainda tirassem dúvidas na área de conversa da sala de aula virtual.

Afirmamos que devemos explorar os ambientes virtuais com um olhar educacional, pensando em ferramentas para auxiliar e construir propostas que desenvolvam fatores e habilidades importantes no cenário atual e futuro, visando níveis de preparação como a solução de problemas, a criatividade e a atenção. No contexto antes da pandemia, Bell Hooks, em suas aulas, já previa que “os esquemas teriam que ser flexíveis, teriam que levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção. Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais [...] e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades” (HOOKS, p. 17) O pensamento da autora exige responsabilidade para filtrar as

opiniões próprias e bem elaborar os planejamentos das aulas, fazendo um paralelo com os documentos oficiais.

Durante os períodos do estágio os conteúdos ministrados foram: conjunções, orações subordinadas, verbos regulares e irregulares, vozes verbais, figuras de linguagem, dificuldades ortográficas e interpretação de textos. Os conteúdos foram preestabelecidos pela professora, com referência no material didático. O tempo das aulas em relação a quantidade de conteúdos dificultou o aprofundamento dos temas. No período de regência, ao exercer a retomada dos conteúdos das aulas anteriores, a interação era mínima, enquanto as conversas interativas sobre assuntos dos interesses dos alunos tinham um retorno maior. Com base nas conversas com os alunos, as apresentações dos conteúdos e exemplos foram personalizadas, seguindo a proposta de Clecio Buzen e Márcia Mendonça, de adaptar a forma que os conteúdos passam a responder à atualidade, principalmente com a conscientização sobre a necessidade de usar/manter os meios de proteção, intercalando aos interesses, aspirações e anseios dos jovens, com um aprofundamento do conhecimento deles.

Note-se que, no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. A partir de atividades linguísticas (leitura/ escuta e produção oral e escrita) e epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), que familiariza o aluno com os fatos da língua. (BUZEN, MENDONÇA, p. 208)

O objetivo deve ser tornar os conteúdos trabalhados mais interativos, visando o desenvolvimento dos alunos. Não existe uma fórmula concreta de sistema educativo efetivamente produtivo. É no acompanhamento da turma e no momento de planejamento que o estagiário se organiza para maximizar a quantidade de tempo, elaborando ações que trabalhem com problemas concretos, para que os alunos elaborem propostas dentro das possibilidades do conteúdo. O que se busca é trazer um aprendizado ativo para as aulas, que tornem os alunos sujeitos letrados, incluindo espaço para conversas, considerando os impactos da situação atual.

5. Conclusão

Quando se pensou na prática do estágio em tempos de distanciamento social, constatou-se que a experiência exigiria mudanças no contexto e no espaço, ao ser realizado

pelos meios de comunicação e outras tecnologias. Todos os envolvidos no processo do estágio tiveram que pensar em como adequar o processo sem desconsiderar as antigas normas e os documentos oficiais, passando a analisar as tecnologias e as ferramentas de ensino digital por um olhar educacional.

Todos os que atuam na área da educação sabem que a simples utilização das tecnologias de informação e comunicação não garante, por si só, uma melhoria das atividades de ensino e aprendizagem. A adoção de práticas pedagógicas adequadas para essa atual realidade, aliada a um processo de formação necessário do professor e conscientização dos alunos, são os principais desafios para os estagiários dos Cursos de Licenciatura, em especial no Curso de Letras Vernáculas e Clássicas.

O processo de ensino-aprendizagem depende muito da disposição e participação dos alunos nas atividades remotas. É papel do professor/estagiário adequar os planejamentos e as metodologias de aula, pensando nas plataformas digitais, que exigem mais flexibilidade. É importante, ainda, que o professor pense em atividades que estimulem a formação dos alunos como sujeitos letrados, e que reforce constantemente, nesse período excepcional, a conscientização e a necessidade da adoção dos meios de proteção recomendados pelas autoridades sanitárias.

Referências:

BOERES, Sonia. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, p. 483-500, 2018. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/32794/1/8651507-36921-4-PB.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, maio de 2012. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. **Parecer 744/1997.** Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96. Prática de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Dias e Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: **II Encontro Nacional sobre Hipertexto**, 2009, Belo Horizonte. Hipertexto 2009. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. v. 1. p. 109. Disponível em: <<http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação prática da liberdade.** 2 ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2017.

LARA, Alessandro Luiz de et al. **Ensino da física mediado por tecnologias de informação e comunicação: um relato de experiência.** XX Simpósio Nacional de Ensino de Física, SNEF, 2013, São Paulo.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19).** 21 jun. 2021. Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. News. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Agência UEL de Notícias. **Divulgado Ato Executivo que suspende atividades acadêmicas na UEL.** 17/03/2020a. Disponível em: <https://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30122>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Câmara de Graduação. Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório de Letras/Português. **Deliberação 12/2020**. 2020b. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_Estagio_Letras-Portugues_DELIBERACAO_CAMARA_DE_GRADUACAO_012_2020.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. **Orientações gerais ao estágio curricular obrigatório em escolas estaduais no segundo semestre letivo de 2020**. 2020c. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_Estagio_Letras-Portugues_DELIBERACAO_CAMARA_DE_GRADUACAO_012_2020.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

**ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
USO DE TECNOLOGIA E SEUS DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA**

Laura Carolina Valjão
Letícia Araújo Figueiredo

RESUMO: Devido à pandemia do coronavírus no Brasil, a tecnologia se tornou o principal aliado entre professores e alunos. Os recursos tecnológicos, que até então eram utilizados pelos estudantes apenas para entretenimento, tornaram-se uma ferramenta pedagógica indispensável no dia a dia escolar. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo expor quais foram os desafios e vantagens encontradas durante a implementação do Programa Residência Pedagógica, do curso de Letras-Português, ao trabalhar com o ensino remoto os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, na turma do 6º ano C, do 2º Colégio da Polícia Militar do Paraná - Londrina. Para tal, foi relevante recorrer às contribuições de Romanowski, Wunsch, Mendes (2020) e Lopes, Gabardo (2020) que abordam temas sobre ensino remoto e recursos tecnológicos. Observou-se que foi através da prática, que a tecnologia é uma grande aliada ao fazer com que o ensino remoto alcance seu objetivo final, de ensinar efetivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Tecnologia; Ensino Remoto.

1. Introdução

A tecnologia há algum tempo já vem sendo inserida no contexto escolar por diversos motivos, seja para facilitar o processo de ensino/aprendizado e também para atrair o olhar dos alunos para novas situações que fogem da rotina cotidiana em sala de aula. Em um cenário de pandemia, a tecnologia não foi usada apenas como estratégia, mas sim, como uma necessidade, tratando-se do único recurso possível e disponível para não deixar a educação parar, para manter a atividade educacional mesmo que dentro das casas de cada aluno.

Principalmente pela urgência do uso da tecnologia para um ensino remoto é que professores e alunos vêm enfrentando grandes desafios no modo de ensino atual. Pré-adolescentes estão mais que acostumados com as telas, mas dessa vez, eles precisaram usá-las com um objetivo diferente daquele costume habitual, o do entretenimento, precisaram dedicar mais tempo em frente às telas com o objetivo de aprender. Além de grandes desafios, o ensino remoto proporcionou algumas facilidades educacionais, tanto para professores, quanto para os

alunos, como por exemplo, a facilidade em compartilhar imagens e vídeos relacionados à aula, jogos em que os alunos podem competir entre si, sobre o conteúdo exposto e diversas outras ferramentas que a tecnologia pode proporcionar.

É nesse cenário que o programa de residência pedagógica deu continuidade ao seu trabalho mantendo todos os recursos oferecidos anteriormente, como o professor preceptor regente na escola e o professor supervisor docente na universidade onde as residentes estudam, portanto, partindo do exposto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica diante do ensino remoto em uma perspectiva de pandemia.

2. Primeiras impressões

A inserção no programa de residência pedagógica foi realizada em dupla, em uma turma do 6º ano do 2º Colégio da Polícia Militar do Paraná, na cidade de Londrina, sob orientação da professora preceptora Celciane Alves Vasconcelos. A partir do contato com os professores experientes e com a sala de aula, vivenciando e colocando em prática os métodos de ensino, foi possível identificar e reconhecer a importância do programa de residência para a formação integral de professores, portanto, a prática de estágio se enquadra em um momento privilegiado no qual o aluno coloca em prática a teoria absorvida durante o curso de licenciatura.

A regência no modo remoto teve diversos pontos positivos e alguns negativos. Os alunos do 6º ano, de modo geral, interagiram muito bem com as aulas virtuais, deixando-as mais dinâmicas e mais fluídas, esse foi um ponto bastante positivo. Contudo, foi preciso dedicar uma atenção maior ao tempo das aulas para que fosse aplicado todo o conteúdo planejado, dentro do tempo esperado, de modo que não ficasse conteúdo atrasado, mas também que não sobrasse tempo deixando os alunos ociosos no fim da aula; dessa forma, a questão do planejamento do tempo, nas aulas, sempre foi um desafio.

O método remoto trouxe algumas facilidades para resolver a questão do tempo, ou seja, para o final das aulas sempre tivemos a opção de conversar sobre o conteúdo aplicado, e além disso, foi possível trabalhar com alguns jogos *on-lines*, o que proporcionou um interesse maior por parte dos alunos, porque esses jogos virtuais – como por exemplo, a plataforma Quizizz - oferecem um placar e uma pontuação ao final dos formulários respondidos, e dessa maneira, com as atividades praticadas nos jogos, tanto os alunos, quanto as residentes

conseguiram verificar o aprendizado das aulas, se os alunos, de fato, conseguiram absorver todo conteúdo trabalhado.

Percebe-se então, que a tecnologia está cada vez mais avançada e tornou-se um elemento indispensável no dia a dia de diferentes profissões, proporcionando maneiras de aproximar pessoas, e com a Educação, não poderia ser diferente. Contudo, pode-se dizer de um modo genérico, que a Educação Básica tinha um olhar desconfiado com relação ao emprego das tecnologias nas instituições de ensino público, devido ao Projeto de Lei n.º 2.246-A, que proíbe terminantemente o uso de aparelhos digitais nos interiores das salas de aula, acarretando em sanções.

Mesmo que a EaD tenha se desenvolvido no Brasil a partir do século XIX, o sistema educativo brasileiro básico, até agora, é tradicionalmente realizado por meio presencial. A utilização da tecnologia em sala de aula sempre foi muito tímida, principalmente nos primeiros anos escolares. (ROMANOWSKY, WUNSCH, MENDES, 2020, p. 79).

Apesar da tecnologia já ser usada como meio de ensino-aprendizagem, havia um incentivo muito tímido das escolas para que os alunos usassem a tecnologia vinculada à educação. Ocorria certo receio de utilizar a tecnologia no ambiente escolar, pois ela poderia ser utilizada como fonte de distração no horário das aulas. Porém tais recursos tecnológicos foram quase que exclusivamente usados para a formação profissional, na formação tecnológica ou em níveis de graduação e pós-graduação.

A partir da publicação da LDB, legislações complementares oficializaram a modalidade como uma alternativa de educação regular. O marco da regulamentação se deu por meio do Decreto no 2.494/1998, que a elevou ao conceito de Educação a Distância (EaD) (MENDES *et al.*, 2010). Atualmente, cursos em nível de graduação e pós-graduação são oferecidos a distância, promovendo a efetiva garantia à educação. (ROMANOWSKY, WUNSCH, MENDES, 2020, p. 80).

Devido à pandemia do Coronavírus no Brasil e, conseqüentemente, ao isolamento social, as escolas, professores e alunos precisaram dar uma pausa no ensino presencial tradicional. Após semanas com o ensino básico praticamente parado, a SEED-PR precisou tomar medidas rápidas e eficazes, para que os alunos não ficassem sem aulas; dessa forma,

surgiu a necessidade de substituir a sala de aula presencial, pelo ensino à distância, ou seja, ensino remoto.

De tal modo, o Governo Federal publicou o decreto nº 10.312/2020 que possibilitou a “utilização dos canais de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais”. (BAGAI, 2020 *apud* Romanowski, Wunsch, Mendes, 2020). Tal medida efetiva o acordo dos estados, Distrito Federal e municípios para a utilização dos recursos tecnológicos de multiprogramação, visando às atividades educacionais. Aqui no Estado do Paraná, a rede estadual de ensino implantou um pacote de ações para a manutenção das aulas, chamado EAD Aula Paraná que, “No período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública podem assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná” (PARANA, 2020).

Contudo, infelizmente, “Aprender integralmente à distância, para os estudantes, é um grande desafio, não só pelas novas ferramentas e pelo perfil, mas porque nem todos têm acesso à internet, considerando a quantidade de famílias que vivem em vulnerabilidade social no estado do Paraná e no Brasil” (BAGAI, 2020 *apud* Romanowski, Wunsch, Mendes, 2020). A desigualdade social ainda é muito presente em nosso país, e digo isso não somente pensando no aspecto econômico, mas também pensando na instituição familiar.

Se analisarmos a situação da relação família-escola, percebemos uma insuficiência dessa relação. Ainda não há um incentivo efetivo dos pais e familiares responsáveis pela educação do aluno no ensino presencial, quando partimos para um ensino à distância a situação torna-se ainda mais preocupante. Os alunos ainda parecem estar relutantes com esse novo modelo de ensino, por agora, remoto; nas aulas assíncronas muitos ainda hesitam em abrir suas câmeras e microfones para que possam ter uma relação com seus colegas e professores, tirarem suas dúvidas e fazerem uma construção efetiva do conhecimento.

Acredita-se que boa parte dos alunos que apresentam tal comportamento, agem dessa maneira por pensar que o ensino remoto nada mais é do que conteúdo de aula presencial passados virtualmente:

[...] tende-se a utilizar a web para confecção de exercícios mecanizados – de resposta automática, fóruns – muitas vezes respondidos exclusivamente pela obrigação de fazê-lo –, a entrega de materiais escaneados – como textos – ou o compartilhamento de links diversos. Não raro, tais exercícios reproduzem uma lógica muito similar a dos materiais já existentes, agora disponíveis online. (LOPES, GABARDO, 2020, p. 19).

As escolas e os professores ainda estão aprendendo a lidar com essa realidade completamente nova, há alguns que ainda se negam que essa forma de ensino possa ser efetiva e acabam, infelizmente, por reproduzirem um ensino nos moldes dos anos 1970 para uma realidade tão tecnológica.

Felizmente, a tecnologia veio para aproximar àqueles que estão longe. As ferramentas das plataformas digitais como aulas síncronas, *chats*, fóruns de discussão, gravação de videoaulas e afins, simulam a realidade e tornam as relações interpessoais possíveis e, fazem da interatividade uma ferramenta motivacional.

Entretanto, é relevante observar que as possibilidades de compartilhamento e de autoria coletiva de materiais têm transformado deveras a escola. Primeiramente porque o professor agora tem a possibilidade de assumir um protagonismo que, embora não fosse impossível, demandava o acesso a fontes de informação que, muitas vezes, não estavam disponíveis. Algo que, em um certo nível, pode ter sido solucionado pela revolução digital. (LOPES, GABARDO 2020, p. 24).

Estratégias como aplicar atividades que aguce a curiosidade do aluno, preparar questões em plataformas diferentes levando o aluno a uma nova janela de conhecimento, fazer com que o aluno se sinta peça chave para o aprendizado de todos, podem tornar aliadas do professor neste momento em que todos aprendem a lidar com a realidade. Atentando-se sempre que, para que o conhecimento se realize concretamente, a busca pela realização da coletividade é essencial, uma vez que os alunos estão aprendendo quase de maneira autônoma, para que este momento de isolamento social se torne ínfimo.

3. Como funciona na prática

A projeção do conteúdo por meio do plano de aula é essencial para o trabalho docente, porém no ato de sua implementação, podem ocorrer fatores que não foram levados em

consideração até então. Durante a aplicação de uma atividade para a turma do 6º C ocorreu um imprevisto. O exercício deveria ser realizado simultaneamente pelos alunos que estavam *on-line*, através da plataforma *Google Meet*, mas alguns alunos conseguiram finalizar as questões primeiro do que outros e isso gerou certo desconforto porque alguns pediam para subir a tela do computador, e outros mais retardatários pediam mais tempo para finalizar a questão. Esse problema, por exemplo, não aconteceria em um ambiente comum de aula presencial no qual o educador entrega folhas impressas de exercícios e cada um faz suas atividades dentro de seu tempo. Contudo, a experiência foi muito válida, pois foi possível perceber a necessidade individualizada de cada aluno e também serviu de aprendizado para que nós docentes pensemos em outras ferramentas para apresentar e executar as tarefas em sala de aulas remotas.

Apesar do exemplo mencionado acima descrito como ponto negativo, tiveram muitos pontos positivos, como a possibilidade de compartilhamento rápido de qualquer informação que é algo que a tecnologia proporciona e isso enriquece muito o ensino, principalmente, pelo fato de os alunos interagirem com a aula, podendo ocorrer uma nova possibilidade de compartilhamento durante o andamento da aula e através do computador, que já é ferramenta de trabalho no ensino remoto e essa mudança pode ser feita rapidamente.

A facilidade em compartilhar imagens, vídeos e conteúdos relevantes, durante a regência das aulas, é muito grande, pois as ferramentas disponíveis pela plataforma *on-line* são de fácil acesso, como por exemplo, o compartilhamento de vídeos com conteúdo explicativo, o uso do *Kahoot*, ferramenta que oferece a possibilidade de criação de um jogo sobre o conteúdo do qual a professora quer oferecer aos alunos e também compartilhamento de imagens e informações relevantes com relação ao conteúdo abordado.

A tecnologia desenvolvida para o ensino remoto foi essencial nesse processo de fazer as aulas acontecerem, portanto, a experiência com a turma do 6º ano foi muito positiva, eles apresentaram bons níveis de frequência, além da boa interação e interesse pelo conteúdo, assistiam às aulas usando uniforme – mesmo estando em casa –, a experiência incluiu algo muito além do ensinar, incluiu troca de aprendizado e ensino.

4. Conclusão

Em suma, descobre-se que a tecnologia, se for usada visando a interação social e o

conhecimento compartilhado, sustenta o processo de ensino-aprendizagem. A rápida facilidade em compartilhar vídeos, imagens, hiperlinks no ensino remoto é a manifestação de que, os meios tecnológicos facilitam na construção do conhecimento e na motivação dos alunos e professores, tornando a educação neste momento de pandemia menos melancólica.

Apesar das metodologias ativas terem sido aplicadas de forma urgente por conta da situação atípica, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem ocorreu, mesmo que de forma diferenciada, e com certeza deixará seu legado para futuros educadores no formato de ensino presencial.

Tanto alunos quanto professores, aprenderam a estudar e ensinar através dessas ferramentas, isso será um grande complemento para a educação e a tecnologia, com certeza, será responsável por uma grande evolução na educação pública, considerando que a tecnologia já fazia parte de uma parcela menor da sociedade que estudam em escolas privadas, ou seja, desse modo, os alunos da escola pública estarão em situação de maior igualdade social, perante aos demais alunos que já estavam aprendendo com o auxílio da tecnologia.

Por fim, mesmo considerando a situação pandêmica, o trabalho executado e aprendido foi de grande valia, e a tecnologia teve seu papel primordial nesse processo, foi por meio e através dela que a educação foi mantida para a maioria dos alunos, portanto, o trabalho precisa ser nutrido e continuar evoluindo, dessa vez, em breve, na sala de aula de forma presencial também.

Referências:

LOPES, Esteves de Lima, GABARDO, Maristella. Horizontes em tecnologia, ensino e sociedade. **Diálogos Interdisciplinares em Linguística Aplicada**. Curitiba: IFPR, 2020. CDD, 23 ed., 410.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, WUNSCH, Luana Priscila, MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Educação e tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem**. Curitiba: Bagai, 2020, 1 ed.

PARANA. **Aula Paraná**. Disponível em: <<http://www.aulaparana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Acessar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto De Lei N.º 2.246-A, de 2007 (Do Sr. Pompeo de Mattos)**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO REMOTO

Lourraynne Mendes Brito Gonçalves

RESUMO: Um dos principais desafios do estágio supervisionado, segundo Melo e Almeida (2014), é preparar o estudante à prática docente, e é nesse componente curricular que a aprendizagem do exercício profissional se desenvolve. Assim sendo, este trabalho é um relato do período de Estágio Curricular Obrigatório do ano letivo de 2020 e tem como objetivo fazer uma análise reflexiva acerca da experiência de estagiar em tempos de pandemia, apresentando as dificuldades enfrentadas no ensino remoto, assim como os conhecimentos adquiridos. Também serão ponderadas as atividades desenvolvidas como meio de suprir as lacunas na carga horária, as atividades alternativas, e quais foram os resultados dessas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; ensino remoto; docência.

1. Introdução

O estágio supervisionado é um componente curricular indispensável para a iniciação docente, pois é nessa disciplina que o aluno em formação tem o primeiro contato com seu espaço de atuação, a sala de aula. É no estágio supervisionado que, segundo Melo e Almeida (2014), a aprendizagem do exercício profissional se desenvolve e o sentido da prática docente se mostra. As autoras argumentam que os cursos de formação docente têm no seu cerne uma “[...] concepção do que seria o fazer do professor e de como esse fazer poderia ser aprendido. Assim, o sentido de prática docente que a formação venha a ter influenciará diretamente qual estágio será materializado.” (ALMEIDA; MELO, 2006, p. 35)

Pimenta e Lima (2006) apontam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento; uma atividade investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Diante disso, entende-se que no estágio, além de se aprender o exercício profissional, o aluno em formação desenvolve um olhar crítico sobre a prática docente. Para as autoras,

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será

a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. (PIMENTA; LIMA, 2006)

Sendo assim, este trabalho está voltado para a análise reflexiva da prática docente no contexto de pandemia, estabelecendo relações entre a experiência de estágio e os caminhos encontrados para novas descobertas e possibilidades enquanto futura profissional da educação.

2. O ensino remoto

O ano de 2020 ficará marcado na história como o ano em que o mundo foi tomado pela pandemia do novo coronavírus. Medidas como o isolamento social e a quarentena foram adotadas como principais recomendações de defesa e combate a esta forte ameaça à saúde mundial. Escolas e universidades tiveram que suspender as aulas presenciais e, diante da conjuntura mundial, alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação.

Nesse contexto surge o ensino remoto emergencial (ERE), uma adaptação curricular temporária que envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas. Nesta modalidade as aulas são realizadas ao vivo, em dias e horários nos quais ocorreriam as presenciais, ou a instituição de ensino pode, por exemplo, criar turmas específicas com atividades remotas, desde que seja respeitado todo o planejamento de conteúdo e carga horária.

Sabendo que o estágio supervisionado é um momento crucial para a formação docente, pois possibilita aos alunos vivenciarem a aprendizagem durante a graduação, comparando os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo das aulas a situações concretas do cotidiano escolar, surge uma questão: como estagiar em tempo de pandemia e isolamento social? Ou ainda, como pensar novas formas de ensino e aprendizagem no cenário de ensino remoto?

Para que seja possível refletir sobre essas questões, os tópicos que se seguem são relatos das experiências de observação e regência do estágio realizado no ano letivo de 2020/2021 em uma turma do ensino fundamental da rede pública de ensino de Londrina/PR. Cumpre analisar o planejamento do professor regente e a condução de suas aulas, a partir do uso das ferramentas digitais e de todas as possibilidades que elas trazem frente ao processo de ensino e de aprendizagem em tempo de pandemia.

3. A observação

O estágio foi realizado na Escola Estadual Professor Newton Guimarães, em Londrina/PR, inicialmente com uma turma do 8º ano vespertino e posteriormente, por causa da virada do ano letivo escolar, com o 9º ano vespertino, porém na mesma turma de alunos. A professora Franciela Zamarian foi quem me recebeu e me acompanhou no processo de estágio.

Por causa da atual conjuntura todo o estágio foi realizado de forma remota. O contato com a professora regente e com os alunos aconteceu de maneira virtual, através das plataformas Classroom e Google Meet.

As observações foram focadas nas metodologias utilizadas pela professora regente, considerando o novo formato de ensino; as estratégias usadas para captar e manter a atenção dos alunos que estão do outro lado da tela; e na interação dos alunos, como eles participavam das aulas e quais eram as dificuldades e objeções em relação ao ensino remoto.

No primeiro semestre letivo de 2020 (para a universidade) - que correspondia ao segundo semestre letivo de 2020 da escola - acompanhei as turmas A, C e D do 8º ano vespertino. As aulas ao vivo aconteciam uma vez por semana, as três turmas juntas, com duração de uma (01) hora. Essa foi a primeira dificuldade no processo de estágio remoto, pois para cumprir a carga horária, 01 hora de observação por semana não seria suficiente. Foi necessário, então, preencher esses espaços com atividades alternativas, como, por exemplo, assistir a aulas gravadas, tanto da professora quanto do programa Aula Paraná, ler um livro que a turma estava lendo, além de ter encontros semanalmente com a professora regente e ajudar na correção de atividades.

No segundo semestre letivo de 2020 (para a universidade) - que correspondia ao primeiro semestre letivo de 2021 da escola - continuei com parte da mesma turma de alunos, mas agora como 9º ano. As aulas aconteciam durante toda a semana seguindo os dias e horários das aulas presenciais e com as turmas separadas. Isso facilitou no cumprimento da carga horária do estágio.

As aulas da professora Franciela eram sempre muito dinâmicas. Sempre tinha um jogo ou um quizz que conquistava a atenção dos alunos. Além disso, a professora regente mantinha diálogo constante com a turma, de maneira que a aula não ficava apenas na exposição de

conteúdos. Mesmo sendo aulas remotas, os alunos participavam com entusiasmo, abriam as câmeras, usavam o microfone, debatiam, questionavam.

A observação é uma etapa muito importante no processo de estágio, pois possibilita que o aluno em formação entre em contato com a realidade escolar e a prática docente, fazendo um diagnóstico da mesma e assim seja capaz de identificar as principais dificuldades e se preparar para exercer a futura profissão.

4. Aulas simuladas

Quando chegou o momento da regência, deparamo-nos com outro desafio: as escolas estavam iniciando o ano letivo de 2021 e ainda não haviam autorizado a presença de estagiários. Foi necessário pensar em alternativas para a regência. Realizamos, então, aulas simuladas, onde a professora orientadora e os colegas de sala participavam na condição de alunos “ficcionalis”.

Minha primeira aula simulada foi sobre “Leitura e produção do gênero conto”. Trabalhei com o conto “O bife e a pipoca”, da autora brasileira Lygia Bojunga Nunes. Foi uma aula expositiva e dialogada onde fizemos uma releitura das partes mais marcantes do conto, trabalhando a imaginação e a curiosidade dos alunos em torno da história, explorando o título, a intertextualidade e as situações sociais presentes na obra. Como atividade apresentei um “mural” com imagens de situações sociais que retratam discriminação, violência, desigualdade... e pedi que cada aluno escolhesse uma imagem e, a partir dessa imagem, escrevesse um conto.

Na segunda aula simulada, trabalhei com “A sequência lógica no resumo - Conjunções”. Nessa aula explorei os efeitos de sentido decorrentes do uso da coesão sequencial (conectivos) em resumos, de maneira que os alunos pudessem entender a importância da presença de conjunções no texto e que as conjunções podem funcionar de formas diferentes de acordo com cada contexto.

Essas atividades foram de grande valia para a minha formação, pois tive a oportunidade de me aproximar do lugar de docente e, estando inserida em situações educativas, pude compreender a necessidade de avaliar a minha atuação e reformulá-la, se necessário.

5. A regência

A regência é o momento crucial do estágio, pois nesse período são colocadas em prática as teorias trabalhadas em sala de aula e as discussões com professores orientadores e regentes. É na regência que o acadêmico tem a oportunidade de analisar a sua didática e de se questionar a respeito de sua profissionalização, do espaço em que exercerá seu ofício e dos dilemas e desafios que competem à docência.

Depois das aulas simuladas tivemos, finalmente, a oportunidade de ir para a sala de aula remota realizar a regência com alunos reais. Seguindo o cronograma de conteúdos da professora regente, trabalhei o artigo de opinião com os alunos. Foram duas aulas seguidas e para esse espaço de tempo os meus objetivos eram: Ler e compreender o artigo de opinião; localizar informações explícitas e inferir informações implícitas; estabelecer relações entre as partes do texto; reconhecer que as escolhas lexicais são empregadas visando à construção de sentido e ao posicionamento defendido pelo autor. Para isso utilizei o artigo de opinião “Sou contra a redução da maioria penal”, de Renato Roseno.

Iniciei a aula fazendo uma breve retomada sobre o conceito e a estrutura do gênero artigo de opinião. Durante essa retomada fui conversando com os alunos, perguntando o que se lembravam sobre o assunto, uma vez que eles já haviam passado rapidamente por esse tema no final do ano letivo de 2020. Eles estavam empolgados, interagiram bastante nessa primeira parte. Na sequência, apresentei algumas imagens (charges) relacionadas ao tema do artigo de opinião do qual faríamos a leitura - redução da maioria penal. Ao apresentar essas imagens perguntei aos alunos o que eles viam, a que se referiam essas imagens, qual o tema polêmico.

Imagens utilizadas na aula



Foram variadas as respostas: política, corrupção, pobreza, preconceito etc. Deixei que os alunos falassem e depois fomos analisando, juntos, as imagens. Enfim, revelei o tema polêmico envolvido e em seguida apresentei o texto que iríamos ler. Nesse momento contextualizei os alunos acerca do tema, alguns arriscaram falar sobre o que conheciam do assunto.

Essa situação reforçou algo que eu já acreditava sobre aprendizagem significativa: a importância de acionar os conhecimentos prévios dos alunos. Os alunos trazem conhecimento de mundo, contextos familiares, vivências afetivas e cognitivas muito diversas entre si, e para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), esse conhecimento é a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas.

Para fazer a leitura do artigo de opinião, disponibilizei no chat o link do texto e esperei dez minutos para que fizessem a leitura. Depois partimos para a análise do artigo, de forma interativa, onde eu fazia as perguntas e os alunos respondiam. Conseguimos cumprir com o que estava planejado dentro do tempo da aula, mas ao final os alunos já estavam cansados, ficando, assim, um ponto de atenção para as futuras aulas.

No geral a aula foi interessante, os alunos foram bem participativos, com mais intensidade no começo, ao final com menos empolgação, mas deram *feedback* positivo, gostaram do conteúdo etc. De acordo com Seefeldt, Herrmann e Kruger (2014) a regência é um processo a ser enfrentado durante nossa atuação em sala de aula, desde a elaboração do plano de aula, seleção e preparação do material didático. Conseguimos, nesse sentido, aproveitar todas essas etapas e suas articulações, de modo a observar a importância de um bom preparo para que a aula atinja os objetivos traçados.

6. Considerações finais

O distanciamento da sala de aula e o ensino remoto nos colocou diante de uma situação diferente e desafiadora. Passar pela experiência do estágio remoto me fez refletir sobre a importância do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e da autonomia e responsabilidade que o aluno precisa ter diante deste processo.

Mesmo ocorrendo de maneira remota, o estágio supervisionado me permitiu

desenvolver muitas habilidades que, sem dúvidas, serão fundamentais para a minha carreira profissional. Foi necessário me reinventar, inovar e aprender a trabalhar com recursos diferentes dos que geralmente são adotados nas aulas presenciais.

Além disso, o período de observação deu condições para compreender que a experiência de realização das aulas a partir dos planejamentos e da preparação de materiais consistentes eleva o padrão de qualidade didática, ajuda os alunos a lidarem melhor com os conteúdos e pode proporcionar uma interação mais produtiva, tanto em situações remotas quanto nas presenciais.

Referências:

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MELO, M. J. C. de; SILVA, M. A. da; ALMEIDA, L. A. A. de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/990/355>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SEEFELDT, M.; HERRMANN, F. F.; KRUGER, I. C. N.; Estágio supervisionado: um olhar de aprendizagem sobre a experiência obtida durante o estágio. XX EREMAT - Encontro Regional de Estudantes de Matemática da Região Sul Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé/RS, Brasil. 13-16 nov. 2014. Disponível em: https://eventos.unipampa.edu.br/eremat/files/2014/12/RE_SEEFELDT_02093271036.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
AS FACETAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Maria Eduarda Garbossi Alves

Natalia Soltys Silva

RESUMO: O presente artigo tem como propósito apresentar as diversas facetas do ensino remoto emergencial, em decorrência do *Covid-19* e a interrupção dos estágios presenciais, mostrando a rotina de aulas on-line durante o período de *Estágio Obrigatório*. Acompanhamos e lecionamos para uma turma de *minicurso*, envolvendo alunas do 1º ano e 2º ano do Ensino Médio, durante o segundo semestre de 2020. Além disso, propomos por meio deste trabalho evidenciar as mudanças do ensino presencial e do ensino remoto, tais como: suas normas, suas dificuldades, alternativas para formalização do estágio e suas possíveis soluções para um momento tão ímpar. Para tal conclusão, abordaremos sobre as plataformas e metodologias que nos auxiliaram durante a formação docente nesta situação atípica e revisaremos autores como: Freire (1996) e Pimenta e Lima (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Estágio Supervisionado; Minicurso.

1. Introdução

Este artigo tem como intuito demonstrar a importância do Estágio Curricular Obrigatório, reiterando as novas experiências em decorrência das adaptações mediante o cenário a pandemia, a qual reestruturou os moldes conhecidos da prática docente. Para isso, evidenciaremos as atividades que realizamos durante o *Minicurso* — modelo utilizado para concluirmos nossa regência. Tendo isso em vista, iremos expor suas problemáticas e possíveis soluções, além de elucidarmos a metodologia utilizada e seus objetos de comunicação.

O Estágio Curricular Obrigatório tem como objetivo proporcionar a vivência da sala de aula na formação docente, capacitando o discente a observar, elaborar e aplicar todo seu conhecimento educativo adquirido ao longo do curso. À luz dos estudos realizados por Pimenta e Lima (2004, p.35): “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”.

De acordo com o regimento do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras, o Capítulo I, em suas Diretrizes e Princípios, evidencia a função de estagiar:

Art. 1º: Os Estágios Curriculares Obrigatórios do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, têm por princípio oferecer ao estagiário, situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades necessárias à prática educativa. (UEL, 2021, p.2)

A partir do artigo exposto e do cenário vivenciado, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), reformulou rapidamente seus meios de ensino, adotando o *Ensino Remoto* por ser uma solução acessível e rápida mediante o contexto pandêmico. Portanto, assim como nas escolas, a universidade optou por ministrar aulas por meio de plataformas virtuais (como o *Google Meet*), no entanto, sempre ofertando a autonomia necessária para que os professores organizassem suas atividades da melhor forma possível.

Mediante esse cenário do ensino remoto emergencial e dos problemas enfrentados nesse novo momento, a seguir apresentamos aspectos que nortearam as ações para o estágio supervisionado por meio de relatos das atividades desenvolvidas.

2. O minicurso

O estágio supervisionado que realizamos proporcionou-nos experiências importantes que nos auxiliaram para nos desenvolvermos como docentes. Contudo, o “novo normal” trouxe diversas dificuldades, visto que a situação atípica não era conhecida até o presente momento. A primeira problemática encontrada foi a objeção em encontrar contextos de ensino e os entraves da própria Secretaria de Educação para realização do estágio. Por outro lado, foi necessário buscar alternativas para formalização do estágio, e devido a urgência para realização do estágio e diante das dificuldades de encontrar um contexto para a sua realização, propomos a realização de um minicurso, precisando, para isso, adquirir conhecimento sobre a organização do *minicurso* e a sua regulamentação para a experiência docente. Ademais, não é possível deixar de apontar as dificuldades metodológicas para encontrar meios de usar ferramentas que, didaticamente, pudessem contribuir com o ensino e a aprendizagem.

O *minicurso* é uma formação compacta que trata de temas específicos, fazendo com que os alunos aprendam sobre a área de interesse escolhida, além de possuir uma proposta teórico-prática, que leve à reflexão. Logo, o *minicurso* foi uma das facetas que encontramos

para o Ensino Remoto Emergencial, pois foi uma alternativa para a formalização do Estágio Curricular. A regulamentação prosseguiu da seguinte forma: o *minicurso* deveria ser ministrado para o Ensino Médio, de forma totalmente on-line, seguindo as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, não podendo corresponder ao turno que o aluno estivesse matriculado e obedecendo o critério da carga horária, ou seja, não podendo ultrapassar 20 horas semanais.

Para a realização do estágio, foi preciso que a nossa orientadora agilizasse os trâmites primordiais. Como seria tudo on-line, nós mantivemos contato via WhatsApp e e-mail, enviando as documentações necessárias para que o estágio ocorresse em tempo hábil e dentro do tempo estipulado. Fazíamos, no mínimo, uma reunião por semana, via *Google Meet*, para programação do conteúdo a ser ofertado e a divisão das aulas.

Assim que conseguimos oficializar o *minicurso* e aprovação da documentação pela Secretaria da Educação e do colégio público de uma cidade próxima à cidade de Londrina que, deixamos registrado, não mediu esforços para que o minicurso acontecesse, abrimos as inscrições para o minicurso no contraturno. Ao sabermos quais e quantos foram os inscritos, criamos um grupo no *WhatsApp* para fazermos o primeiro contato com os alunos. Realizamos o *minicurso* para alunos do 1º aos 3º anos do ensino Médio — de forma remota — para um grupo de alunos, em dois dias da semana, durante todo o mês de novembro e começo do mês de dezembro de 2020. Após adicionarmos, com auxílio do colégio os alunos inscritos, enviamos, via WhatsApp o seguinte convite:

Imagem 1 - Convite para o minicurso.



Fonte: Whatsapp

No momento vivenciado, as ferramentas virtuais tiveram grande importância em diversos momentos; as conversas por vídeo chamada viraram a nossa forma de “abraçar”, isto é, contactar nossos alunos e colegas de estágio. Não foi diferente na nossa experiência, o *WhatsApp* nos trouxe proximidade com a turma e o *Google Classroom* foi o nosso caderno virtual.

Semanalmente nos reuníamos com a nossa orientadora e com outros colegas de estágio – sempre remotamente, comumente utilizando a plataforma *Google Meet* – para trocarmos experiências e arrumarmos algumas atividades após passar pelo crivo da professora. Em relação às aulas ofertadas no *minicurso*, utilizamos a comunicação síncrona, propondo aulas emitidas pela plataforma *Google Meet*, enquanto a comunicação assíncrona foi responsável pela organização das atividades (utilizamos o *Google Classroom* para passarmos as atividades elaboradas e, também, para deixarmos o material de apoio, normalmente *slides* elaborados na plataforma *Canva*).

3. A metodologia e o objeto de comunicação

Decidimos que nosso objeto de estudo seria o gênero dissertativo-argumentativo, considerando que planejamos direcionar nossas aulas para os participantes do Ensino Médio e seus respectivos embora o enfoque fosse no vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nosso objetivo maior era o desenvolvimento da escrita, pois alunos de todos os anos do EM e independente da realização das provas puderam participar. Para tal fim, dividimos a matéria em quatro fases:

- 1) Fase contextual: análise de redações da UEL e do ENEM, apresentação do gênero textual, proposta e correção das redações e seus respectivos comentários.
- 2) Fase estrutural: introdução aos enunciados de comandos, leituras de propostas de redações do gênero dissertativo-argumentativo e introdução aos operadores argumentativos.
- 3) Mecanismos verbais e nominais: aprofundamos as escolhas linguísticas e seus mecanismos de coesão e coerência

4) Aspectos enunciativos: como se posicionar no texto, em qual pessoa do discurso, no texto argumentativo, sob debates e questões significativas que poderiam ser utilizadas como proposta de uma redação.

Dentro das 40h de minicurso, dividimos as aulas e atividades para que conseguíssemos aplicar a matéria completa, com atividades de fixação. Portanto, a esquematização das aulas foi da seguinte forma:

Quadro 1 – Cronograma minicurso

DATA	CONTEÚDO	FERRAMENTAS
10/11/2020	APRESENTAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO + PROPOSTA DE REDAÇÃO SOBRE RACISMO	GOOGLE MEET CLASSROOM
12/11/2020	CORREÇÃO DAS REDAÇÕES E COMENTÁRIOS + INTRODUÇÃO AS COMPETÊNCIAS DO ENEM E ANÁLISES DE REDAÇÕES NOTA 1000	GOOGLE MEET CLASSROOM
17/11/2020	ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	GOOGLE MEET CLASSROOM
19/11/2020	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	GOOGLE MEET CLASSROOM
24/11/2020	CONTINUAÇÃO DA AULA ANTERIOR E A APRESENTAÇÃO DOS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE COESÃO E COERÊNCIA	GOOGLE MEET CLASSROOM
26/11/2020	PROPOSTA DE REDAÇÃO SOBRE PRECONCEITO LINGÜÍSTICO	GOOGLE MEET CLASSROOM
01/12/2020	DEBATE SOBRE QUESTÕES SIGNIFICATIVAS ACERCA DO POSICIONAMENTO E USO DA TERCEIRA PESSOA	GOOGLE MEET CLASSROOM
08/12/2020	CORREÇÃO DAS REDAÇÕES E COMENTÁRIOS	GOOGLE MEET CLASSROOM
10/12/2020	RESUMO DOS CONTEÚDOS DO MINICURSO	GOOGLE MEET CLASSROOM

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das problemáticas já expostas, pensamos em formas práticas de resolução. No processo da nossa experiência de estágio, contamos com a disposição e auxílio da nossa orientadora, que nos direcionou durante todo o processo de estágio. O *minicurso* foi ofertado para todos os alunos da escola, contudo por ser no contraturno e devido às adversidades no momento, houve um pequeno número de adeptos na nossa turma, por coincidência, todas eram

mulheres, alunas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Por ser a nossa primeira experiência com esse público — a experiência anterior de estágio foi com o Ensino Fundamental —, realizamos em duplas, desta forma, conseguiríamos trocar informações e nos ajudarmos de forma geral.

Para provocar o interesse e cativar a atenção e, ao mesmo tempo, não perdermos o foco do *minicurso*, utilizamos uma linguagem mais jovem (coloquial), com o auxílio dos mecanismos de comunicação da internet, como: aulas temáticas, *slides* animados e uso de *memes*, sempre com correlação à matéria ofertada. Aludindo Paulo Freire:

As considerações ou reflexões até agora vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 27)

Na tentativa de aproximarmos o ensino remoto do ensino presencial, tentamos ao máximo deixar os encontros mais fluídos e leves e, para esse fim, contamos com o auxílio das *aulas temáticas*, mecanismo utilizado para que as alunas abrissem a câmera e tivessem contato direto com os estagiários, além de promover interação e aproximação, como, por exemplo, podemos ver na imagem 2, um convite para uma das aulas.

Imagem 2 - “Terça Especial de Natal”



Fonte: o próprio autor

As artes foram criadas pela plataforma *Canva*, a qual nos auxiliou durante toda a experiência docente, desde a formatação de convites para as aulas temáticas até a formação da logo do *minicurso*. No tópico seguinte, apresentamos o relato de como ocorreram as aulas.

3.1 Desenvolvimento das aulas e relatos

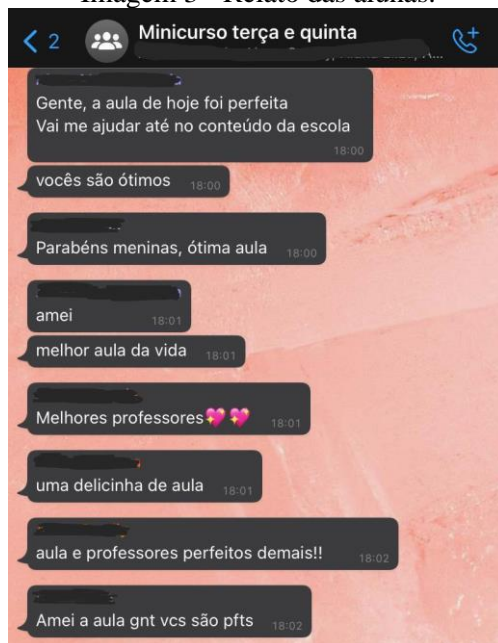
Neste tópico, vamos relatar semana a semana como ocorreram as atividades desenvolvidas para minicurso do estágio:

1ª semana: houve uma recepção e a apresentação do gênero textual dissertativo-argumentativo. Ao identificarmos os conhecimentos prévios das alunas sobre este assunto, pedimos uma produção textual sobre *racismo*. Corrigimos as redações, fizemos comentários acerca de cada uma e introduzimos as competências do *ENEM* e a análise de uma redação “nota mil”. As alunas se mostraram muito interessadas no conteúdo e com uma bagagem importante para a matéria.

2ª semana: apresentamos a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e os operadores argumentativos; para fixação do conteúdo, fizemos atividades em aula, com intuito de que as alunas conseguissem tirar as dúvidas prontamente. Por conta da aula temática, as alunas ligaram as câmeras; pudemos vê-las, assim, criamos mais intimidade.

Neste mesmo dia, em um momento de conversa pós-aula, recebemos espontaneamente as mensagens com dizeres afetuosos, que foram de grande importância para a nossa jornada no estágio.

Imagem 3 - Relato das alunas.



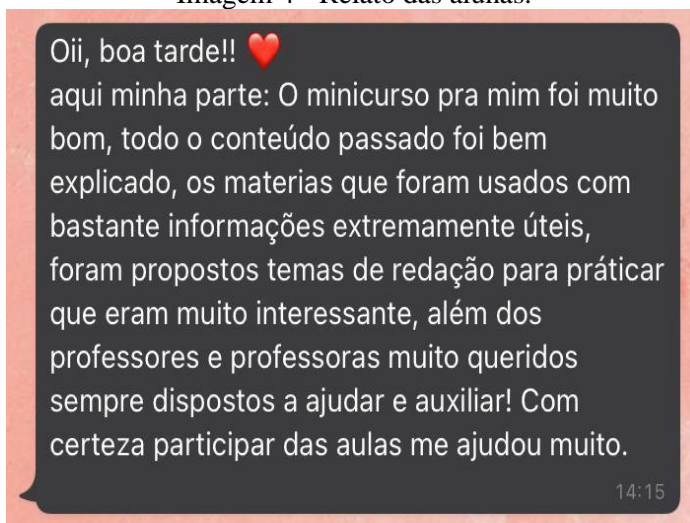
Fonte: *Whatsapp*.

3ª semana: continuamos com a matéria de operadores argumentativos e complementamos com a apresentação dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência; também propomos uma produção textual sobre *preconceito linguístico*, para avaliarmos a evolução até a metade do nosso *minicurso*. Essa semana foi muito importante, pois, conseguimos ajudá-las em todas as dúvidas que expuseram no momento da aula; disponibilizamos o nosso *WhatsApp* para qualquer momento que elas necessitassem.

4ª semana: fizemos um debate sobre as questões significativas acerca do posicionamento e do uso da terceira pessoa, corrigimos as redações e apontamos as melhorias na escrita, correlacionando com a matéria ensinada durante a jornada do *minicurso*. Os discentes ficaram extremamente contentes com o resultado, comparamos com a outra redação. A diferença foi perceptível.

5ª semana: resumimos o conteúdo do *minicurso* e tiramos algumas dúvidas. Conseguimos estabelecer uma relação muito frutífera, com muito respeito e carinho, como podemos ver nas mensagens a seguir:

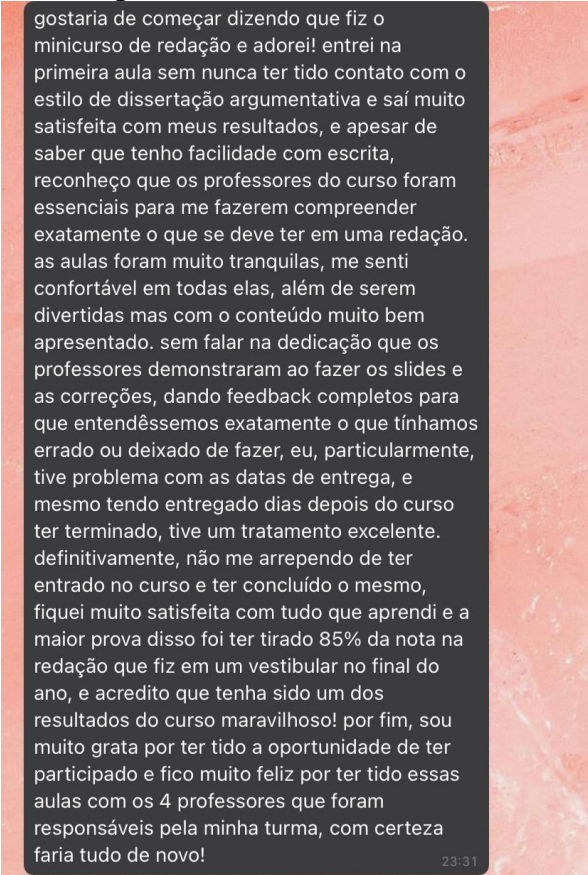
Imagem 4 - Relato das alunas.



Fonte: *WhatsApp*.

Pela mensagem podemos perceber o quanto é importante a figura do professor e o modo como estabelece comunicação e, assim, laços afetivos com os alunos. Esse contato, embora remoto, se mostrou de extrema importância para que os alunos pudessem desenvolver não somente sua escrita, mas também, interagir em momento tão difícil como o é o do distanciamento social.

Imagem 5 - Relato das alunas.



gostaria de começar dizendo que fiz o minicurso de redação e adorei! entrei na primeira aula sem nunca ter tido contato com o estilo de dissertação argumentativa e saí muito satisfeita com meus resultados, e apesar de saber que tenho facilidade com escrita, reconheço que os professores do curso foram essenciais para me fazerem compreender exatamente o que se deve ter em uma redação. as aulas foram muito tranquilas, me senti confortável em todas elas, além de serem divertidas mas com o conteúdo muito bem apresentado. sem falar na dedicação que os professores demonstraram ao fazer os slides e as correções, dando feedback completos para que entendêssemos exatamente o que tínhamos errado ou deixado de fazer, eu, particularmente, tive problema com as datas de entrega, e mesmo tendo entregado dias depois do curso ter terminado, tive um tratamento excelente. definitivamente, não me arrependo de ter entrado no curso e ter concluído o mesmo, fiquei muito satisfeita com tudo que aprendi e a maior prova disso foi ter tirado 85% da nota na redação que fiz em um vestibular no final do ano, e acredito que tenha sido um dos resultados do curso maravilhoso! por fim, sou muito grata por ter tido a oportunidade de ter participado e fico muito feliz por ter tido essas aulas com os 4 professores que foram responsáveis pela minha turma, com certeza faria tudo de novo!

23:31

Fonte: WhatsApp.

Também importante destacar como o retorno da escrita do aluno com comentários e observações é importante para que os alunos possam compreender como ocorre seu processo de escrita e quais as atitudes são pertinentes para corrigir isso.

Imagem 6 - Relato das alunas.

Durante o Minicurso de Redação, foi nos apresentado textos exemplares do que fazer e não fazer; também realizamos propostas de redações que foram corrigidas posteriormente e nos apresentado os principais aspectos positivos e negativos e onde melhorar no nosso próprio texto.

O Minicurso me ajudou bastante, os universitários foram bem pacientes e nos ajudavam em qualquer dúvida que tivéssemos. Além disso, a linguagem foi bem adaptada para a faixa etária que o curso se dirigia, apresentando uma ótima didática.

Fonte: *WhatsApp*.

É notório que estamos em um momento delicado, mas, essa experiência nos trouxe uma esperança que estava acanhada. Solicitamos o *feedback* das aulas e do aprendizado que este projeto trouxe para a vida delas. No papel de professor, quando nos deparamos com relatos desta forma, conseguimos ter a noção da dimensão do nosso papel na sociedade.

4. Conclusão

Como sabemos, as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis e surgem em contextos dolorosos — como é o caso — e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança, de flexibilidade e de inovação. A partir disso, a nossa experiência como professores em formação inicial foi transformada; antes da pandemia, o contato era a maior forma de demonstração de afeto. Com a tela instaurada entre aluno/professor, ficamos limitados ao on-line, precisando recriar as formas de ensino e aprendizagem.

O Estágio Remoto Emergencial ofertou uma experiência ímpar em nossas vidas, pois, além de contribuir para a nossa formação docente e finalização do curso de *Letras Portugêas*, pudemos refletir sobre o que o *minicurso* pode oferecer aos futuros professores e alunos, logo, chegamos a seguinte conclusão: obtivemos maior autonomia em tomadas de decisões enquanto estagiárias e tivemos contato com a interação por meio da tecnologia e seus meios para

promover interatividade. Essencialmente, pudemos pensar em soluções para as situações inusitadas de ensino na prática docente.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

PARANÁ, S. E. E. D. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Língua Portuguesa. Paraná, 2008

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Regulamento de Estágio – Letras Português – Deliberação da Câmara de Graduação 012/2020**.

Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_Estagio_Letras-Portugues_DELIBERACAO_CAMARA_DE_GRADUACAO_012_2020.pdf>. Acesso em: 21 de jun. de 2021.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lais Lima da Silva

Luis Eduardo Peres de Mello

Maria Heloisa Ferreira

RESUMO: O ano de 2020, marcado pela disseminação do Novo Corona Vírus (COVID-19), modificou as formas de ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial. Assim, o Estágio Supervisionado, componente obrigatório para a formação inicial dos professores, foi adequado à nova realidade para que os alunos pudessem cumprir as atividades obrigatórias do currículo do Curso de Letras Português. Uma das alternativas para cumprimento do estágio se refere aos minicursos que podem ser dados a alunos do Ensino Básico. Mediante a essa realidade, propomos a uma escola pública do Ensino Médio, um curso de produção de textos voltados para o ENEM e os Vestibulares. Logo, o minicurso ocorreu no contraturno das atividades regulares e os alunos puderam participar, tendo a oportunidade de produzir textos durante as 40 horas de oficinas destinadas ao desvendamento das características intrínsecas ao gênero dissertativo-argumentativo.

PALAVRA-CHAVE: Estágio supervisionado; Minicurso; Gênero de texto dissertativo-argumentativo.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo trazer uma experiência de um Estágio Supervisionado no ensino remoto. O Estágio Supervisionado é uma etapa essencial no processo de formação profissional docente e possibilita o contato e a experiência da regência em sala de aula. A impossibilidade de realizar as aulas presenciais, devido às restrições e medidas de isolamento social por causa da pandemia (COVID-19), impactou no calendário escolar e, conseqüentemente, as aulas remotas surgem como uma alternativa emergencial para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem.

Com as aulas suspensas, muitas escolas, educadores, pais e alunos tiveram que se adequar ao ensino presencial para o ensino a distância (EaD) e remoto, sem tempo de preparação ou treinamentos adequados, o que se tornou um desafio grande para todos, principalmente, para os docentes. Para o êxito dessa proposta, houve um trabalho dos

coordenadores responsáveis pela instituição juntamente com a direção da escola onde ocorreu o estágio.

O apoio Pedagógico, que inclui as práticas, conhecimentos e habilidades foram de vital importância para a contribuição na elaboração de um projeto que visava atingir a comunidade escolar. Assim a decisão de se oferecer um Minicurso de produção de textos voltados para o ENEM e os Vestibulares, destinados a alunos do Ensino Médio, tornou-se uma realidade.

Neste relato, nós, enquanto graduandos do 4º Ano do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas e estagiários, apresentaremos as nossas experiências, com a preparação, execução e finalização do Minicurso, esperando poder contribuir para futuros interessados em desenvolver e, até mesmo aperfeiçoar essa prática no estágio. Assim, no sentido de contribuir com toda a comunidade universitária, este artigo busca, por meio de um relato da experiência, compartilhar o desenvolvimento desse estágio e refletir a respeito dos resultados desencadeados por esse processo. Para isso, a seguir, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos, assim como o relato da experiência do minicurso realizado.

2. O estágio supervisionado

A finalidade do Estágio Supervisionado, é a formação de professores para prepará-los e torná-los profissionais competentes junto ao conhecimento de sua área. Neste caso, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, tem por objetivo encaminhá-los ao conhecimento pedagógico para que os graduandos ajam com autonomia nas mudanças e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre os seus desempenhos na prática docente.

Há uma expectativa que esses profissionais sejam capazes de se adaptarem às condições de trabalho, utilizando-se da competência, sendo criativo na condução do processo de aprendizagem apesar das adversidades assim como a nova realidade.

Pensar e refletir sobre a prática docente são consequências e necessidades diretas de experiências como o Estágio Supervisionado. É a partir dessas reflexões que o acadêmico da licenciatura tem condições de desenvolver uma postura reflexiva, sendo capaz de analisar e problematizar o contexto em que atua a fim de propor intervenções na sala de aula (SOUZA; FERREIRA, 2018).

As atividades formativas são essenciais para o aluno/estagiário, pois possibilita a ele a ampliação do conhecimento bem como se apropriar a apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos que compõe o sistema educacional.

2. Planejamento do minicurso

Um minicurso é uma formação compacta, para tratar de temas específicos. Diferente de oficinas e *workshops*, que são produções coletivas, os minicursos on-line podem usar diversas metodologias e conteúdos digitais. Por exemplo, o professor pode promover um *webinar* para interagir ao vivo com a turma, esclarecer dúvidas e afins (GODOY, 2021). Sendo assim, o Minicurso foi ofertado e ministrado para alunos do Ensino Médio de um colégio público da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Foram 40 horas destinadas a oficinas voltadas a produção escrita de textos dissertativos-argumentativos, em reuniões realizadas em oito encontros no contraturno, sendo distribuídas em aulas síncronas realizadas através do *Google Meet* e aulas assíncronas no *Google Classroom*.

3. Relato de experiência do estágio remoto

A experiência da aula remota e o minicurso foram muito ricas, principalmente pela autonomia que essa modalidade de estágio nos ofereceu, os alunos ficaram entusiasmados com a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos e com a experiência de conhecer melhor o gênero dissertativo-argumentativo, afim de se prepararem para o ENEM e Vestibulares. No início, tivemos algumas dificuldades para nos adaptar às ferramentas utilizadas, durante a regência do minicurso, tais como:

- A internet que muitas vezes não tinha uma estabilidade muito boa;
- A falta de experiência no uso das novas tecnologias e por consequência acabávamos perdendo tempo de aula para resolver algumas questões;
- E a dificuldade na interação entre o grupo provocada pelo ensino remoto, em contrapartida, a facilidade dos alunos de poderem assistir às aulas em qualquer local.

Por acontecer no contraturno das aulas, o ensino remoto facilitou o acesso dos alunos, e colaborou muito para que conseguíssemos concluir nosso objetivo.

Os alunos interagiram bastante nas aulas, a maioria não ligava a câmera, porém conseguimos interação por áudio, a maioria interagiu ligando o microfone ou pelo chat, o que foi muito positivo para o trabalho que estávamos desenvolvendo, pois foi possível interagir em determinadas aulas, de forma que todos participassem, alguns debatendo sobre o conteúdo, outros colocando suas dúvidas em questão e participando de cada discussão. Os alunos fizeram a maioria das atividades propostas nas aulas assíncronas, desta forma, pudemos avaliar o nível de cada aluno, dando um retorno do que poderia ser melhorado e colocando em prática as competências cobradas no ENEM.

O planejamento elaborado em conjunto com a Supervisora de Estágio, assim como o sequenciamento da aula, foi proposto aos alunos participantes, levando em conta os documentos oficiais de orientação e, também os fundamentos teóricos que alicerçam o objeto de conhecimento sugerido: Minicurso de preparação para o ENEM e Vestibular.

Cada um dos oito encontros, abordou uma parte dos conteúdos propostos pelas cinco competências do Enem, objetivando a Nota 1000 na redação. Em todos os encontros levamos *slides* referentes aos temas que eram compartilhados com as devidas explicações. Na primeira semana, o encontro se destinou às apresentações dos Estagiários e dos alunos, com a explanação dos conteúdos que seriam abordados. A aula ocorreu de maneira amistosa, cujo objetivo era a integração entre as partes envolvidas, todos ficaram bem à vontade para explanar as expectativas em relação ao minicurso.

Também propusemos uma Redação com Tema: Violência contra as mulheres, colocamos uma imagem com referência ao tema e pedimos que obedecessem aos tópicos: a) Título; b) Introdução (apresentação do tema); c) Desenvolvimento (desenvolvimento das ideias sobre o tema, de forma argumentada); d) Conclusão (a sua opinião final sobre o tema). Além disso, neste encontro, aplicamos um Quiz (Formulário do *Google*) sobre o ENEM e suas competências para medir nível de conhecimento deles sobre o assunto. Levamos também algumas redações Nota 1000 e nota 0 para eles tomarem conhecimento, além de utilizar um vídeo com o depoimento de uma vestibulanda Nota 1000 no ENEM, o que chamou muito atenção dos alunos. O quadro 1 sintetiza os conteúdos e os aspectos que foram trabalhados.

Quadro 1: Estrutura do Minicurso

AULAS SÍNCRONAS			AULAS ASSÍNCRONAS
8 encontros (Google Meet)			Atividades Classroom
Data	Conteúdos	Ferramentas	Atividades
09/11/2020	Discussão sobre texto dissertativo-argumentativo	Slides de apoio	Proposta de redação à partir de uma imagem (contra a violência a mulher), com instruções
11/11/2020	Competências do Enem e análises de redações do nota 1000 e 0	Slides de apoio e vídeo (entrevista)	Quiz (Formulário Google) sobre o Enem e suas competências
16/11/2020	Estrutura do texto Dissertativo-Argumentativo	Slides de apoio e imagens	Proposta de redação à partir de textos motivadores com o tema "Cyberbullying, depressão e suicídio"

Fonte: Organizado pelos autores

Na segunda semana, continuamos a trabalhar com a estrutura do texto dissertativo – argumentativo, levamos vários temas para que eles escolhessem para a produção textual e, de forma democrática feita através votação, escolheram o tema: *Cyberbullying*, Depressão e Suicídio. Para nossa surpresa, eles se saíram muito bem, colocaram no *Classroom*, fizemos a correção e demos o retorno sobre os aspectos que poderiam melhorar.

Trabalhamos com a utilização dos Conectivos com exercícios feitos através do formulário *Google*, além de propor uma interpretação textual da música: Apesar de Você – Chico Buarque, além de trabalharmos a coesão e coerência, propomos o tema: Desastres Ambientais, para o qual fornecemos textos de Apoio, ressaltando o impacto social provocado por esses desastres tendo como exemplos: o rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho.

Dando continuidade às atividades, coube trabalhar com a “estrutura do texto dissertativo”, e o uso de conectivos através de exercícios colocados nos formulários *Google*, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 2: Estrutura do Minicurso

AULAS SÍNCRONAS			AULAS ASSÍNCRONAS
8 encontros (Google Meet)			Atividades Classroom
Data	Conteúdos	Ferramentas	Atividades
09/11/2020	Discussão sobre texto dissertativo-argumentativo	Slides de apoio	Proposta de redação à partir de uma imagem (contra a violência a mulher), com instruções
11/11/2020	Competências do Enem e análises de redações do nota 1000 e 0	Slides de apoio e vídeo (entrevista)	Quiz (Formulário Google) sobre o Enem e suas competências
16/11/2020	Estrutura do texto Dissertativo-Argumentativo	Slides de apoio e imagens	Proposta de redação à partir de textos motivadores com o tema "Cyberbullying, depressão e suicídio"

Fonte: Organizado pelos autores

Na terceira semana, trouxemos alguns exemplos sobre Coesão e Coerência, através de algumas imagens, os alunos interagiram e se sentiram muito confortáveis de participarem e, debaterem sobre um assunto do qual já tinham conhecimento. Na sequência, colocamos algumas atividades sobre o tema da aula, através do formulário *Google*. Foi possível trazer textos de exemplo, para que os alunos verificassem a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e como funcionava cada parte do texto, após mostrar os exemplos, demos liberdade para que escolhessem um tema, dentro do que selecionamos, para que produzíssemos oralmente, um texto dissertativo-argumentativo, começando pela introdução, e dando continuidade através de exercícios no formulário *Google*. O quadro 3 sintetiza essas atividades:

Quadro 3: Estrutura do Minicurso

AULAS SÍNCRONAS			AULAS ASSÍNCRONAS
8 encontros (Google Meet)			Atividades Classroom
Data	Conteúdos	Ferramentas	Atividades
18/11/2020	Continuação da aula anterior (estrutura do texto dissertativo-argumentativo) e exemplo de texto do gênero	Slides de apoio	Exercícios Uso dos Conectivos (formulário google)
23/11/2020	Coesão e Coerência	Slides com imagens de exemplos	Exercícios sobre Coesão e Coerência Textual
25/11/2020	Características e Propósitos Comunicativos / Prática oral	Slides de apoio	Exercícios de Estrutura Dissertativa (formulário google)

Fonte: Organizado pelos autores

Na quarta e última semana, continuamos as atividades com proposta de redações oralmente, para que a aula ganhasse mais dinâmica e que os alunos se sentissem confortáveis em participar, discutindo os temas abordados respeitando a opinião de cada um, trouxemos textos com modelos de introdução e conclusão e deixamos uma atividade no *Classroom* complementando a aula, na sequência, abordamos o tema “Impactos e consequências das redes sociais no Brasil”, os alunos se sentiram muito à vontade para discutir o assunto, uma vez que faz parte da realidade de todos, foi muito produtivo e ao final da aula, propusemos um exercício de reescrita, da primeira redação que fizeram. Todos os alunos receberam *feedback* num último encontro e demos o devido retorno aos alunos que entregaram a atividade.

No quadro 4 é possível visualizar todo o conteúdo trabalhado durante o período final:

Quadro 4: Estrutura do Minicurso

AULAS SÍNCRONAS			AULAS ASSÍNCRONAS
8 encontros (Google Meet)			Atividades Classroom
Data	Conteúdos	Ferramentas	Atividades
30/11/2020	Modelos de introdução e conclusão / Prática oral	Slide de apoio	Atividade parágrafo de introdução
02/12/2020	Prática oral e discussão sobre o tema trabalhado "Impactos e consequências das redes sociais no Brasil"		Proposta de reescrita com data de entrega no dia 07/12
09/12/2020	Feedback geral das atividades		

Fonte: Organizado pelos autores

Durante as aulas, de modo geral, a argumentação, reflexão, e construção de opiniões foi importante para que os alunos se manifestassem e pensassem na realidade, respeitando os pontos de vistas diferentes. Esses conceitos estão de acordo com os parâmetros curriculares e Base Nacional Curricular Comum, que estamos acostumados a lidar durante a graduação, e que os docentes utilizam como base, para que os alunos exerçam a cidadania. Tais conduzidas, para que os alunos mantivessem o foco e conseguissem refletir sobre os conteúdos, e valorizando cada opinião.

4. Considerações finais

O Estágio Supervisionado, feito de forma remota e distante do presencial, com o desafio de desenvolver um Minicurso on-line, para ser oferecido aos alunos do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino e participantes do ENEM e Vestibulares, nos colocou frente a uma perspectiva diferente e circunstanciais que nos levaram a refletir sobre o atual contexto educacional brasileiro. Isso contribuiu muito com nossa formação, de certa forma, nos preparou para essa nova modalidade de ensino, algo que, talvez, se não estivéssemos em uma situação de pandemia, não teríamos a experiência de dar aula, utilizando-se dessas ferramentas.

Entendemos o Minicurso como uma ferramenta de grande valia aos docentes, pois oportuniza a capacitação para transformar numa busca permanente de conhecimento. Também possibilita inovar técnicas e desenvolver outros métodos de ensino-aprendizagem. O Minicurso, pode ser ainda, um processo transformador de formação, que influenciará a prática pedagógica. Quanto aos alunos, as contribuições dessa prática (Minicurso), acreditamos que trouxeram vários benefícios, pois ajudou na compreensão do processo de produção de textos dissertativos-argumentativos, aprimorando o hábito e despertando-lhes para o desenvolvimento das produções textuais.

Nossa proposta focou no desenvolvimento da capacidade dos alunos, em produzir textos, com as competências exigidas pelo ENEM. Em nossos encontros, apesar das dificuldades com as ferramentas, o acesso à internet, viabilizou o ensino que, talvez de forma presencial não teria o mesmo alcance, visto que temos a comodidade de estudar em qualquer local que estivermos, sem precisar nos deslocar. Sendo assim, apesar da dificuldade de encontrar uma metodologia que se aplique ao ensino remoto e como utilizar as ferramentas disponíveis, foi a alternativa mais viável naquele momento, que mesmo se transformando numa situação diferente e desafiadora, nos proporcionou uma experiência enriquecedora, pois a prática de ensino através do Estágio Obrigatório, precisou ser reinventada com a utilização de novas tecnologias digitais, que serão cada vez mais utilizadas no ambiente de salas de aula do futuro.

Referências:

GODOY, Fabio. **O que é um minicurso online? 9 exemplos para lançar o seu!**, 2021.
Disponível em: <https://blog.eadplataforma.com/producao-de-conteudo-ead/o-que-e-minicurso>
Acesso: 07 jun. 2021

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

SOUZA, Ivanete dos Santos de; FERREIRA, Rodrigo dos Santos. Algumas reflexões sobre a formação inicial do professor de matemática: vivências do estágio supervisionado. **Ensino da Matemática em Debate** (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 5, n. 2, p. 127-141, 2018.

**EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO:
PRIMEIRAS IMPRESSÕES, (DES)ATENÇÃO! E APRENDIZADOS**

Thália Mafra Diogo dos Santos

RESUMO: A realização do estágio curricular – ainda em âmbito presencial – e em um local no qual a maioria dos estudantes pertencem à uma situação de vulnerabilidade social acarreta diversos tipos de “choques de realidade”. O primeiro contato com a sala de aula, por si só, também. Nesse sentido, será aqui explicitado um relato de experiência de estágio curricular obrigatório, do ano de 2019, no intuito de expor situações do dia a dia ocorridas em um curto período de convivência com alunos de uma instituição pública localizada em um bairro desprivilegiado da cidade de Londrina. De caráter expositivo e pessoal, o trabalho pretende apresentar, além das impressões obtidas enquanto em primeiro contato com a sala de aula, a relação de distorção idade-série e outras situações que, possivelmente, em sua maioria, ocorreram em decorrência da condição social na qual se inserem os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; condição social; desprivilegio.

1. Introdução

O artigo a seguir visa abordar a minha experiência de estágio curricular obrigatório do 3º ano do curso de licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas. Para tanto, inicialmente, adianto a explicitação do seguinte fato: todo e qualquer assunto a ser exposto a seguir, traz consigo minha visão pessoal enquanto não apenas estagiária, mas como pessoa. Nesse sentido, os acontecimentos selecionados (em meio a tantos) e dispostos, trazem consigo uma significação específica desde o momento em que ocorreram ao momento de seleção e explicitação.

O trabalho divide-se em três momentos a seguir: “Primeiras impressões”, abordando o momento de primeiro contato com a escola, a professora e os alunos das diferentes turmas; “(Des)atenção!”, tratando de momentos marcantes do estágio, trazendo à tona momentos em que me desatentei e atentei às situações; e, por fim, antecedendo as considerações finais, serão evidenciados os “Aprendizados”.

Por fim, acerca do processo de estágio curricular obrigatório do 3º ano, sob a grade curricular vigente até o ano de 2017, esse dividiu-se em três partes que totalizaram 60 horas, os quais foram a observação (15 horas), participação (15 horas) e regência (30 horas). No meu

caso, o estágio foi realizado individualmente entre os meses de setembro a outubro do ano de 2019 em três turmas de sétimo ano: “A”, “B” e “C”. A escola não será identificada, todavia explicita-se, necessariamente, que, por motivos de desconhecimento pessoal acerca dos bairros da cidade de Londrina, visto que não se trata da cidade onde moro, essa localiza-se em um bairro desprivilegiado. Tal fato, por si só, justifica minha persistência para a realização de tal artigo – ainda que tardia.

2. Primeiras impressões

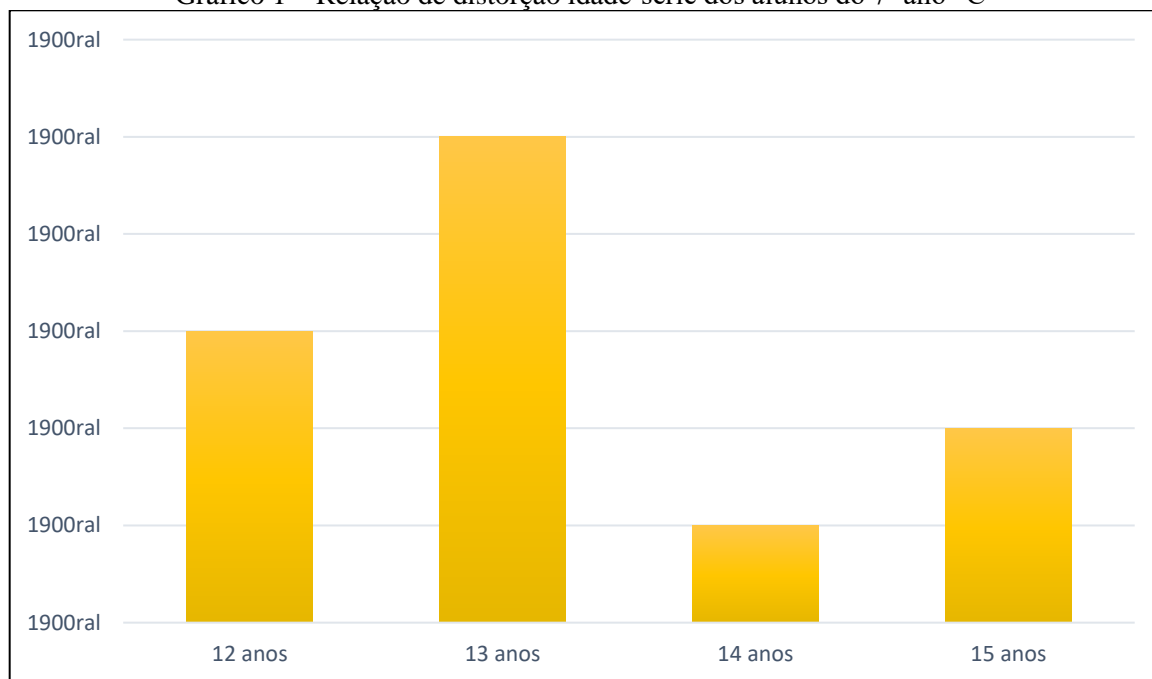
Inicialmente, é necessário confessar que a busca inicial pela realização do estágio foi de má vontade e que a escolha do local foi malfeita. O que não quer dizer que foi ruim, claro. Arrependimentos? Alguns, a serem posteriormente visualizados na seção de “Aprendizados”. No entanto, ainda que sozinha e inicialmente desmotivada, não há motivo algum para, numa oportunidade seguinte, negar uma segunda rodada (com algumas poucas mudanças, talvez). Quando fui à escola pela primeira vez, não me dei conta da localização e logo conversei com a coordenação e professora. Estava tudo combinado, numa incessante pressa – já era setembro. Na segunda vez, com a presença de um amigo, logo ouvi um “É essa escola, Thália?!”. Pela entonação, senti o peso do que me aguardava. Nos dias seguintes decidi pesquisar pela escola no Google e, surpresa!, na primeira linha de imagens uma foto de alguém que havia sido morto logo ali. Fingi não ver, fechei a aba e fui à escola alguns dias depois. Conversando com a coordenadora, a professora responsável pelas turmas em que eu realizaria o estágio entra na sala em que estávamos dizendo que um aluno X havia se levantado contra ela, ameaçando-a por conta de algum objeto. Vê-se, aqui, que eu, já deveras contente com a realização do estágio, presenciei apenas alegrias iniciais. No entanto, já não se tratava mais de um momento para desistência. Os papéis já estavam devidamente entregues e assinados.

Estar no refeitório e na sala dos professores, junto com dois ex-professores (ambos de 2015), me proporcionou um choque de realidade inicial. No momento em que me sentei junto a eles e me senti acolhida por todos, principalmente pelas professoras de Língua Portuguesa, entendi que não estava mais em uma sala dos professores enquanto visita eventual. Por algum tempo, e daqui a algum tempo, ali também seria o meu lugar. Além disso, nas salas de aula,

logo de início, observando os alunos, consegui visualizar as minhas turmas anteriores. Meus ex-colegas, meus professores e até mesmo eu. Estar ali era nostálgico e reconfortante.

As turmas “A”, “B” e “C” dividiam-se exatamente como quando eu ainda era estudante do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo. Havia outras letras depois, claro, mas essas já não diziam respeito a mim, portanto não há o que dizer sobre. No entanto, a impressão é de que buscam colocar, na turma “A” os alunos consideravelmente prestativos; na “B” os que dependem de paciência e cobrança de notas ou vistos para realizarem as atividades e prestarem atenção; e, por fim, na “C”, os alunos que, em sua maioria, dada a idade correspondente às séries, já não deviam mais estar ali. Nessa turma, o nível de distorção idade-série era consideravelmente alto, como verifica-se a seguir:

Gráfico 1 – Relação de distorção idade-série dos alunos do 7º ano “C”



Fonte: a própria autora, 2021.

A distorção idade-série, de acordo com o INEP (2020) trata-se do “indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados”.

Aqui, observa-se que, para um levantamento mais preciso, seria necessária a relação dos anos de nascimento dos mesmos, porém, ainda que com apenas os números de suas idades completas até então, a noção de distorção idade-série é devidamente evidenciada. Dessa forma,

ao analisar que as idades que compreendem à fase do Ensino Fundamental II seguem-se dos 11 aos 14 anos, um aluno do 7º ano, supostamente, deveria ter 12 anos completos até o último dia do ano. Nessa turma, no entanto, como disposto acima, de um total de 22 alunos presentes no dia do questionário, 16 deles estavam em situação de repetência, enquanto apenas 6 possuíam idade correspondente à série. Ou seja, cerca de 45,45% dos alunos tinham 13 anos, 9,09% dos alunos tinham 14 anos, 18,18% dos alunos tinham 15 anos. Assim, 72,72% da turma tinham idades completas suficientes para estarem nas séries seguintes, enquanto apenas 27,27% condiziam com a respectiva série.

A seguir serão tratados os momentos de desatenção que trouxeram consigo um alarme relacionado à necessidade de atenção à fatores que podem cair no esquecimento no momento de inserção do graduando em sala de aula.

3. (Des)atenção!

Compreendo enquanto possivelmente necessária a explicação de tal intitulação, ainda que, creio eu, tal compreensão pode vir a surgir de acordo com o processo de leitura do tópico. De qualquer forma, em incomum colocação, explicito duas palavras de uma única vez: desatenção e atenção, ao passo que a última, seguida de um ponto de exclamação, trata-se de uma interjeição. Um sentimento de surpresa, desnecessariamente ruim.

Em suma, na convivência com os alunos, enquanto estagiária-colega (período de observação e participação) e estagiária-professora (período de regência), deparei-me com diversas situações que entendo enquanto possíveis ocorrências dada a posição dos sujeitos enquanto alunos, e outros por conta da condição social na qual se envolvem. Assim, houveram momentos em que os alunos, especificamente da turma “B”, criticaram severamente uns aos outros e a mim, além da recorrente abordagem de assuntos de teor sexual em sala. Em um determinado momento, alunas da turma “C” expressaram-se acerca de sua situação familiar e relação com a figura paterna. Um outro aluno, da mesma turma, esporadicamente alertou uma de suas colegas que seu pai havia vendido um item que não lhes pertencia (um *narguilé*, da tal colega) sem dar quaisquer satisfações. O objeto havia apenas sumido. Tal colega, inclusive, ao abordarmos a significação da literatura em sala, evidenciou que, durante sua última mudança, sua avó havia descartado toda a sua coleção de livros do “Diário de um Banana” sem mais, nem

menos. Alguns colegas não podiam levar tarefas para serem realizadas em casa. Por algum motivo, elas jamais voltariam prontas; deviam fazê-las em sala. Houveram palavras que, à certa altura, soaram ameaçadoras e comentários sobre o meu corpo. Passando em frente a coordenação, pude ouvir uma mãe aos prantos expressando seu desejo em optar pela morte. Em um dia incomum, uma aluna havia sido enviada à escola quando preferia estar no velório de seu irmão. Ao fundo de uma das salas, vi alunos encenando, detalhada e orgulhosamente, um enquadro policial. Na primeira aula de produção textual, tive um choque de realidade em relação a condição social dos alunos. E, por último, mas não menos importante: laudos médicos.

Pessoalmente, unindo as memórias ainda vívidas às possivelmente esquecidas, em um mês e meio, houve uma explosão de acontecimentos e sentimentos gerados por eles que me afetaram direta e indiretamente enquanto estagiária e sujeito social. Assim, a seguir serão evidenciadas algumas das situações citadas.

3.1. Condição social dos alunos

Como citado anteriormente, muitos dos alunos que ali estudavam desproviavam-se de condições sociais adequadas, o que, conseqüentemente, traz à tona as condições financeiras dos mesmos.

Durante a primeira aula de produção textual, preparei uma aula na qual os alunos deveriam escrever um poema. Para tanto, levei o poema “Metade”, de Oswald Montenegro, a fim de que os alunos o utilizassem de base, enquanto inspiração, para efetuar as atividades seguintes. Dessa forma, as atividades consistiam em, primeiramente, escrever um poema que evidenciasse suas metades, a partir de qualquer elemento que quisessem inserir no texto e, posteriormente, solicitei que escolhessem duas das metades citadas para representa-las a partir de pinturas e/ou desenhos no material entregue a eles, o qual continha a silhueta de um boneco dividido ao meio.

No momento de realização das atividades na turma “A”, houve um conflito com uma aluna em relação à leitura que eu havia solicitado que a mesma fizesse, e ela recusara. Após resolvido o conflito e tendo outro aluno realizando a leitura, quando já no momento de realização do desenho, a mesma direcionou a mim uma pergunta com entonação sugestiva: “professora, você sabe desenhar uma faca ensanguentada?”. Eu respondi que não, alegando que não seria adequado.

Dentre as inúmeras atividades que retornaram a mim, houveram diversas problemáticas em relação ao seu conteúdo. Ressalta-se que, nesse momento, desconsidere toda e qualquer possibilidade efetuar quaisquer correções gramaticais, levando em conta apenas o conteúdo e o processo de produção dos alunos enquanto quesito de avaliação pessoal, visto que as atividades não valeriam nota parcial para a disciplina dos alunos.

A aluna do desenho da faca ensanguentada realmente o fez (ANEXO B), mas a atividade que mais me chamou a atenção, na verdade, foi a de um outro aluno da turma “B” (ANEXO A). No texto, há uma clara explicitação de sentimentos excessivamente tristes, o que fez com que eu questionasse a professora e a escola a respeito do aluno e recebesse informações acerca das condições financeiras do mesmo e a informação de que ele já fazia acompanhamentos psicológicos.

A seguir será explicitado um momento seguinte de desatenção.

3.2 Laudos médicos

Durante o meu último dia de estágio, aproximei-me da professora para ajudá-la com o controle de notas e vistos dos alunos. Somente naquele momento é que, ao mostrar os cadernos e anotações do ano todo acerca dos alunos das três classes. Nas primeiras páginas, no entanto, deparamo-nos com algo de extrema importância que havia sido esquecido: os laudos médicos dos alunos. E haviam muitos. A maioria dividia-se entre laudos de dislexia, o que explicava a quantidade de alunos – notavelmente maiores do que os outros – sentados na frente, de acordo com o mapa de sala. Dentre as inúmeras folhas coladas, cheias de informações sobre muitos dos alunos, houve um em particular que chamou a minha atenção e, de fato, chamaria a atenção de qualquer um que o lesse. Uma das alunas, de doze anos, que havia faltado naquele dia e em outros anteriores, havia sido diagnosticada com Transtorno Obsessivo Compulsivo de cunho sexual e a mesma também possuía, de acordo com o que estava disposto nos papéis, sinais de comportamentos relacionados a psicopatia. O primeiro diagnóstico, portanto, justificava sua ausência recorrente e, o segundo, por sua vez, um episódio que ocorrera anteriormente, durante a realização da mesma produção textual citada anteriormente.

Nesse sentido, após as desatenções que geraram diversas atenções para experiências seguintes, inserem-se aqui os aprendizados com ênfase na compreensão da distorção idade-série.

4. Aprendizados

Na busca pela compreensão das consequências da condição social atrelada à relação de distorção idade-série, temos que Portella, Bussmann e Oliveira (2017, p. 480) afirmam que

Os motivos para a existência de defasagem idade-série são a reprovação, quando o aluno precisa repetir a série em questão; o abandono escolar, quando o aluno deixa de frequentar a escola por um período; ou, por fim, a matrícula tardia do estudante na escola.

Nesse sentido temos a relação de significação da distorção idade-série. A seguir os autores comentam acerca dos estudos que direcionam os aspectos relevantes às causalidades de tais reprovações/abandonos/matriculas tardias.

É possível dividir os estudos sobre a distorção idade-série no Brasil em dois grandes grupos. O primeiro deles está focado em estudar os efeitos da distorção sobre outras variáveis escolares, como o desempenho dos estudantes, de acordo com as provas de proficiência, a repetência e o abandono escolar. Outro grupo de estudos busca conhecer quais são os determinantes da distorção idade-série. Nesse caso são empregadas funções de produção escolar, levando em consideração variáveis relativas aos alunos, sua família, seu *background* socioeconômico e as condições de infraestrutura da escola. (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017, p. 481)

Vemos, portanto, a existente relação dada pelas questões da distorção idade-série ligadas ao “plano de fundo” dos alunos da instituição; o que condiz com a situação em questão, uma vez que muitos dos alunos ali presentes – que fazem parte desse grupo de alunos que possuíam idades não condizentes com a expectativa da série – já trabalhavam ou frequentavam cursos externos e profissionalizantes, além, claro, de outras características supracitadas.

A seguir, ainda no âmbito da aprendizagem, abordam-se as considerações finais.

5. Considerações finais

A critério de tratar de uma questão evidentemente necessária, traz-se aqui a afirmação de que não devemos atentarmos somente às questões didáticas e às competências dos alunos

no momento de estudo relacionado à prática de estágio supervisionado e licenciatura em geral, visto que temos uma necessidade externa à tais questões: a de se atentar às questões sociais e suas consequências, bem como às psicológicas.

Claro que, majoritariamente, há a necessidade de nos empenharmos em relação às questões didáticas e competências de aprendizagem, contudo devemos encarar os alunos como sujeitos sociais que têm histórias individuais e que carregam marcas de seus crescimentos.

Nesse sentido, sugere-se não que se evite lecionar em instituições públicas de caráter socialmente desprivilegiadas, mas que se procure dar atenção à determinadas questões pouco discutidas na preparação para a prática em sala de aula.

De modo geral, questionar a necessidade de atenção especial a algum aluno é **essencial** – ainda que essa não se insira em uma situação de vulnerabilidade. A noção, inclusive, de que a relação de distorção idade-série tem como um de seus fatores a situação do aluno no que se refere à sociedade, coopera com a compreensão e a relação a ser desenvolvida com o aluno.

Por fim, a tratar da particularidade da experiência, em relação ao meu crescimento como profissional e sujeito social, essa cooperou para que, a partir de um “choque” inesperado, eu desenvolvesse um olhar ainda mais compreensivo em relação à realidade alheia.

Referências:

CENSO ESCOLAR. Inep, 2020. **Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206>. Acesso em: 11 de jun. de 2021.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia**, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017.

ANEXO A – Atividade realizada por um aluno do 7º ano “B”

Nome: _____

Classe: 7º B Data: 24/10/2019

Reescreva, nas linhas abaixo, uma versão **sua** a respeito do que considera ser suas "metades". Lembre-se de utilizar as características necessárias para a formação estrutural de um poema. **(Mínimo: 5 versos).**

Que minha vontade de chorar
toda vez que entristeço
se torne uma imensa alegria
porque metade de mim é tristeço
e o outro metade é a vontade de ser
feliz um dia

o que todo vez eu estiver cansado da vida
se torne vontade de viver sem sofrer para trás
pois metade de mim é vontade de viver
e o outro é insegurança

que todo vez eu que eu pensar em abandonar tudo
se torne vontade de conservar mais com os outros
pois metade de mim é isolamento
e o outro vontade de ser mais social

que um dia horrível no qual eu odei
no dia seguinte seja um dos melhores do minha vida
pois metade de mim é solidão
e o outro é puramente sonho

ANEXO B – Atividade realizada por uma aluna do 7º ano “A”

Nº _____ Série: 7 A Data: 11/10/19



Porque metade de mim é Depressão e a outra metade adiv

**EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO ENSINO REMOTO:
A LEITURA NA OBSERVAÇÃO E NA REGÊNCIA**

Fernando Morais Santana

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apontar as situações vividas durante o Estágio Curricular Obrigatório no ensino remoto, destacando algumas particularidades subjetivas para a comparação entre a etapa de observação e a etapa de regência realizadas no 6º ano do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL – Professor José Aloisio Aragão. A partir das particularidades do ensino remoto – realizado pelo *Google Meet* –, como a participação por voz, texto no chat, uso da câmera etc., analisam-se questões como interação dos alunos, realização de atividades síncronas (ou assíncronas pelo *Classroom*) e, mais detidamente, o trabalho com a leitura. Para abordar mais a fundo a questão da leitura, os teóricos Freire (2011) e Pennac (1993) se fazem necessários pelas reflexões a respeito do ato de “ler” e pela abordagem da leitura de modo mais amplo e além das palavras. Considera-se o tema essencial para a pauta da educação, justamente pelo seu propósito de analisar e debater um problema atual do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Ensino Remoto; Leitura.

1. Introdução

O estágio é um dos momentos da graduação em que o graduando pode executar as teorias que foram discutidas durante a formação acadêmica. Neste trabalho, as discussões estão direcionadas ao compartilhamento da experiência do Estágio Curricular Obrigatório, tanto na etapa de observação, quanto na etapa de regência especificamente, com alunos do sexto ano do ensino fundamental II do Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL – Professor José Aloisio Aragão. Tanto a observação quanto a regência foram realizadas juntamente com meu companheiro de estágio, apenas o artigo e a apresentação oral do evento ESTAGIAR foram desenvolvidos separadamente.

A metodologia aplicada no desenvolvimento deste trabalho visa organizar uma experiência subjetiva em relação ao estágio no ensino remoto como forma de reflexão e compartilhamento do trabalho com a leitura nas escolas. Para isso, se faz necessário observar o contexto atual do ensino, em relação pandemia e ao ensino remoto, além de buscar embasamento teórico para enriquecer os comentários em relação à observação e à regência.

2. Leitura

É comum estar constantemente ligado a alguma forma de leitura, seja uma placa, um anúncio publicitário, algum texto de alguma rede social ou, até mesmo, a leitura que nós fazemos do mundo (FREIRE, 2011). Os jovens leem e se descobrem durante a leitura, os alunos de um sexto ano do ensino fundamental II já possuem a sua bagagem de leitura e esse universo não pode ser desconsiderado, tem que haver a ideia de trocas de aprendizagem. Paulo Freire (2011) comenta sobre a leitura de mundo que cada um vai formando desde a infância e isso deve ir se adequando às que serão apresentadas pelos professores em sala de aula no futuro. “A leitura do mundo precede a da palavra [...]” (FREIRE, 2011; p. 19).

Pennac (1993; p. 13) salienta que “o verbo ler não suporta o imperativo” (leia), e compara esse com o verbo “amar” no imperativo – no caso: “ame” – mostrando que a obrigação/imposição da leitura por meio de uma repressão pode acabar assustando ou afastando o leitor, dessa forma, diminuindo o interesse dele pela leitura. Assim como o amor não funciona simplesmente pela ordem: “me ame!”, a leitura – na visão do autor – não frui sem cultivo, o leitor precisa ser instigado para que ocorra o desenvolvimento do interesse e da curiosidade.

Na visão de Pennac (1993), já que há a possibilidade de os estudantes recusarem a leitura, os educadores não devem deixar de apresentar e incentivar o contato com esse universo. Essa execução da leitura deve ser pensada para que os alunos a realizem com imersão, vontade e prazer. Isso pode começar com a experimentação de tipos diferentes de leitura, de gêneros textuais diversificados etc., e não se pode perder leitores pelo “não contato” com a leitura, pois muitos aproveitam desse “direito de não ler” (PENNAC, 1993; p. 139) e nem se dão ao trabalho de tentar uma aproximação. O autor ainda afirma que:

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a ‘necessidade de livros’. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. (PENNAC, 1993; p. 145).

Então, como Pennac (1993) destaca, fica como papel do professor incentivar o envolvimento do aluno com a leitura. É interessante construir isso coletivamente para acontecer também individualmente. Atualmente, fora das escolas, temos a existência de grupos de leituras

que acontecem por meio das redes sociais, algo mais próximo à realidade dos jovens estudantes atuais. Isso nos mostra que, na nossa realidade pandêmica atual, o trabalho com a experiência de leitura compartilhada não é impossível. Por isso é importante despertar o interesse dos alunos pela leitura, valorizando-a como um processo de evolução que pode ser desenvolvido com prática e tempo. É claro que sem querer substituir as outras mídias (digitais), pois, na nossa realidade atual, elas devem ser nossas aliadas e não as vilãs.

3. Ensino remoto

Assim como os demais países do mundo, o Brasil enfrenta grandes problemas causados pela pandemia do COVID-19. Em nosso contexto atual, as aulas na maioria das escolas dos estados brasileiros estão acontecendo de forma remota. Essa transposição do ensino presencial para o ensino remoto acarreta mudanças significativas no desenvolvimento de ensino e aprendizagem (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Muitas dessas mudanças e complicações geradas pela pandemia estão ligadas ao uso dos meios tecnológicos, como celulares, computadores etc. para a educação. Existem alunos que não possuem acesso a esses recursos ou que são obrigados a dividir os aparelhos com outros membros do lar. Além disso, muitos dos alunos mais novos encontram dificuldades na realização das atividades online, porque, de acordo com Cunha, Souza Silva e Pereira da Silva (2020), muitos pais e responsáveis não possuem tempo nem instrução para auxiliar os alunos – de forma presente – nas atividades escolares.

Aos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, a orientação foi que, em razão das dificuldades para acompanhar e realizar atividades on-line, torna-se indispensável a supervisão e mediação de um adulto nesse processo.” (CUNHA; SILVA; SILVA; 2020; p. 29).

A literatura digitalizada ajudou muito durante esse período pandêmico, justamente pela facilitação do acesso aos materiais. Muitos livros, que estão sob domínio público, são disponibilizados na internet para *download*. Nem todos podem adquirir livros, seja por questões financeiras ou, até mesmo, de acessibilidade. Então, dessa forma, a literatura digitalizada acaba democratizando o acesso à leitura.

Há uma confusão a respeito da literatura digital ou literatura digitalizada, porém Spalding (2016) explica que literatura digital é propriamente desse universo digital, ou seja, feita e pensada para existir nesse ambiente, já a literatura digitalizada é a tradicional só que adaptada para o ambiente digital. Chamar literatura digitalizada de literatura digital, de acordo com Spalding (2016), é o mesmo que chamar o teatro filmado de cinema.

4. A etapa de observação

Durante a etapa de observação do Estágio Curricular Obrigatório pode-se notar algumas questões a respeito dos alunos e do trabalho com leitura. Os alunos já haviam lido o livro *O menino do dedo verde* (1957), do escritor francês Maurice Druon. Eles leram também, durante a etapa de observação, *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, com ilustrações de Bruna Assis Brasil.

O livro da jornalista Adriana Carranca é uma recriação mais suave da história de Malala em relação ao livro biográfico *Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, todavia, sem ser menos importante, impactante e reflexivo para que os alunos pudessem estabelecer um pensamento crítico-social e conhecer aspectos regionais e culturais de outros países. Ambos os livros abordam as questões sobre a vida de Malala, uma menina que sofreu um atentado ao tentar estudar, entretanto, o livro de Carranca é numa perspectiva em terceira pessoa.

Os alunos leram o livro e durante o tempo de leitura, nas aulas, acabavam contando um pouco da experiência. Por fim, a avaliação da leitura foi realizada por meio de um vídeo que os alunos gravaram se apresentando e, em forma de uma conversa com a Malala, pautaram-se em duas questões principais. A primeira era “quais conhecimentos você adquiriu com a leitura do livro?” e a segunda “a história da vida de Malala o/a fez refletir sobre sua própria vida (cultura, crenças, relação com o estudo, família etc.)?”. A professora regente tentou contato com a assessoria de Malala para compartilhar os melhores vídeos, o que acabou os incentivando os alunos a gravar e a ler.

O trabalho com o gênero notícia aconteceu por meio da interpretação das notícias lidas e da análise linguística do gênero, como, por exemplo, a composição estrutural (manchete, linha fina, lide etc.). Uma das atividades com esse gênero era de pesquisa, os alunos tiveram a

liberdade de escolher uma notícia no jornal online JOCA (<https://www.jornaljoca.com.br/>) para compreender melhor a funcionalidade de uma notícia.

A professora regente comumente deixa sugestões de leituras para os alunos lerem no tempo livre e também propõe desafios, como ler um livro e comentar com os colegas sobre a história e justificar se recomenda ou não. Houve um desafio de ler, decorar e recitar um classificado poético, algo bem interessante de assistir. Alguns alunos também fizeram um desafio de produzir um diário a partir do livro *Diário de um Banana: faça você mesmo* (2012), de Jeff Kinney, podendo imprimir e preencher, para depois compartilhar a experiência com os colegas de turma.

Esses trabalhos foram todos idealizados e pensados pela professora regente, não eram obrigatórios e não foram indicados pela Secretaria de Estado da Educação - PR (SEED). Esse percurso foi muito produtivo para os alunos, agregou ao desenvolvimento oral e escrito, além de estimulá-los a praticarem a leitura, dando sentidos e motivações.

5. A etapa de regência

O trabalho com a leitura nesta etapa ficou mais direcionado aos gêneros quadrinísticos. A primeira experiência aconteceu com as tiras, realizada em quatro aulas pensadas para apresentá-las e conceituá-las. A primeira discussão foi sobre os conhecimentos prévios que os alunos possuíam a respeito das tiras. Embora as respostas variassem, a maioria definia tira como “um tipo de história em quadrinhos”. Após essa discussão, apresentamos uma conceituação de acordo com Ramos (2017), que ressalta que “[...] tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais.” (RAMOS, 2017; p. 31), variando de acordo com o molde, o número de andares e vinhetas. Portanto, houve a necessidade de começarmos a apresentar visualmente as tiras para a realização da leitura e interpretação dos sentidos.

Durante a primeira aula, aconteceram também comparações com conceitos trazidos pelos dicionários, mostramos para os alunos que alguns daqueles verbetes estavam desatualizadas. O foco da aula foi a tira cômica, porém, também comentamos sobre tiras livres, de homenagem e seriadas. Para podermos trabalhar com as cômicas, precisamos explicar o esquema da construção do humor desse gênero, que funciona, primeiro, com a apresentação de

uma situação, depois com uma construção de expectativa para ser rompida com um desfecho inesperado e assim causar o efeito cômico e humorístico (RAMOS, 2017). Isso fica mais nítido ao observarmos a tira a seguir:

Figura 1 — Primeira tira utilizada na aula.



Fonte: Beck (2013, p. 65).

A partir dessa e de outras tiras, também discutimos os conceitos de balões, espaço-tempo, expressões faciais, vinhetas, personagens, formato (internet/jornal) e ordem de leitura. Explicamos que o balão de fala nem sempre terá o formato de balão, nessa tira do Armandinho, o que vemos é um balão-zero, ou seja, “[...] quando não há contorno do balão [...]” (RAMOS, 2018; p. 39).

A tira do Armandinho foi escolhida como a primeira a ser lida na aula, porque traz a questão desse gênero estar veiculado no jornal impresso. Nela, podemos perceber que a primeira vinheta tem a situação inicial, depois a mãe de Armandinho comenta que um leitor do jornal irá nomeá-lo – até então, ele não tinha nome – e, por fim, na última vinheta, há a surpresa do personagem ao se deparar com ele mesmo em um jornal.

As expressões faciais são muito importantes para entender as ações que ocorrem, já que – nas histórias em quadrinhos – é um modo de transmitir as emoções e sensações dos personagens para o leitor. Os alunos identificaram com facilidade a expressão de espanto demonstrada pelo Armandinho na última vinheta da tira. O tempo-espaço, nessa tira feita por Alexandre Beck, foi explicado por meio do jornal que aparece na segunda vinheta na mão da mãe e na terceira vinheta na mão do Armandinho. Não tem a ilustração dessa passagem do jornal de uma mão para outra, entretanto, os alunos entenderam que essa ação aconteceu mesmo sem o desenho dessa cena.

Tivemos duas aulas para realizar a avaliação do conteúdo. Aproveitamos que eles estavam estudando verbos e utilizamos esses conhecimentos morfológicos para aprimorar a leitura. A avaliação era objetiva e aconteceu oralmente e por escrito – no chat do *Google Meet* –, enquanto eu apresentava e lia com eles, recebia ajuda para saber o que eles escreviam no chat. A tira principal da avaliação também era do Armandinho, primeiro pedimos para observarem e lerem a tira para depois responderem as quatro questões objetivas.

Figura 2 — Tira usada na avaliação.



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>.

A primeira questão pedia para eles identificarem qual o gênero dessa tira. Eles conseguiram identificar a construção do humor e logo apontaram a resposta correta “tira cômica”. A segunda questão era de interpretação, com a pergunta “qual o acontecimento central da tira?”. A resposta para essa questão acabou variando entre eles, porém logo chegaram a um consenso e escolheram “Armandinho tenta consolar o pai desempregado falando que ele não está só”.

A terceira questão visou o entendimento sobre o diálogo verbal e a identificação dos verbos, devendo apontar quais os verbos presentes na tira. Uma questão considerada fácil por eles. Depois disso, na última questão, visto que já tinham entendido que se tratava de uma tira cômica e que nela há humor, os alunos deveriam localizar e apontar onde estava o efeito de humor. Essa também foi considerada uma questão simples, não tiveram dúvidas e logo apontaram “a resposta que Armandinho deu para o pai”.

Após os alunos conhecerem o gênero textual “notícia”, por meio das aulas da professora regente, eles puderam começar a conhecer outros gêneros da esfera jornalística – charge e cartum – que também são comuns na internet. Logo no início dessa aula, fizemos a pergunta “O que é ‘texto’ para você?” e obtivemos respostas diversas, como: “são frases com mais de três linhas”, “texto me lembra copiar coisas” etc. Não fizemos nenhum tipo de correção

enquanto eles comentavam, apenas ouvimos, observamos e depois seguimos para conceituação de charge e cartum.

Começamos com charge, justamente, porque os alunos já estavam familiarizados com o gênero notícia. A professora regente deu a ideia de mostrarmos como é organizado o espaço de uma notícia e uma charge em um jornal impresso, já que os alunos possuem mais acesso a esses materiais de forma online. Também conceituamos o termo “caricatura” para eles entenderem um pouco melhor os traços de pessoas públicas desenhadas em charges.

Durante as aulas de charge e cartum, íamos construindo de forma conjunta com os alunos uma tabelinha com características de ambos os gêneros, eles mesmos iam percebendo as particularidades e falavam para colocarmos alguns termos na tabela. Isso, para que, nas aulas futuras, de aprofundamento, eles pudessem tê-la como material de consulta. O resultado ficou assim:

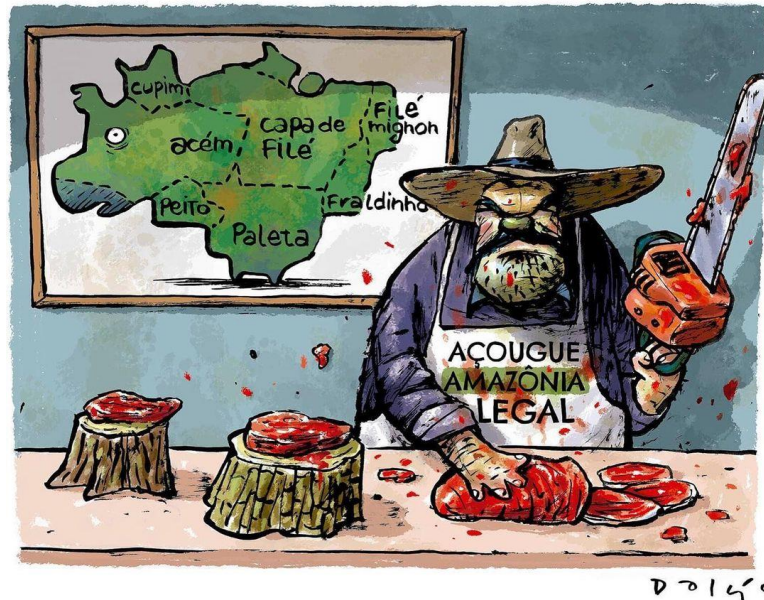
Figura 3 — Tabela utilizada para fazer anotações sobre as características de charge e cartum.

CHARGE	CARTUM
<ul style="list-style-type: none">• Características:• Necessita de contexto.• Criada a partir de um fato da atualidade (relação com notícia).• Termo francês.• Temporal.• Combativa e ideológica.• Crítica política (políticos como caricatura).• Podem ter balões e onomatopeias.	<ul style="list-style-type: none">• Características:• Humor universal e de conhecimento geral.• É sobre acontecimentos do cotidiano.• Vem do termo inglês “cartoon” (papel cartão).• Onomatopeias.• Podem ter quadrinhos com o mesmo personagem.• Diálogo – balões de fala.

Molde: PowerPoint do site: <https://slidesgo.com/pt/>.

A charge principal estava vinculada a algumas notícias que levamos para contextualizá-los, o assunto abordado era o desmatamento causado pela expansão agropecuária em espaços de vegetação.

Figura 4 — Charge do cartunista, caricaturista, autor e ilustrador de livros para crianças e compositor Dalcio Machado.

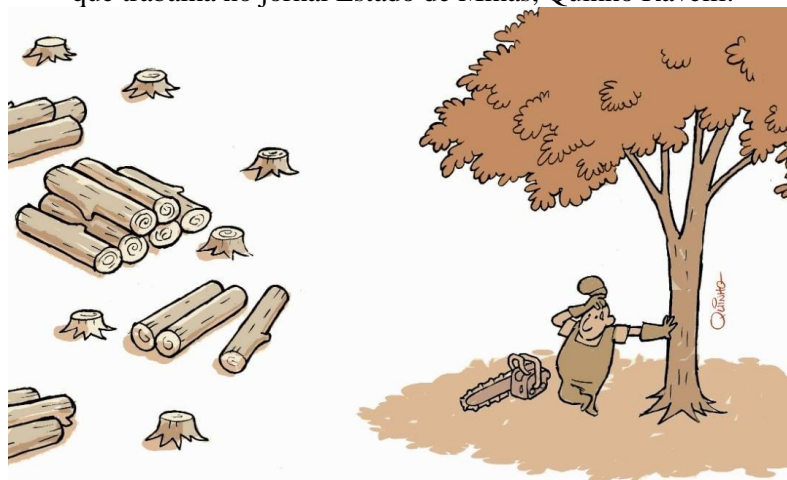


Fonte: <https://www.instagram.com/p/CGGtZKVnc3V/>.

Foi necessário apresentarmos uma imagem com marcações de cortes da carne bovina, além de um mapa e conceitos sobre “Amazônia Legal”. Após a contextualização com as notícias, logo os alunos começaram a atribuir sentidos à leitura da charge e começaram a entender os porquês dos elementos visuais como: motosserra; tocos de arvores, chapéu, carnes, avental, quadro dos estados pertencentes à Amazônia Legal etc.

Apresentamos um cartum com uma temática semelhante à da charge e das notícias. Todavia, eles já estavam munidos de alguns conceitos e não foi difícil para eles identificarem o porquê daquele texto ser um cartum e não uma charge.

Figura 4 — Cartum do cartunista, quadrinista e ilustrador, que trabalha no jornal Estado de Minas, Quinho Ravelli.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CPwAY5eNzSG/>.

Os alunos, ao observarem o cartum, entenderam os sentidos mesmo sem uma contextualização, porque todos os elementos necessários estavam contidos ali. Não havia a necessidade de trazermos notícias ou outras pesquisas extras como fizemos com a charge. Além disso, pedimos para eles observarem uma característica mais atemporal do cartum, por exemplo, uma pessoa descontextualizada, mesmo que 10 anos no futuro ou há 10 anos no passado, entenderia que, após o personagem cortar as árvores ali presentes, ele foi buscar uma sombra, para descansar, embaixo de uma árvore. Questões como hipocrisia e contradição são presentes nesse cartum. No final dessa aula, perguntamos novamente “o que é ‘texto’ para você?”, só que dessa vez obtivemos respostas diferentes, alunos usaram charges e cartuns para exemplificar o conceito.

6. Conclusão

Não foi possível, aqui, apresentar tudo que foi presenciado ou que aconteceu durante o Estágio Curricular Obrigatório, entretanto, houve uma seleção de experiências importantes para serem compartilhadas. A partir dessas experiências, pode-se notar que o trabalho com a leitura no contexto escolar é um processo de constante evolução e aprendizado.

Não há como definir um caminho certo ou errado, é algo que está mais ligado às experiências subjetivas, havendo ideias que funcionam como o esperado e outras que nem tanto.

Todavia, tudo é experiência, tudo colabora de alguma forma e todo esse processo agrega muito. O estágio é, sem dúvidas, uma etapa de extrema importância na carreira do graduando de uma licenciatura. A prática do estágio é simplesmente indispensável.

Referências:

BECK, Alexandre. **Armandinho zero**. Florianópolis, SC: A. C. Beck, 2013.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 maio 2021.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2º Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SPALDING, Marcelo. O Movimento Literatura Digital e a literatura digital produzida no Brasil. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; RETTENMAIER, Miguel (Orgs.). **Novas leituras do mundo**: a literatura na ecologia das mídias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 79.

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO: UMA VIAGEM CONTÍSTICA DA RÚSSIA AO BRASIL REALIZADA POR ALUNOS DO OITAVO ANO

Horácio Vich Toledo Ramos

Maria Isadora Rosolen Camargo

RESUMO: Este trabalho visa relatar uma experiência literária realizada com alunos do 8º ano de uma escola pública de Londrina-PR no ano de 2021. A partir da leitura dos contos de Liudmila Petruchévskaja (2018), Clarice Lispector (2016) e Machado de Assis (1975), buscou-se analisar os operadores narrativos de um conto, com base em Franco Júnior (2003), estudando, a partir de uma aula expositivo-dialogada, os variados elementos presentes dentro de uma narrativa. Ademais, uma análise subjetiva dos contos também foi desenvolvida, intencionando uma fruição literária do aluno com enredos representativos para eles. Assim, o presente estudo procura não só descrever uma experiência imensamente satisfatória em tempos de pandemia, contrariando as expectativas e insegurança de um ensino remoto, mas também mostrar como o estágio curricular pode transformar histórias ainda que por meio de uma tela de computador. Baseia-se esta pesquisa em Gotlib (1988), Libâneo (1990), Mello (2020), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: conto literário; Ensino Fundamental; estágio curricular.

1. Introdução

O trabalho com contos no Ensino Fundamental II ocorre há muito tempo e de diversas maneiras, no entanto, na leitura de um gênero literário narrativo, diferentes estratégias podem ser trabalhadas, entre elas, a fruição estética. Além disso, o ato de leitura, segundo Paulo Freire (1989), necessita apreender também a leitura de mundo. Dessa forma, é imprescindível que o professor leve em consideração todas as vivências que o aluno apresenta e aborde textos significativos em sala de aula.

Este trabalho visa relatar uma experiência de estágio com duas turmas do 8º ano de uma escola pública de Londrina, no Paraná. Vale destacar que muito pouco se sabia sobre os alunos, devido ao fato de as aulas serem remotas²⁴, decorrentes da pandemia de COVID-19, mas, mesmo assim, o trabalho foi bem sucedido.

²⁴ “O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9 *apud* MELLO, 2020, p. 5).

O prazer das aulas do estágio curricular obrigatório aconteceu devido ao bom diálogo com os estudantes, pois os deixamos à vontade para falar sobre o que gostavam de ler e fomos muito receptivos nas interpretações apresentadas por eles a partir dos contos lidos. Isso tudo confirma as palavras de Silva: “É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores.” (SILVA, 2003, p. 516).

A escolha do trabalho com contos foi realizada a partir do pedido da professora do colégio, visto que eles devem seguir o cronograma proposto pela SEED-PR; contudo, ela nos deixou livres para trabalharmos os contos de nossa preferência. Elaboramos, então, planos de aula que abrangeram escritores reconhecidos pela crítica, porém lançando um novo olhar para suas obras.

Assim, escolhemos um conto da escritora russa Liudmila Petruchévskaja, que teve livros censurados pelo governo soviético, por apresentar obras cativantes e atrativas para o público em questão, pois, ao fazermos a observação dos alunos antes de entrarmos de fato na prática, pudemos concluir que são apreciadores da literatura fantástica e de terror. Nossa escolha recaiu, então, para o conto *Um caso em Sokólniki* (PETRUCHÉVSKAIA, 2018), obra muito bem recebida pelos alunos, porque trazia esses elementos.

A segunda autora escolhida, muito conhecida pelo cânone, foi Clarice Lispector, no entanto, os alunos nada sabiam dessa escritora, mas se encantaram com a linguagem intimista e psicológica apresentada por ela, especificamente no conto escolhido para a análise, *Felicidade clandestina* (LISPECTOR, 2016), que aborda a força de vontade de uma menina para ler um livro.

O último autor, mas não menos importante, foi Machado de Assis, que serviu de base para uma avaliação, uma vez que seus contos trazem os elementos narrativos de maneira coesa e de fácil compreensão. O conto escolhido foi *Um apólogo* (ASSIS, 1975), que narra a discussão de uma linha e uma agulha para decidir quem é a mais importante. Depois da leitura e interpretação desse conto, uma aluna relatou que procurou uma costureira para realmente saber qual das personagens seria a mais importante, contudo lembramos a ela e aos demais alunos que não havia hierarquia entre elas, sendo o trabalho em equipe o verdadeiro valor destacado no conto.

Além da fruição estética e do diálogo interpretativo com os alunos sobre os contos, nós também abordamos os operadores narrativos, com base em Franco Júnior (2003), que

apresenta a estrutura desse gênero textual: o enredo, que abrange a situação inicial; a complicação; o desenvolvimento; o clímax e o desfecho. Mostramos também os tipos de personagens, o espaço físico em que a história acontece e adentramos de maneira equilibrada sobre a ambientação do espaço. Além disso, trabalhamos o tempo da história e, por fim, o narrador. Os alunos conseguiram compreender bem tais conceitos e, a partir deles, pudemos analisar todos esses elementos nos três contos elencados.

Um trabalho com a gramática também foi realizado no período do estágio, porém, pelo espaço, este artigo visará demonstrar somente a experiência com o conto literário, pois, em nossa opinião, foi mais gratificante, e os alunos se sentiram muito impulsionados para falarem sobre suas interpretações.

2. A regência

É impossível iniciar o relato de nosso período de regência sem antes nos atermos à questão contextual da sociedade, isto é, à eclosão da pandemia de COVID-19, que implicou em um estágio feito remotamente. Nos primeiros meses de quarentena, observou-se o esforço dos professores e profissionais da educação em elaborar um sistema de ensino que desse continuidade às atividades didáticas de forma minimamente satisfatória. A solução alcançada foi a criação de um ensino remoto que, através de diversos meios que não envolviam a participação presencial dos membros, buscava dar ao aluno e ao professor uma pequena noção de normalidade. Alguns dos meios encontrados foram a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), ou seja, a utilização da internet e dos aparatos tecnológicos que a acompanham para o prosseguimento das atividades previstas.

Mesmo que a utilização das TIC no Ensino Remoto possa parecer, inicialmente, ideal para manter um ensino de qualidade que se equipe ao modelo presencial, não foi preciso muito tempo para que fossem percebidos os primeiros contratempos. Logo nas primeiras etapas do estágio curricular obrigatório – a observação e a participação –, realizadas em uma turma de 8º ano, dificuldades já se faziam evidentes.

Segundo Mello (2020), tais adaptações ao modelo remoto “são ajustes no sentido de [encontrar] uma resposta rápida à sociedade neste momento de pandemia” (MELLO, 2020, p. 5), ou seja, o modelo remoto não foi construído dentro do ambiente das TIC, na verdade, foi

uma transição de algo que já existia dentro dessa nova realidade, em oposição a modelos de educação a distância e educação *online*, que foram criados pensando nas possibilidades e necessidades que a internet pede e proporciona.

Anterior à eclosão da pandemia, todos os elementos constituintes do processo educacional – professores, alunos, escolas, universidades – encontravam-se acostumados a uma realidade que não dependia do uso das TIC, sendo elas utilizadas nas escolas como meras ferramentas utilitárias que poderiam, por escolha de cada professor e condições para isso, ajudar na manutenção de métodos de ensino que já existiam. A chegada de um ensino totalmente dependente dessas tecnologias colocou em xeque o *status quo*; uma adaptação a esta nova realidade torna-se, obviamente, muito necessária. Sobre a realidade da utilização das TIC nas escolas, Coll, Mauri e Onrubia (2010) descrevem:

Finalmente, as três razões assinaladas com mais frequência para explicar o uso escasso e restrito das possibilidades que, segundo esses mesmos coletivos, a internet oferece são: uma infraestrutura de apoio limitada, dificuldades para incluir a internet no currículo escolar e falta de um desenvolvimento profissional adequado ao professorado. (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 71)

As dificuldades verificadas no momento inicial do estágio atingiam alunos e professores. Neste caso, com o professor tendo ele mesmo dificuldades no manejo do equipamento tecnológico, além da falta de compreensão em relação aos possíveis problemas técnicos apresentados por seus alunos, tornando-se, assim, desafiadora a tarefa de ajudá-los. No caso dos alunos, observamos contratempos durante a entrega das tarefas na plataforma *Google Classroom*; por exemplo, certos alunos preferiam entregar uma foto de seus cadernos com as atividades feitas a mão, entregando ao professor pelo *WhatsApp*, enquanto outros enviavam por arquivos do *Word*, como sugeria a formatação da atividade na proposta. Muitos alunos, por falta de equipamento, ou internet estável, se desconectavam inúmeras vezes durante as aulas. Também com o professor eram comuns problemas derivados da estabilidade da conexão. Boa parte dos estudantes também não tinham os equipamentos necessários para uma melhor participação em aula, como microfone e câmera.

Além das dificuldades técnicas, muitos problemas de comunicação surgiram, como certa relutância dos alunos em ligar suas câmeras ou usar o microfone, com o professor

perdendo boa parte da aula reclamando e pedindo insistentemente para que usassem esses recursos. Os pedidos vindos de um professor acostumado com a presença física dos alunos são completamente compreensíveis na medida em que, ao olhar para seu monitor, ele só via “avatares”²⁵, com uma ou outra câmera mostrando um aluno de fato.

Partindo para a regência, sentimos muito receio ao pensar sobre a participação dos alunos, pois as aulas dependiam, muitas vezes, de uma resposta para que avaliássemos a compreensão do conteúdo. É importante notar que, apesar de todas as etapas do estágio terem sido feitas em salas do 8º ano, as turmas acompanhadas no período da observação e da participação não eram as mesmas da regência, isso porque as duas primeiras fases foram concluídas em 2020, mas a regência só foi possível em 2021²⁶. Apesar da permanência no mesmo colégio, preferimos continuar com o trabalho com o 8º ano, sabendo que seriam turmas diferentes. Por duas semanas, lecionamos para as turmas A e B, segundo os conteúdos previstos no cronograma: contos e termos essenciais da oração.

Para este artigo, vamos relatar a experiência das regências com o gênero literário conto, em que percebemos maior conexão do alunado com o conteúdo, pois, como afirma Libâneo,

Na medida em que o processo educativo é indissociável da vida prática, a percepção é condicionada a essa atividade prática, que evidentemente tem a ver com a vida material e social dos alunos. Assim, as tarefas docentes de orientação da percepção ativa devem convergir para incrementar capacidades cognitivas, operativas e a capacidade crítica, simultaneamente. (LIBÂNEO, 1990, p. 186)

Apesar dos desafios encontrados em uma educação remota, os alunos se mostraram receptivos e dispostos a participar da maneira como preferiam, seja por escrito no *chat*, ou por

²⁵ No caso da plataforma de comunicação síncrona Google Meet, cada participante da reunião/aula é representado ora pela inicial de seu nome, ora por uma foto sua, ora por um avatar, que é, segundo o Dicionário *Online* de Português, “Representação de si mesmo, geralmente em meios virtuais, com o objetivo de personificar, para demonstrar uma imagem em ambientes virtuais.”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avatar/#:~:text=Significado%20de%20Avatar&text=%5BInform%C3%A1tica%5D%20Representa%C3%A7%C3%A3o%20de%20si%20mesmo,uma%20autoimagem%20em%20ambientes%20virtuais>. Acesso em: 18 jun. 2021.

²⁶ Devido à pandemia no início do ano de 2020, as aulas presenciais na UEL foram interrompidas e somente retomadas, mesmo assim de forma remota, no segundo semestre do ano. Isso gerou um descompasso com as aulas nas escolas do Paraná, que tiveram um período bastante breve de interrupção das suas atividades. O estágio curricular teve, pois, de acontecer em dois semestres letivos diferentes nas escolas.

meio do microfone, demonstrando interesse pelos contos escolhidos e pela conexão do tema com o entretenimento que consumiam diariamente: histórias fantásticas. Além de sempre responderem às perguntas, os estudantes demonstravam sua atenção ao trazer para a aula comentários impulsionados pelos contos escolhidos, emitindo opiniões sobre os mesmos e o que sentiam ao final da leitura. Cabe o agradecimento ao professor responsável pelas salas onde foram ministradas as aulas da regência, pela ajuda, quando necessário, como gerenciamento das ferramentas digitais de postagem e correção de trabalhos.

3. O conto

Em relação à escolha do conto como objeto de ensino, lembramos que esse gênero tem relação direta com as narrativas orais. (GOTLIB, 1988). Com essa origem ligada à característica essencialmente humana do contar histórias, além de sua extensão relativamente curta, o conto, em sala de aula, mostra-se como um meio eficaz de cativar a criatividade do aluno e de remeter as suas vivências e experiências com a literatura em seu sentido mais amplo. Qualquer aluno, mesmo que não leitor ativo, convive com este ato, desde os causos dos avós e membros mais velhos de sua comunidade, até séries e vídeos da internet que possuem todos esta mesma intenção: contar histórias. Ademais, o conto se torna um gênero extremamente proveitoso para sua utilização na docência por suas características estruturais: trata-se de um texto relativamente curto, com pequeno número de personagens, contendo uma narrativa geralmente linear, direta, sem muitos rodeios ou histórias paralelas.

Definido inicialmente como um gênero que precisa a todo custo levar a história na direção de um clímax, sem divagações, na modernidade surgem contistas que desafiarão essa definição, produzindo contos introspectivos que têm a intenção de mergulhar no íntimo das personagens. Neste caso, “o acontecimento pode não ter importância alguma [...], para dar lugar, porém, a outra espécie de matéria-prima, capaz de traduzir pelo menos uma realidade subjetiva.” (LINHARES, 1973, p. 29).

Na primeira aula, começamos com uma rápida conceituação do gênero, seguida de um olhar sobre os elementos da narrativa como descritos e identificados por Franco Júnior (2003): narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nas aulas seguintes, apoiamos-nos nesses

conceitos para analisar os textos escolhidos e, para cada conto, foram utilizadas duas horas-aula.

O primeiro conto utilizado foi *Um caso em Sokólniki*, de Liudmila Petruchevskaia. Começamos a discussão com uma definição do subgênero conto de terror ao qual pertence a obra da autora. Logo de início, a sala se mostrou interessada, expressando suas experiências com as produções de terror, entre filmes, séries e livros. A autora foi apresentada aos alunos com uma breve biografia, dando atenção ao fato de ser uma autora russa, não pertencente à produção nacional. Um dos estagiários realizou a leitura vocalizada do conto, seguida de perguntas que procuravam explorar as primeiras impressões da turma com o texto, enfocando a questão do terror. Por fim, identificaram-se os elementos da narrativa no conto trabalhado, atividade realizada em conjunto com os alunos.

O segundo conto trabalhado foi *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Iniciamos a aula com a apresentação do subgênero conto psicológico, típico da produção clariceana, perguntando sobre a impressão que os alunos tinham sobre a palavra “psicológico”, a qual foi imediatamente associada pelos mesmos a temas sobre saúde mental, em voga especialmente em tempos de pandemia. Após isso, ocorreu uma pequena descrição biográfica da autora, com ênfase em suas origens eslavas, tal como Liudmila. Além disso, para uma maior imersão na figura de Clarice, foi transmitido um pequeno corte de uma entrevista de Lispector. Seguimos a mesma abordagem das primeiras aulas: a leitura em voz alta por um dos estagiários, a discussão dos elementos de seu subgênero, finalizando com a identificação, dessa vez feita somente pelos alunos, dos elementos da narrativa no conto.

4. A avaliação

A avaliação, enquanto conceituada por Libâneo, é uma “tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa” (LIBÂNEO, 1990, p. 195). Ela cumpre muitas funções que não apenas se restringem à metrificacão do rendimento escolar. Assim, no decorrer da regência, além de uma atividade final que colocou em teste o conhecimento dos alunos, avaliações foram realizadas durante todo o percurso, como exercícios de identificação das características dos contos e elementos da narrativa, bem como perguntas direcionadas, feitas

pelos estagiários, que procuravam levantar possíveis dificuldades no entendimento do conteúdo dado.

Se, durante as aulas de apresentação dos contos, se enfocou a identificação dos elementos da narrativa, a atividade final proposta aos alunos baseou-se neste conteúdo e em questões de cunho interpretativo. Na última aula, explicou-se brevemente a atividade final, que foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms* e disponibilizada aos alunos na sala do *Google Classroom* de cada uma das turmas.

Os exercícios da atividade final tinham como objeto de análise e interpretação o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis, escolhido por sua construção clássica: personagens bem definidos por meio dos diálogos, entendidos aqui como elemento facilitador da leitura individual de cada aluno, descrições evidentes do espaço, narração linear, tempo bem demarcado e narrador facilmente identificável.

Descreveremos, agora, as questões dessa atividade, as expectativas dos estagiários nas respostas e dados sobre o resultado dos alunos. Foram propostas oito questões da seguinte maneira: na primeira, o aluno deveria escrever o enredo da história; durante as aulas, explicou-se enredo como sendo constituído por situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Poucos alunos atingiram o resultado esperado nessa questão. Ademais, a maior parte dos alunos preferiu responder com respostas mais curtas e gerais.

Em seguida, os alunos deveriam indicar as personagens do conto. Foi dada liberdade para que pudessem colocar somente as que interpretaram como sendo as principais ou todas as que podiam identificar no texto. Resultado satisfatório foi alcançado pela maioria dos estudantes, com alguns excedendo as expectativas e separando as personagens entre principais e secundárias.

A terceira questão pedia para que o aluno transcrevesse um trecho que demonstrasse a passagem do tempo no conto. A maior parte dos estudantes também alcançou um resultado satisfatório, com alguns colocando mais de um exemplo retirado do texto. Notamos o uso recorrente de passagens muito longas para exemplificar o que foi pedido, indicando insegurança com relação à identificação das palavras que demonstrassem tempo na narrativa.

Depois, foi pedido para que identificassem o espaço onde ocorria a história. Nas respostas, percebemos confusão na identificação de onde ocorria a história, talvez pela maneira como o conto fosse construído, pois apesar de focar sua narração nas personagens principais,

os objetos inanimados “agulha” e “linha”, saía por vezes desse foco para dizer sobre os personagens humanos secundários que circundavam a história.

A quinta questão, de múltipla escolha, pedia para que os alunos respondessem qual tipo de narrador era *predominante* na história – terceira ou primeira pessoa (observador ou personagem). Utilizou-se o termo “predominante” em razão da presença, apenas no último parágrafo do texto, de um narrador em primeira pessoa. Por esse motivo, talvez, essa questão foi bastante dividida com relação aos resultados, apresentando por volta de 65% de acerto, ou seja, que o narrador predominante se encontrava na terceira pessoa.

Seguiram-se às questões de identificação dos elementos da narrativa, três questões interpretativas. Na primeira delas, de múltipla escolha, o aluno deveria demonstrar sua habilidade de interpretação com relação às personalidades das personagens, identificando a ideologia que o “alfinete” possuía com relação ao seu trabalho. Nessa questão, os alunos demonstraram bastante facilidade, já que a grande maioria da turma assinalou a alternativa correta.

A segunda questão interpretativa, também de múltipla escolha, pedia que o aluno identificasse o sentimento predominante na fala “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária” (ASSIS, 1975, p. 103), feita por um personagem ao final da narrativa, indicando que ele teria o mesmo sentimento que a agulha na história; a grande maioria dos alunos acertou essa questão.

A última questão perguntava se o aluno achava justo o que ocorria na relação de trabalho entre a agulha e a linha, conforme descrita no conto. Por remeter à opinião de cada aluno e demandar senso crítico, além de capacidade interpretativa, nosso critério para a correção dessa resposta foi a presença de uma justificativa bem desenvolvida. Percebemos uma predominância de respostas que escapavam a algo definitivo (sim/não), por mais que a maioria justificasse sua resposta claramente indo na direção do “não”. Apesar disso, a maior parte dos alunos explicou bem sua opinião, com respostas mais longas e bem elaboradas.

5. Conclusão

O estágio curricular obrigatório realizado de maneira remota trouxe, a princípio, diversas inseguranças. No entanto, superando as expectativas, ele se tornou muito bem

desenvolvido, visto que tivemos o apoio da supervisora de estágio e da professora do colégio, mas, acima de tudo, tivemos o apoio dos estudantes. Quando terminamos nossa regência, muitos deles ligaram a câmera e soltaram algumas lágrimas, além disso, as mensagens de carinho no *chat* demonstraram que todo o esforço tinha valido a pena. Fica evidente que gostaríamos de conhecê-los presencialmente, todavia nos sentimos abraçados mesmo com a distância física.

O trabalho docente com o 8º ano se torna, para muitos, um desafio, contudo, para que o trabalho seja satisfatório, é preciso que se levem em conta diversos fatores, entre eles, que são crianças no processo de adolescência e que a cada dia estão se descobrindo, por isso um diálogo sincero, uma abertura espontânea e um afeto natural fazem a diferença para esses indivíduos. Nós, estagiários, nunca nos esquecemos do contexto que estávamos vivendo, isto é, a pandemia de COVID-19, fomos bem compreensíveis com a realidade e muito comprometidos com as aulas, dessa forma, um trabalho cativante e de aprendizado eficiente foi percebido, principalmente nas atividades desenvolvidas por eles, já relatadas neste artigo.

Por fim, acreditamos que o trabalho docente pode ser o combustível para um ser humano se tornar crítico e empático com o mundo e as pessoas a sua volta. Destacamos, ainda, que depois dessa experiência, nos tornamos pessoas melhores, seja no quesito acadêmico, pois estamos no processo de formação profissional, seja no quesito humano, comprometidos em transformar o mundo num lugar melhor.

Referências:

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. Um apólogo. In: ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos**. Rio de Janeiro: Agir, 1975. p. 100-103.

COLL, César; MAURI, Teresa, ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_cfc4f1bb171846e98d5ac1abf0d28a5e.pdf. Acesso em: 31 maio. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOTLIB, Nádia Batella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1988.

JUNIOR, Arnaldo Franco. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 32-56.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LINHARES, Temístocles. **Vinte e dois diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-396.

MELLO, Diene Eire de. Educação a distância, educação online e atividades remotas. In: **Grupo de Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologia**. Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em: https://99c7e852-8f5b-42a2-9853-a530135e88b4.filesusr.com/ugd/515fe8_7e97e07959f14adea8a12725f0960ae0.pdf. Acesso em: 31 maio. 2021.

PETRUCHÉVSKAIA, Liudmila. Um caso em Sokólniki. In: PETRUCHÉVSKAIA, Liudmila. **Era uma vez uma mulher que tentou matar o bebê da vizinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 20-21.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: **PPGL 30 anos – Melhores Teses e Dissertações**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2021.

**INTERAÇÃO E ENSINO EM UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM MINICURSO DE MORFOSSINTAXE
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Karina de Alcantara Rocha Teixeira

Mariana Barroso Maroca

Nathalia Novaski Carreri

RESUMO: Em 2021, por conta do distanciamento social, o Estágio Supervisionado Obrigatório, do curso de Letras Português, da Universidade Estadual de Londrina/PR, foi desenvolvido em forma de um minicurso. Foi ofertado aos alunos dos 1º anos um curso com duração de 12h, em que foram revisados conteúdos de morfossintaxe, promovendo, assim, uma relação de aproximação, de confiança e de cooperação entre os discentes. O presente trabalho tem por objetivo relatar e refletir sobre essa experiência, apontando como a interação, mesmo que virtual, foi significativa para os estagiários (aprender a ensinar) e graduandos (aprender o conteúdo).

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Obrigatório; Morfossintaxe; Interação.

1. Introdução

Desde 2020, o mundo vem se modificando e se adaptando após uma pandemia devastadora eclodir e transformar o modo de vida da humanidade. Com o surgimento da pandemia *Covid-19* que assola o mundo, os seres humanos tiveram de se adaptar a novos hábitos e costumes. No âmbito educacional, não poderia ser diferente: em verdade, essa foi uma das áreas mais atingidas por toda essa mudança drástica.

O que antes era normal e corriqueiro, como ir à faculdade ou ao colégio, tornou-se perigoso e inviável. Desse modo, vivenciamos um momento histórico, no qual a tecnologia está servindo como suporte para o processo de ensino e aprendizagem.

Em 2021, a pandemia continuou, por isso, o Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Letras Português, da Universidade Estadual de Londrina/PR, foi desenvolvido em forma de um minicurso *online*, através da plataforma *Google Meet*, em respeito ao distanciamento social exigido.

Mesmo com a tragicidade do presente momento, o Estágio Supervisionado

Obrigatório teve de encontrar meios para sua realização, visto que é de extrema relevância para a formação dos discentes esse exercício de aprendizagem, pois, assim como Perini menciona:

Compreender o estágio como um tempo destinado a um processo de ensino e aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessário a inserção na realidade do cotidiano escolar, o qual é propiciado pelo estágio. (PERINI, 2006, p.27)

Sendo assim, o tempo que nos é destinado para o cumprimento das horas de estágio obrigatório é extremamente enriquecedor, ainda mais quando se trata de um momento absolutamente distinto do qual antes vivíamos.

Para atender às novas demandas, o docente deve se desdobrar para abraçar as novidades que o mundo traz, e, nesse momento, em meio ao novo perfil do professor que é exigido, é importante salientar que não podemos deixar de considerar os conhecimentos linguísticos na formação do futuro professor.

Quando pensamos em focar no ensino de gramática normativa, sabemos que, atualmente, aparenta ser algo incomum, contudo, é necessário que o professor em formação esteja preparado para levar aos estudantes o conhecimento acerca da estrutura e os aspectos que constituem qualquer língua natural.

A interação verbal não é uma estrutura composta apenas pela sintaxe (plano sintático), mas engloba vários outros planos como o fonológico, semântico, morfológico, e assim, a interação verbal entra em ação. Portanto, não podemos tratar a língua como um código ou um sistema de sinais autônomos, sem antes localizá-la na história e colocá-la fora da realidade social dos falantes. Sabemos, desse modo, que a língua é mais que um mero sistema de formas sintáticas ou lexicais; porém, ainda que pensemos a linguagem como um conjunto de práticas sociais, cognitivas e interacionais, não significa que precisemos ignorar o sistema linguístico, a gramática da língua.

2. Por que ensinar gramática?

Primeiramente, ao pensar no papel da gramática na prática de ensino escolar, nos vem a reflexão sobre por que e como se deve ensinar a gramática normativa, sobretudo a língua padrão.

Após a virada pragmática, alteraram-se os paradigmas da linguagem, os quais a reduzem a um instrumento de transmissão de informações ou simples representante do mundo objetivo (MARCANTONIO, 2007). Sendo assim, os linguistas pós virada pragmática veem a língua visando seu contexto de uso, ou seja, dentro de um contexto interacional.

Possenti (1996), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, levanta questionamentos sobre o papel da escola e o ensino da Língua Padrão, pois, de acordo com os estudos linguísticos, todo falante sabe falar, não precisando - necessariamente - estudar a língua (para saber falar), visto que esse sabe seguir as regras e as combinações na língua. Também aborda as variações linguísticas e dialetos na nossa sociedade, que ao ensinar a língua padrão na escola, não se deve excluir essas variações, já que assim se intensifica o preconceito linguístico dentro da sala de aula. O docente deve levar os estudos linguísticos no processo educacional para que seja abrangente e não só se restringir a um tipo como:

Ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido. Lembre-se, porém, que há pelo menos três concepções de gramática. O que se sugere é que a prioridade a adotar na escola deveria ser a inversa da seguida na apresentação desses conceitos. O mais importante é que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. (POSSENTI, 1996, p.82)

Desse modo, Possenti (1996) afirma a importância do ensinar a gramática, sobretudo a norma padrão nas escolas, pois, já que a língua hodiernamente é vista como instrumento de interação social, ele defende o fato de que os discentes devem ter o maior conhecimento possível e dominar os tipos de regras, dando assim, possibilidades para o aluno saber se adequar às circunstâncias, aos momentos e aos contextos.

O objetivo de ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, é ensinar aos alunos o que pode ser usado em determinadas situações, ampliando sua capacidade de expressão e de comunicação, já que a língua é um instrumento de interação (NASCIMENTO, 2009). Portanto, o ensino de morfossintaxe ainda é importante para os estudos linguísticos, pois, é através dele que o aluno amplia sua capacidade de uso da gramática, visto que nos dias de hoje, na área de Linguística Aplicada, vê-se a importância tanto para a comunicação verbal quanto para o entendimento uniforme textual.

3. Relato de experiência: o minicurso de Morfossintaxe

Inicialmente, os estagiários do quarto ano dariam aulas aos estudantes do ensino médio, através do ensino remoto. No entanto, este ano, foi decidido que cada professor orientador escolheria o método de análise de seus estagiários. O método escolhido para nós foi o minicurso de morfossintaxe.

O minicurso foi ofertado aos alunos dos 1º anos de Letras - Português, tanto do período vespertino quanto noturno (com participação voluntária dos estudantes, já que não haveria certificado de horas), os quais foram divididos em três turmas: de terça-feira, de quarta-feira e de quinta-feira (os estagiários também foram divididos em turmas, cada grupo lecionava para uma turma diferente). Todas as aulas iniciavam às 8h e terminavam às 10h30 (BRT - UTC-3:00), com a duração total de 12h/a, já que a oficina durou quatro semanas (quatro aulas, uma vez por semana) - o período de duração foi de 23 de março de 2021 até 29 de abril de 2021 (devido os feriados e recessos desse período, a oficina prolongou-se).

A oficina dividiu-se em atividades síncronas e assíncronas, sendo as síncronas as aulas através da plataforma virtual *Google Meet*; e as assíncronas, as atividades (exercícios e textos) que passávamos através da plataforma virtual *Google Classroom*.

A dinâmica das aulas síncronas foi basicamente dessa forma: na primeira aula, introduzimos as classes gramaticais e suas funções sintáticas; explicamos a diferença entre morfologia e sintaxe; explanamos sobre o mundo extralinguístico (lexical) e o mundo linguístico (gramatical); expomos as palavras nucleares, periféricas e conectivas; propomos uma avaliação de conhecimentos prévios dos discentes, através de exercícios em sala, para que tivéssemos noção de quais conteúdos deveríamos apresentar a eles; trabalhamos com o gênero textual canção através das músicas *Eduardo e Mônica - Legião Urbana* e *Apenas um rapaz latino-americano - Belchior*, retirando frases das canções para que fossem analisadas; relembramos sujeito e predicado; e terminamos a aula com exercícios de vestibulares e concursos, os quais apelidamos de desafios, que tinham o intuito de testarmos nossos alunos, para que eles tivessem noção de seus conhecimentos sobre determinados assuntos.

Abrimos a segunda aula com o aprofundamento do conteúdo sobre substantivos, suas classificações, funções sintáticas e exercícios sobre a matéria; depois fizemos o mesmo esquema de "classificação, funções sintáticas e exercícios" nos conteúdos adjetivos, pronomes,

artigos, preposições, contrações e numerais; e finalizamos a aula com os exercícios de vestibulares e concursos (desafios).

Na terceira aula começamos com exercícios de vestibulares e concursos (desafios); depois adentramos no conteúdo “verbo” (suas conjugações, flexões, formas nominais); clarificamos sobre transitividade verbal, suas classificações e exercícios sobre o assunto; e então relembramos sobre as classificações/tipos de predicados e demos exercícios; logo após entramos em advérbio e adjunto adverbial, suas classificações e exercícios sobre; e terminamos a aula com o conteúdo crase, o qual foi explicado detalhadamente, à pedidos dos discentes (que tiveram uma introdução na segunda aula, na parte das contrações de artigos e preposições).

Iniciamos a última aula com o conteúdo adicional de complemento nominal e adjunto adnominal, suas diferenças e semelhanças, e exercícios para diferenciação; depois adentramos na correção das atividades assíncronas que passamos durante o período das três primeiras aulas, os estudantes tiveram semanas para respondê-las. A primeira delas foi o trabalho com o gênero textual canção, através da música *Trevo - Anavitória*: pedimos que os estudantes fizessem as classificações morfológica e sintática de toda letra como tarefa, para que corrigimos durante a última aula - e foi justamente o que ocorreu (o resultado foi demasiadamente animador, tiramos como resultado de nossas aulas, pois a maioria dos alunos gabaritou as respostas das análises da letra da música). E a outra atividade assíncrona foram exercícios diversos de vestibulares e concursos (realmente desafiadores, para que os discentes percebessem a diferença de conhecimento inicial, de quando entraram na oficina, e o que teriam nesse momento final das nossas aulas); o resultado também foi deveras promissor, a maioria deles gabaritou os exercícios, e os que não o fizeram, acertaram a maioria. E, para terminar a aula e nossa oficina, deixamos os momentos finais para que os discentes tirassem suas últimas dúvidas do conteúdo dado.

4. Avaliação do minicurso

Com o intuito de analisar o rendimento geral da oficina de morfossintaxe e a eficiência dos estagiários e da orientadora, elaboramos um formulário avaliativo como instrumento de pesquisa: um questionário estruturado com 12 perguntas fechadas, meio pelo qual os discentes nos avaliariam através das notas 1 até 5 (sendo “1” insatisfatório, e “5” satisfatório). A

plataforma utilizada foi o *Google Forms*, o número de estudantes que responderam ao questionário foram seis, e foi aplicado no término do minicurso.

O questionário tinha como perguntas iniciais a identificação do aluno: seu nome completo e de qual turma ele participou (se terça-feira, ou quarta-feira, ou quinta-feira). Depois as perguntas avaliativas: “Qual é a sua avaliação da oficina?” (resultado: nota 5 em 100% das respostas); “Em uma escala de 1 a 5, o quanto o projeto tirou suas dúvidas?” (resultado: nota 5 dada por cinco alunos, ou seja, 83,3% das respostas; e nota 4 dada por um aluno, isto é, 16,7% das respostas); “Em uma escala de 1 a 5, o quanto suas expectativas foram cumpridas?” (resultado: nota 5 em 100% das respostas); “Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria os slides?” (resultado: nota 5 em 100% das respostas); “O que você achou do tempo de duração do minicurso?” (resultado: nota 5 dada por cinco alunos, ou seja, 83,3% das respostas; e nota 3 dada por um aluno, isto é, 16,7% das respostas); “O que você achou do tempo de duração das aulas?” (resultado: nota 5 dada por três alunos, 50% das respostas; nota 4 dada por dois alunos, 33,3%; e nota 3 dada por um aluno, 16,7%); sendo as próximas perguntas questionamentos específicos sobre cada estagiário, a exemplificar “Em uma escala de 1 a 5, como você avaliaria a didática e o domínio do conteúdo do(a) estagiário(o) (...)?” (resultados: privados, para que não exponhamos nenhum colega, no entanto, podemos comentar que todas foram extremamente positivas e satisfatórias); e a última pergunta objetiva “Como você avaliaria as interferências da Supervisora de estágio durante as aulas?” (resultado: privado, idem).

O questionário termina com perguntas abertas, para que eles pudessem deixar um recado por escrito para cada estagiário: “Deixe um recado final para o estagiário (...)”. Todos os recados foram enriquecedores e positivos.

5. Conclusão

Tendo como base os resultados obtidos através do formulário avaliativo o qual foi respondido pelos alunos do minicurso de morfossintaxe, por meio da plataforma *Google Forms*, e com a nossa experiência do estágio curricular obrigatório, podemos concluir que a experiência foi benéfica, tanto para os estudantes quanto para as estagiárias.

Nós conseguimos, através do formulário avaliativo, observar os pontos positivos e negativos do minicurso, o que nos auxiliou a compreender o que tivemos de melhor e o que

não foi tão viável e produtivo em nossas aulas, como a duração do minicurso e das aulas, pois, segundo os alunos participantes, havia entre eles o desejo de que tivesse mais tempo, seja de aula ou do minicurso como um todo. Isso é de grande valia para nós, já que futuramente nos dará mais segurança para repetir aquilo que foi bom e reformular o que não foi tão produtivo assim.

A interação entre estagiárias e os discentes foi vantajosa para ambas as partes, já que tivemos uma experiência nova com o ensino remoto, portanto, tivemos que nos adaptar às novas demandas, assim como os estudantes, e com isso obtivemos um aprendizado o qual, se não fosse o ensino a distância, talvez não teríamos a oportunidade de adquirir.

Podemos considerar também que foi um desafio enriquecedor o fato de ministrar aulas para o ensino superior, o que exigiu mais de nós estagiárias nos âmbitos de conhecimento, didática, posicionamento como professoras, disposição em responder dúvidas e questionamentos que poderiam ser feitos; e, certamente, nos trouxe mais autonomia e experiência para docência.

Outro ponto a ser destacado é a interação entre nós estagiárias, o que também contribuiu demasiadamente para que o estágio fosse possível, já que foi um grande desafio dar aulas sobre morfossintaxe para o 1º ano do ensino superior e ainda mais, por meio do ensino remoto, sendo assim, tivemos que nos auxiliar mutuamente, criando um laço de companheirismo e cooperação.

Portanto, podemos concluir que foi extremamente lucrativa e proveitosa a oficina, porque colocamos na prática nossos conhecimentos os quais fomos atribuindo durante o curso, além da experiência de poder lecionar, nos capacitando e nos formando para sermos futuros docentes. Devido às circunstâncias do ensino remoto, tivemos que nos adequar, contudo foi possível uma experiência positiva e enriquecedora para a nossa formação.

Referências:

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

EFKEN, K. H; CAVALCANTI, W. M. A; CUNHA, A. O. C. V da. A virada pragmática e a racionalidade comunicativa: elementos na construção do diálogo entre os falantes das línguas orais e a língua de sinais. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E

INCLUSÃO, 2014. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_03_11_2014_13_32_45_idinscrito_2540_1b563356be2b5e237ffee9b50ce48a35.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2021.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Língua Portuguesa VI: Concordância e Regência**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

OLIVEIRA, Eloiza da S. G. de; CUNHA, Vera L. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades.

RED. Revista de Educación a Distancia. Murcia (España). v. 5, n. 14, p. 1-18, março 2006. Disponível em: <www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 08 jun. de 2021.

PERINI, Edla Yara Priess. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: o olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia**.

Itajaí, Universidade do Vale do Itajaí, 2006. Disponível em:

<<https://siaiap39.univali.br/repositorio/bitstream/repositorio/1717/1/Edla%20Yara%20Priess%20Perini.pdf>>. Acesso em: 08 de jun. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

**NOVOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS:
COMO AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA DISCIPLINA DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM PERÍODO DE PANDEMIA?**

Weslei Chaleghi de Melo

RESUMO: O significado da expressão “avaliação da aprendizagem” tem sido alvo de pesquisas no campo da didática. Com a pandemia, surgiu a necessidade de (re)pensar métodos de acompanhamento dos alunos frente aos novos paradigmas pedagógicos. Dessa forma, objetiva-se discutir alguns aspectos relevantes da avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, tendo como motivação a observação ocorrida no Estágio Supervisionado do curso de Letras-UEL. A discussão justifica-se pelo fato de a avaliação constituir um componente indispensável na construção dos conhecimentos. O referencial teórico baseia-se em Nascimento (2012); Abrecht (1994); Álvarez (2002), entre outros. Apresentaremos, na primeira seção, a concepção de avaliação em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos; na segunda, o relato de observação da interação dos alunos no campo de estágio (6º e 7º anos); finalmente, algumas reflexões sobre a avaliação por meio de aulas e atividades remotas.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Língua Portuguesa; Pandemia.

1. Introdução²⁷

Discutir a avaliação da aprendizagem tem sido alvo de pesquisas na área da educação há muito tempo – o que propomos aqui, não destoa disso –, assunto já presente na academia – mas, com a pandemia, surgem novas perspectivas sobre todas as temáticas já versadas neste âmbito – necessitando, dessa forma, de (re)significações, uma vez que um evento em nível mundial acarretou novos paradigmas pedagógicos de formas de construções dos saberes.

Pensar em novas possibilidades de ensinar Língua Portuguesa implica refletir, conseqüentemente, sobre as formas de avaliar. Muitas dúvidas surgem relacionadas à utilização de novas ferramentas tecnológicas para lecionar e até mesmo de caminhos para atingir a interação dos alunos. Nesse cenário atípico, muitos professores têm questionado: e agora?

²⁷ Ao longo deste artigo, por opção, haverá alternância entre a conjugação em 1ª pessoa do singular e 1ª e 3ª do plural, atendendo a necessidade de maior ou menor proximidade do autor com o texto.

Este “e agora?”, em tom de aflição, engloba diversas dificuldades que o ensino remoto tem trazido em seu bojo: os professores tiveram que se reinventar, pois a formação inicial e continuada, até o momento, não contemplava esse evento. Um segundo ponto muito relevante diz respeito diretamente à formação inicial dos professores – alunos dos cursos de licenciaturas – por ser uma temática extremamente abrangente – impossível de ser tratada em sua completude neste trabalho, assim delimitaremos nosso espaço de abordagem ao tratar da ação do estagiário do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina, em forma de relato de experiência, ao refletir como avaliar os alunos do sexto ano de um Colégio Estadual da cidade de Londrina.

Temos como objetivo discutir alguns aspectos relevantes da avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, durante o período de pandemia em aulas remotas pela plataforma *Google Meet e Google Classroom*. Temos, ainda, como objetivos secundários, refletir sobre três naturezas da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa; e como elas vêm ocorrendo no período pandêmico.

Nossa hipótese de pesquisa não destoia do já dito até aqui – da surpresa que os professores, sobretudo de Língua Portuguesa, nosso foco, tiveram neste período pandêmico. Dessa forma, alguns questionamentos nos guiaram: Como avaliar a aprendizagem dos alunos em um período em que o contato pessoal não é mais possível no âmbito escolar? Sendo assim, chegamos ao problema de pesquisa relacionado a como avaliar a aprendizagem de Língua Portuguesa em aulas remotas. Para isso, buscaremos responder: a avaliação da aprendizagem, em período de pandemia, ainda tem cumprido sua função de norteadora dos planos metodológicos de ensino?

Essa temática demonstra sua relevância em dois vieses. O primeiro diz respeito à formação do estagiário que teve sua experiência “em sala de aula” de forma virtual – o que difere de um dos objetivos tradicionais do estágio curricular obrigatório: preparar o futuro professor para a *práxis* pedagógica, o seu dia a dia em sala, *a priori*, presencial. O segundo direciona-se à necessidade de trazer ao meio acadêmico pesquisas que tratem dessa temática tão importante nos dias atuais, de modo a auxiliar futuros docentes com informações pertinentes.

Levando em consideração os métodos condizentes com nossa pesquisa, para suprir as necessidades específicas para o tratamento das informações, optou-se por um viés qualitativo

que, para autores como Gil (2007) e Tozoni-Reis (2009), evidencia de melhor maneira as experiências. Por fim, levantamos a hipótese de que é necessário discutir sobre as especificidades dos tipos de avaliações da aprendizagem para contribuir com os futuros professores de Língua Portuguesa. Este artigo, além de seu caráter baseado nas observações realizadas durante o período de estágio, possui, também, sua fundamentação de base bibliográfica, expressa por meio de uma busca e compilamento de suas teorias formando nosso arcabouço teórico em autores como Moro (2012), Abrecht (1994) e Álvarez (2002). O resultado será apresentado na seguinte ordem: a) Metodologia de pesquisa; b) Conhecendo o Estágio Curricular Supervisionado em período pandêmico; c) Algumas características relevantes da avaliação da aprendizagem; d) Relato de experiência no Estágio Curricular Supervisionado.

2. Entendendo o estágio curricular supervisionado em período pandêmico

Ao escolher esse tópico para reflexão, inicialmente, temos que reconhecer que todo campo de pesquisa que tente, de alguma forma, medir as consequências da pandemia em algum âmbito social, ainda compõe um *rol* de pioneirismo, se tivermos como parâmetros não a quantidade, pois vem aumentando diariamente o número de artigos publicados, mas levar em consideração a temporalidade: um evento recente! Tentar mensurá-lo, em relação ao estágio, ficará ainda no campo das reflexões. Entretanto, sabe-se que o processo de cientificidade ocorre gradativamente e temos nesse sentido a justificativa para discutir sobre as implicações no processo de formação dos futuros professores que tiveram seus estágios curriculares de forma remota. De fato, as consequências – sejam positivas ou não, relevantes ou não – serão confirmadas futuramente com o fazer docente, mas é possível uma anteposição de suposições que poderão ser levadas em consideração para ações acadêmicas futuras.

O Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação e Prática (doravante, estágio), do terceiro ano do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve que ser reestruturado como podemos observar no ofício Circular da Pró-Reitoria de graduação (PROGRAD) N° 003/2021 que dispõe sobre Orientações Gerais para Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura Período de Excepcionalidade da pandemia Covid-19, publicado no dia 15 de fevereiro de 2021:

Solicitamos que as Coordenações de Estágio dos Cursos de Licenciatura, juntamente com as Coordenações de Colegiado de Curso, avaliem as possibilidades de **substituição das atividades de observação e regência presenciais do Estágio Curricular Obrigatório por atividades que sejam desenvolvidas remotamente e deliberem sobre as condições de realização das atividades de Estágio Curricular Obrigatório de maneira integralmente remota**, que permitam o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a formação do estudante, permitindo assim, a finalização das atividades de Estágio Curricular Obrigatório nos Cursos de Licenciatura para o ano letivo de 2020. (PARANÁ, 2021, s.p, grifo nosso).

Seguindo essas orientações, visando cumprir a carga horária do estágio, optou-se, no curso de Letras-Português, pela possibilidade de desenvolvimento de três diferentes atividades; a) aulas simuladas – momento em que os estagiários exercitavam a prática pedagógica apresentando aos demais alunos da turma; b) observação e regência de forma remota; c) atividades de extensão como oferta de palestras e minicursos – deixando a critério do orientador, juntamente com os discentes, escolher qual (is) seria(m) adotado(s).

Não obstante, o Colegiado do curso de graduação em Letras-Português emitiu um documento que dispõe sobre a Instrução de serviço do Colegiado do curso de graduação em Letras-Português N° 002/2021. No Art. 1° destaca que as atividades alternativas deveriam assegurar as condições pedagógicas necessárias para a formação íntegra do discente, garantindo os direitos de aprendizagem explícitos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Em seguida, no art. 2° é elencada a proposta de realização do estágio como podemos ver a seguir.

a.1) 60 (sessenta) horas na disciplina 2EST101, conforme o Plano Especial de Matriz Curricular; a.2) 140 (cento e quarenta) horas na disciplina 2EST102, de acordo com a seguinte distribuição: a.2.1) Observação e participação efetiva em atividades didáticas: 25 horas; a.2.2) Avaliação de trabalhos: 25 horas; a.2.3) Regência: preferencialmente 8 horas; A integralização das 140 horas compreenderá: a pesquisa escolar, o planejamento das aulas, as reuniões com o supervisor (individualmente ou em grupos) e a produção de artigo científico sobre o estágio. (PARANÁ, 2021, sp,)

Por fim, temos a Deliberação da Câmara de graduação N° 012/2020 que aprova o regulamento de estágio curricular obrigatório do curso de graduação em letras, modalidade licenciatura: habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas. No capítulo II, Art. 2° constam os objetivos de aprendizagem do estágio, sendo eles: I- propiciar ao estagiário, oportunidades de vivenciar a realidade educacional dos campos de estágio; II- planejar todo o

processo de ensino-aprendizagem; III- executar o planejamento; IV avaliar o processo de ensino-aprendizagem específico de cada área. (PARANÁ, 2020, sp.).

Dessa forma, o estágio poderia assumir diferentes configurações de acordo com cada orientador, desde que contemplassem as determinações elencadas anteriormente²⁸, assegurando as condições de qualidade da oferta e seu impacto na formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

3. Algumas características relevantes da avaliação da aprendizagem

Antes de discutirmos sobre as atividades avaliativas observadas durante o período de estágio, é necessário contextualizarmos teoricamente o que, para a professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Mari Clair Moro Nascimento (2012) considera como características basilares da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

De acordo com a autora,

A avaliação é uma constante na vida do ser humano e está presente nos mais variados contextos do dia a dia, subsidiando decisões em face à diversas situações. Sua finalidade não deveria ser diferente, quando o ato de avaliar está relacionado com a sala de aula, pois se a análise recai para sua prática, neste ambiente, verifica-se em muitas escolas, ou na maioria, a sua utilização para medir o que foi ensinado pelo docente, prevalecendo atenção para as notas, pois essas anunciam tanto os alunos a serem promovidos, como aqueles a serem retidos (NASCIMENTO, 2012, p. 29).

Logo, avaliar consiste em uma etapa imprescindível, não pela crença culturalmente instituída no ambiente escolar a qual a considera apenas sua dimensão de classificação – geralmente por notas –, mas por sua dimensão de norteadora dos métodos e técnicas de ensino. Nessa segunda, seu sentido é completo e amplo, abarcando as variáveis de aprendizagem e, conseqüentemente, auxiliando na didática do professor – uma vez que didática constitui-se em

²⁸ Nota pessoal: em meu caso, por se tratar de uma disciplina anual, no primeiro semestre referente ao 3º ano do curso, realizei toda a carga horária de observação no formato remoto. No segundo semestre, para contemplar a carga horária de regência, optou-se por aulas simuladas e regência de forma remota.

um movimento dialógico que nós, na função de professores, aperfeiçoamos ao longo de nossa formação e estende-se continuamente até ao fim da carreira.

Somos sujeitos distintos – cada um com suas singularidades, e formas de aprendizagens – com vivências e oportunidades de acesso e permanência ao conhecimento que diferem uns dos outros – muitas vezes devido à falta de recursos financeiros, muito presente nas escolas públicas de localidades carentes. Não seria ironia pensar que todos aprendem da mesma forma? E se acreditamos que cada aluno possui seu ritmo de aprendizagem, não seria interessante destacar que um método avaliativo pode não dar conta de validar as formas múltiplas de expressão dos alunos? Essa realidade pode ser ilustrada na imagem a seguir.

Imagem 1 – Cartum ilustrativo



Fonte: <http://seminariosalunosppgect.blogspot.com/2016/11/301116-11h10min-neoliberalismo-e.html>

Nota-se que nesta imagem temos o contraste entre formas avaliativas pautadas em uma didática tradicionalista em relação à concepção construtivista e sócio-interacionista. O sistema assume, como forma de buscar a equidade, um único modelo, como podemos observar nas avaliações em larga escala como ENEM, Prova Brasil, Provinha Ana entre outras vinculadas ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Entretanto, nem todos os alunos possuem as mesmas aptidões para realizar o mesmo tipo prova – o que não deveria classificá-lo como melhor ou pior em relação a outro. Na imagem acima, sabemos que o macaco ou talvez o pássaro teriam maiores chances de vencer o desafio, entretanto, cada animal possui suas qualidades específicas. Em analogia à educação, essas diferenças são ainda mais intensificadas em período pandêmico, quando levamos em consideração alunos com deficiências como autismo, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual,

visual, auditiva ou de qualquer outra natureza. Além, é claro, de grupos sociais menos favorecidos, como indígenas, instituições periféricas, Educação no campo e Quilombola.

Ao tratarmos da avaliação da aprendizagem, devemos considerar seu aspecto inicial conhecido como diagnóstico. Luckesi (2003) postula que sua importância está em identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado conteúdo. Por meio dela, o docente pautará seus planos metodológicos com objetivos pré-definidos.

Para compreender melhor essa dimensão, temos que retomar brevemente os estudos de Vygotsky (1991; 1998) e o conceito de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDR é determinada por tudo que o aluno já domina com autonomia, a ZDP refere-se à estimativa de aprendizagem, onde pretende-se potencialmente chegar. Nessa concepção interacionista, temos o professor como mediador da aprendizagem. Logo, a avaliação diagnóstica fornecerá os dados iniciais para elaboração das aulas subsequentes.

Para discutir a segunda dimensão – formativa – voltaremos nossa pesquisa aos estudos de Abrechet (1994). O autor aponta que

[...]a avaliação formativa acentua o **aspecto qualitativo** da avaliação. Longe de ser a **simples verificação** de determinada quantidade de sucessos ou de erros, pretende ir ao **por que**, fugir ao definitivo – e, quantas vezes, à inutilidade – da medida, a fim de ter verdadeiro impacto no progresso da aprendizagem. (ABRECHT, 1994, p. 131, grifos nossos).

De acordo com Abrechet (1994) a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de ensino. Ela não pune ou taxa (ao menos não deveria) o aluno com base nos resultados obtidos, mas visa a superação dos obstáculos promovendo ao próximo passo. É nesta etapa que “pode possibilitar informações relativas aos pontos ainda frágeis em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Pontos que precisam ser minimizados ou superados, e podem ser, com um ensino planejado e desenvolvido de maneira intencional e sistemática” (NASCIMENTO, 2012, p.11).

Ainda sobre a função formativa, com base nos estudos de Nascimento (2012) e Abrechet (1994) podemos defini-la como conjunto de atividades diversificadas que ocorrem durante o processo de aquisição de um novo conteúdo – respeitando a pluralidade existente em sala de aula – para que o professor, na função de mediador, possa elaborar suas aulas da melhor

forma possível por meio de um mapeamento regularizador das aprendizagens em curso, garantindo o desenvolvimento íntegro dos alunos.

Por fim, temos a configuração somativa da avaliação. Para Álvarez (2002), possui um viés mais classificatório, pois caracteriza-se pela aplicação de notas. Neste momento, sua função é certificadora. Entretanto, muitas vezes, erroneamente, sua aplicabilidade é subvertida em forma taxativa e discriminatória, distinguindo os “bons” alunos dos “ruins”.

Vale ressaltar que é nesta etapa, quando desenvolvida em consonância com as anteriores, que os alunos recebem um *feedback* sobre o nível de aprendizagem possivelmente alcançado – com base nessas informações, o professor visando o melhor caminho ao aluno, opta por sua progressão ou retenção na série para retomar os conteúdos fragilizados.

4. Relato de experiência no estágio curricular supervisionado

Nesta seção, relatarei minha experiência no decorrer do estágio. Durante esse período de pandemia, o calendário do curso de Letras-Português precisou ser readaptado e, como consequência, não coincidiu com o ano letivo da Educação Básica. Essa *factualidade* contribuiu para que a etapa de observação não fosse concluída a tempo para realização da regência na mesma turma. Dessa forma, no campo de estágio I, realizei apenas a observação, acompanhando turmas de 6o e 7o anos; a regência ficou para o ano letivo de 2021 e foi desenvolvida unicamente em uma turma de 9o ano.

A turma do 6º D ano era composta por aproximadamente 27 alunos, e as turmas de 7º ano por 35 alunos cada. As aulas ocorreram de forma síncrona pela plataforma *Google Meet*. As atividades foram realizadas por diferentes ferramentas: *Classroom*, *Whatsapp*, *E-mail*, de acordo com a necessidade pedagógica da atividade.

No início de cada conteúdo a professora regente da turma realizava uma avaliação diagnóstica, sem que os alunos soubessem que estavam sendo testados. Para isso, a configuração adotada foi sempre por meio da ludicidade, com conversas dirigidas, ilustrações, jogos e dinâmicas. Vale ressaltar que, nesta etapa, a professora optava por não atribuir nota, ou, quando atribuída, considerava apenas atividades realizadas independente dos erros e/ou acertos, pois o objetivo era verificar os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao trabalhar com o gênero poema, nos 7os anos, por exemplo, a professora lançou um desafio inicial: O que iremos estudar hoje? As pistas encontravam-se em um caça-palavras com termos referentes ao gênero. Dessa forma, os alunos precisaram mobilizar seus conhecimentos prévios para formar um palpite que, conforme iam surgindo, a professora questionava o motivo que o levou a pensar ser determinado gênero, anotava em tópicos as respostas condizentes com a temática e, ao final, exibiu em *Word* todos os tópicos anotados e por meio de uma conversa dirigida introduziu o tema costurando tudo que havia sido dito.

A avaliação formativa ocorreu por meio de observações realizadas durante todo o processo com base na interação dos alunos. Além disso, houve três atividades: pesquisa direcionada; exposição oral e tentativa de produção do gênero. A primeira consistia em buscar alguns poemas em diferentes fontes que fossem possíveis e escolher um que mais chamasse a atenção; em seguida, produzir um comentário de até cinco linhas falando sobre “o que esse poema despertou em mim?”. Por fim, os alunos postaram no mural os poemas com os respectivos comentários para que todos os demais tivessem acesso. A nota nesta atividade foi atribuída por realização, independente das variáveis. A atividade de exposição oral ocorreu pelo grupo de *Whatsapp*. Cada aluno realizou a leitura do poema escolhido e postou o áudio no grupo. O objetivo dessa atividade era tornar o contato com a poesia mais próximo dos alunos, uma vez que todos ficaram ansiosos para ouvir o áudio do colega. Além disso, após a docente trabalhar os aspectos teóricos formais, cada aluno produziu um poema – tentativa inicial – com o tema *minha infância*. A entrega ocorreu em arquivo *Word* pela plataforma *Google Classroom*. A professora indicou algumas correções gramaticais e sugeriu algumas modificações e acréscimos, porém, sem impor nada, prevalecendo, neste segundo indicativo, a subjetividade do aluno. Por fim, os alunos fizeram os ajustes e postaram no mural com valor de 2,0 – etapa da avaliação somativa – neste momento, as notas variaram de acordo com critérios de adequação ao tema, linguagem padrão, e aspectos formais do gênero.

Na turma de 6º ano uma experiência marcante foi com o gênero notícia. A avaliação diagnóstica ocorreu por meio de uma roda de conversa com alguns questionamentos levantados: Como nos informamos sobre o que está acontecendo em nossa região, país e mundo? Todos os fatos que ocorrem se tornam notícias? Por que é importante nos mantermos informados? Essa socialização durou uma aula – todos os alunos queriam relatar alguma notícia que haviam visto recentemente, A professora foi conduzindo e organizando, assim, houve a verificação de que a

turma tinha uma familiaridade com o gênero. Nas aulas seguintes, a professora exibiu algumas notícias em diferentes suportes: jornal impresso e vídeos de jornais locais com informações pertinentes à idade dos alunos.

A avaliação formativa ocorreu com base nas observações. Além disso, durante as aulas expositivas, a professora produziu um *Check-list* com diversas características de vários gêneros textuais e os discentes marcaram aquelas que correspondessem à notícia. Esses dados foram utilizados para elaboração de uma aula de revisão – retomando os conceitos que não haviam ficado claros. A finalização do conteúdo ocorreu com a escrita e reescrita do gênero: cada aluno noticiou um fato que ocorreu em sua região – casa, rua, bairro. Os textos foram encaminhados para correções e devolvidos aos alunos para refação – lembrando que, por opção da professora, a atividade contemplou apenas a notícia escrita.

5 Conclusão

Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa passou por ressignificações durante a pandemia, tornando ainda mais marcante a necessidade de métodos avaliativos pré-definidos, respeitando as singularidades dos alunos e a multiplicidade de formas de aprendizagens e a realidade tecnológica. Além disso, constatou-se que a utilização de metodologias diferenciadas torna-se imprescindível para tornar as aulas mais atrativas e construtivas, percebendo-se que a avaliação deve buscar ressaltar os aspectos qualitativos e evidenciar as habilidades dos alunos levando em consideração seus conhecimentos prévios.

Vale ressaltar que a reflexão é fundamental para mensurar o impacto da pandemia na configuração curricular do curso de Letras, como se percebeu nos documentos normativos supracitados anteriormente, que apontam a necessidade de buscar novas soluções para suprir esse componente e preparar os professores em formação para o exercício da docência.

Por fim, não sabemos ainda o impacto que essa alteração no formato de estágio trará para a prática pedagógica dos futuros professores, mas constatou-se que as formas de realizá-lo foram as que o momento pandêmico permitia, preservando a saúde dos estagiários e as exigências do NRE.

Além disso, todos nós, no ofício de professores, temos que perceber que a sociedade está em constante movimento e a educação tende a buscar suprir essas novas perspectivas. Para

que isso seja possível, é imprescindível que os professores possuam uma formação sólida desde a inicial, estendendo-se à continuada, garantindo uma oferta de ensino com qualidade, mesmo que em situações emergenciais.

Referências:

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições ASA, 1994.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Avaliação da aprendizagem**: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções. Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Londrina, 2012. 125 f. Disponível em:

http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_NASCIMENTO_Mari_Clair_Moro.pdf. Acesso em: 05 junho de 2021.

PARANÁ. **Instrução de serviço do colegiado do curso de graduação em Letras - português nº 002/2021**. Colegiado do Curso de Graduação em Letras-Português. Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em:

http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Instrucao_de_Servico_COLEGIADO_002_2021-orientacoes_para_estagio_letrasportugues_VERSAO2.pdf. Acesso em: 05 junho de 2021.

PARANÁ. **DELIBERAÇÃO - CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº 012/2020**. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras, Modalidade Licenciatura: Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. Universidade Estadual de Londrina, 2020. Disponível em:

http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_Estagio_Letras-Portugues_DELIBERACAO_CAMARA_DE_GRADUACAO_012_2020.pdf. Acesso em: 05 junho de 2021.

PARANÁ. **PROGRAD**, Pró-Reitoria de Graduação. **OF. CIRC.PROGRAD – Nº 003/2021**, que estabelece Orientações Gerais para estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura Período de Excepcionalidade da pandemia Covid-19 Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021. Disponível em:

http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/OFICIO%20CIRCULAR%20PROGRAD%20003-2021_Orientacoes_ao_estagio_na_pandemia_2021_ATIVIDADES_ALTERNATIVAS.pdf
Acesso em: 05 junho de 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O NOVO NORMAL E AS MUDANÇAS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Stefany Cauany Santos Bernardo

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo expor os pontos positivos e negativos do estágio obrigatório durante a pandemia, período em que participamos com colegas de classe de uma nova configuração de estágio. Aborda-se, ainda, o planejamento de aula na modalidade de ensino remoto, e as barreiras enfrentadas pela falta de preparo para esse cenário da COVID-19. O fundamento teórico deste artigo está embasado na análise dos seguintes autores: Antunes (2003), Freire (1996), Marcuschi (2007), dentre outros que desenvolvem estudos voltados ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: ensino remoto; educação; pandemia.

1. Introdução

O ano letivo de 2020 parece que não iniciou. Diante do cenário pandêmico, o ensino remoto foi adotado como um recurso para a realização das atividades escolares, entretanto utilizar da tecnologia como principal meio de comunicação pode privar classes mais baixas, aumentando as desigualdades sociais, pois alguns estudantes não têm um aparelho eletrônico com o acesso à internet e, às vezes, não possuem nem um aparelho eletrônico.

Levando em consideração o que está escrito na Constituição Federal de 1988, que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, o governo buscou meios para que as escolas continuassem funcionando neste período. Haja vista, a pandemia prejudicou a educação base e o ensino superior, pois ambos tiveram que se adaptar a esse cenário. Assim sendo, as universidades e as escolas adotaram o ensino remoto para que pudessem continuar com as aulas digitalmente.

A partir disso, este artigo apresenta os recursos e opções de atividades utilizados pela Universidade Estadual de Londrina para a realização do estágio curricular obrigatório, que possibilitaram a continuidade do ano letivo por meio do ensino remoto. Abordaremos, também, as percepções de uma estagiária sobre o estágio do 4º ano letivo de Letras Vernáculas noturno, destacando seu processo e forma de realização.

2. Contexto histórico

No mês de fevereiro de 2020, foi registrado no Brasil o primeiro caso da Covid-19 e, até então, não se sabia o suficiente do vírus, mesmo com registros da doença em 2019. O vírus é capaz de provocar infecções que afetam o sistema respiratório, sendo responsável por causar febre, dificuldade respiratória e tosse, essa infecção pode ser confundida com uma gripe ou resfriado.

Os casos de contaminação aumentaram cada vez mais, com isso medidas mundiais começaram a ser tomadas, desde uso de máscaras obrigatórias (sancionado no dia 05 de março de 2020), a utilização de álcool em gel e o distanciamento de 1 metro e meio. Mesmo com essas providências, o vírus se espalhava cada vez mais rápido, até que, no dia 11 de março de 2020, foi decretado pandemia mundial por conta da Covid-19, porém, no final de março, já havia mais de três mil mortes por conta dessa doença.

E, para tentar evitar a transmissão da doença, as escolas foram fechadas. Desse modo, centenas de estudantes ficaram sem aula e esta situação prejudicou não apenas os alunos, mas também os professores. Destarte, o ano de 2020 foi conturbado na educação, sendo que, no primeiro semestre, a educação ficou desestabilizada com o decreto e as incertezas daquele ano e, em primeiro momento, prosseguir com o ensino era incerto.

Diante desse cenário, a educação foi reformulada, adotando a modalidade de ensino remoto, uma solução rápida e acessível no contexto de pandemia. Nesse sentido, as aulas seriam ministradas por meio das plataformas virtuais, com atividades sendo enviadas digitalmente para os alunos. Ao contrário do ensino a distância, o EAD, que tem sua estrutura e metodologia totalmente voltada para o ensino digital, esta solução tomada pelo governo para as instituições de ensino presencial colocou-se como algo temporário de acordo com o fragmento a seguir:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que

permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias. (BRASIL, 2020, p.1)

Frente ao exposto, as aulas passaram a ser ministradas pelas plataformas digitais, dando às escolas a liberdade de organizarem e adotarem as que preferissem. A Universidade Estadual de Londrina adotou a plataforma Google Meet para dar continuidade ao ensino no ano letivo de 2020. Assim, as aulas digitais passam a ser ministradas e, para aqueles com o acesso à internet, a comodidade de assistir às aulas onde quiser, não precisando se locomover até a instituição de ensino, enfrentando dificuldades como o trânsito e o tempo foi maior. Todavia, como citado por Barreto e Rocha (2020, p. 8), há pouca interação entre o aluno e o professor, tornando o ensino menos democrático e mais mecânico.

Mesmo com essas ressalvas negativas, o ensino remoto foi e é o meio mais assertivo para aquele e este momento, o qual ainda passa por mudanças, uma delas já adotadas por algumas instituições é o sistema híbrido escolar que utiliza a tecnologia com interações presenciais, assim possibilitando uma interação aluno-professor mais efetiva.

3. O estágio

O estágio curricular na Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo promover a aquisição de competências profissionais não desenvolvidas durante o curso, por isso é crucial a realização desta fase da graduação. De acordo com a universidade:

O estágio na Universidade Estadual de Londrina (UEL) é caracterizado como um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e de seu meio, realizado sob responsabilidade e coordenação da UEL. (UEL, 2021, p.1)

O estágio obrigatório do curso de Letras-Português é realizado no 3º e 4º ano letivo, mas, com a crise mundial na saúde, esta etapa necessária para a formação universitária também

precisou ser interrompida. No mês de julho, o Decreto do Governo do Estado do Paraná regulamentou uma nova legislação para o estágio curricular. Desse modo, a universidade elaborou atividades alternativas para a realização dessa fase escolar, visto que as escolas municipais e estaduais também buscavam um meio de seguir o ano letivo durante a pandemia.

Assim, as atividades alternativas propostas pela a Universidade foram: as aulas simuladas, oferta de minicursos de extensão e a regência de um minicurso no evento 4º ESTAGIAR. O estágio é dividido em duas partes: a observação, etapa na qual o estudante deve observar outro professor ministrando suas aulas para uma turma, na prática. Para cumprir essa exigência, foi orientado ao universitário a observação das videoaulas Paraná/São Paulo e/ou a observação dos colegas atuando em uma aula simulada. A outra parte do estágio foi a regência, período em que o estagiário ministra as aulas e a universidade ofertou as opções de aulas simuladas e/ou minicursos.

Com intuito de amenizar o impacto na educação, essas opções adotadas pela universidade deram ao aluno opções para que ele pudesse realizar o estágio, visando à conclusão do ano letivo de modo remoto, conforme as orientações do governo para organizar o calendário escolar durante a pandemia. De acordo com as autoras Pimenta e Lima (2004, p. 35), sobre a realização do estágio: “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia”.

De fato, como as pesquisadoras explicam, essa fase é crucial para a formação profissional, pois é a parte prática do que foi estudado, é nessa etapa que se percebe o quão preparado o aluno está e, além disso, é possível reconhecer os pontos a serem melhorados na formação acadêmica do futuro profissional.

4. A realização do estágio

Com esse cenário de pandemia, a realização do estágio parecia algo distante, mesmo com as atividades alternativas propostas pela universidade, e algumas dificuldades surgiram, dentre elas o tempo necessário para sua realização. Dessa forma, nesta seção, a voz da estagiária explicando sua vivência de estágio, durante o ano de 2020, será predominante.

Iniciar o estágio supervisionado, no segundo semestre de 2020, enfrentando todas as mudanças e adversidades daquele período, não seria a melhor opção. Dessa forma, optei por dar início a minha preparação à docência somente no primeiro semestre de 2021, haja vista que, sem a realização desse, não seria possível vivenciar a prática docente e, além disso, o período para a conclusão do curso se daria no fim deste semestre e essa obrigatoriedade deveria ser cumprida. A respeito do ensino de língua portuguesa, Antunes (2003, p. 40) pontua:

Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática”. Isso posto, faz-se necessário, antes de qualquer realização prática, a teoria, pois, com o domínio teórico, a realização do estágio tem menos complicações e, por conseguinte, compreender o conteúdo que será trabalhado, com consciência da importância dele e entendendo que o professor é o mediador deste conhecimento será um fato.

Corroborando essa ideia, o estágio supervisionado é essencial, pois, nele, observa-se o professor e tem-se a oportunidade de ministrar os conteúdos estudados. Assim, começo com a realização das observações das videoaulas Paraná, disponibilizadas no canal do Youtube, aulas simuladas dos meus colegas e a regência de aulas simuladas, realizadas durante cinco encontros, em que foi programada uma unidade didática para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, tendo a finalização no primeiro semestre do ano.

O conteúdo planejado para o período da regência das aulas simuladas foi a revisão dos primeiros elementos de análise sintática que os alunos já teriam visto em outro momento, considerando a série em que estão. A escolha do tema da gramática normativa teve por finalidade o entendimento das atividades aplicadas no último dia de regência das aulas simuladas do período do estágio. Desse modo, as aulas foram organizadas da seguinte forma:

DIA 17 SEG
Frase, Oração e Período
DIA 19 QUA
Termos essenciais da oração: Sujeito
DIA 24 SEG
Termos essenciais da oração: Predicado e Complementos
DIA 26 QUA
Termos acessórios da oração
DIA 7 SEG
Revisão e exercícios

Este conteúdo de análise sintática, preparada para a simulação da regência das aulas durante o estágio, foi analisado em um texto que apresentava características da oralidade, como os vícios linguísticos, ou seja, o texto estava escrito como se fala, levando em conta o que Marcuschi (2007) discute em seu livro *Da fala para a escrita*. As relações da fala/escrita são importantes para compreender a gramática padrão para a retextualização. Assim, o tema proposto para as aulas simuladas teve o intuito de identificar as características da análise sintática, compreendendo assim a diferença entre gramática padrão e a descritiva.

Outro momento do estágio curricular foi a realização de um minicurso do 4º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, onde foi abordado o “Roteiro Audiovisual”, que tinha como objetivo entender o gênero e sua construção para se trabalhar em sala de aula. Durante o curso, foram explicadas as características de um roteiro cinematográfico e como incorporá-lo ao ensino da língua portuguesa. O minicurso foi ministrado aos inscritos com realização de debates e houve interação entre aluno e professor.

As aulas simuladas foram ministradas aos colegas de classe, sendo que, em nenhum momento, houve interrupções ou questionamentos. A simulação do papel do professor pode ser considerada bem sucedida, entretanto o contato entre aluno e professor não foi efetivo e, pode-se dizer, quase inexistente. Isso acontece pelo fato de os colegas saberem o tema, ou seja, a interação aluno-professor fica por conta do estagiário, embora isso acabe sendo positivo, pois,

em uma sala de aula real, em situações de não participação como essa, é necessário encontrar brechas para perguntar e forçar uma interação maior e mais efetiva.

5. Considerações finais

O estágio, neste período, não foi o mais favorável para o aprendizado da prática docente, tendo em vista que quase não tivemos interação com o aluno do ensino base, mesmo assim conseguiu reproduzir a prática docente do atual momento: o ensino remoto. Portanto, essa alternativa adotada pela a universidade permitiu que os estagiários preparassem uma aula a ser ministrada pelo meio digital e vivenciassem as dificuldades que podem aparecer nesse contexto. Mesmo que não tenha, de fato, experienciado as situações reais em sala de aula com a presença dos alunos por conta da pandemia, as opções de atividades alternativas foram as únicas possíveis e têm os pontos positivos e negativos como qualquer outra.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; Rocha, Daniele Santos. **Covid 19 e Educação: Resistências, Desafios e (im)possibilidades**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. v. 2 (2020): jan./dez. 2020 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em 02 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus – COVID-19**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 06 de maio de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

LINHA do tempo do Corona vírus no Brasil. Sanar Saúde. 2020. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Orientações Gerais para ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO dos CURSOS DE LICENCIATURA Período de Excepcionalidade da pandemia Covid-19.** OF. CIRC.PROGRAD – Nº 003/2021. Universidade Estadual de Londrina. 15 de fevereiro de 2021. Londrina, PR. Disponível em: http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/OFICIO%20CIRCULAR%20PROGRAD%20003-2021_Orientacoes_ao_estagio_na_pandemia_2021_ATIVIDADES_ALTERNATIVAS.pdf. Acesso: 20 de maio de 2021.

OS ENSINAMENTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM MODELO REMOTO

Douglas Augusto de Santana

Raphaela da Silva e Souza

RESUMO: Com o advento da pandemia que se iniciou no ano de 2020, a educação foi pega desprevenida quanto aos procedimentos a serem adotados para a continuação das aulas em meio a uma crise de saúde mundial. Não apenas os alunos e professores foram afetados, mas o impacto se estendeu para a formação de novos professores a integrar o mercado de trabalho nos anos futuros. O seguinte trabalho deriva do desejo de discutir quais os ensinamentos que puderam ser tirados dessa situação atípica durante o período de estágio curricular obrigatório, como maneiras de se utilizar da tecnologia como fator mediador entre professor e aluno. Pretende-se também ocasionar a reflexão acerca de quais serão as mudanças em sala de aula, tanto em ensino básico quanto superior, advindas deste período de ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; estágio curricular obrigatório; ensino fundamental II.

1. Introdução

A pandemia da COVID-19 que se iniciou no ano de 2020 forçou a educação a se reinventar para continuar as atividades de ensino quando a maior forma de evitar a disseminação do vírus é por meio do distanciamento social. Tendo em vista as circunstâncias de suspensão das aulas presenciais, um modelo de educação remota precisou ser adotado para dar continuidade às atividades escolares durante o período de alta contaminação pelo vírus. Deste modo, as aulas precisaram ser mantidas utilizando plataformas digitais como mediadoras na relação aluno e professor, à exemplo de Google Meet, Zoom, Skype, Google Classroom e Moodle.

Não apenas a educação básica como também a educação superior precisou se adaptar tecnologicamente ao período. A Universidade Estadual de Londrina precisou transferir alunos de 53 cursos de graduação e 132 programas de pós-graduação para o modelo emergencial de ensino remoto, de maneira que as atividades de formação não fossem prejudicadas pela situação. Assim, cursos de licenciatura receberam a orientação de prosseguir com o estágio curricular supervisionado obrigatório a ser desenvolvido também de maneira remota.

O objetivo deste trabalho é relatar as dificuldades encontradas ao desenvolver as atividades de estágio por meio do modelo emergencial remoto e propor reflexões acerca da formação de professores durante uma crise sanitária que impede os docentes em formação de entrar em sala de aula. Pretende-se também pensar em possibilidades futuras de conciliação da tecnologia e da educação no período pós-pandemia, buscando maneiras para que a tecnologia e plataformas adotadas emergencialmente poderiam ser associadas no retorno do ensino presencial.

2. A experiência de estágio remoto

O estágio curricular obrigatório é um momento de suma importância para cursos de licenciatura, visto que é o principal momento de elo entre a teoria adquirida durante as disciplinas do curso de graduação e a prática do dia a dia das salas de aula. Deste modo, o estágio curricular é o espaço em que o docente em formação reflete sobre a teoria e a incorpora na prática conforme as necessidades da sala de aula.

Ainda que o estágio em campo seja o momento real de atuação, a prática docente é pensada e questionada em todas as disciplinas do curso de licenciatura, visando a reflexão sobre a prática em sala de aula desde o início da formação docente de maneira que a aprendizagem acadêmica não se torne um locus descolado da prática, contudo, ainda que o fazer docente seja pensado na licenciatura de maneira longitudinal, o estágio não é destituído de sua importância, uma vez que abarca a parte ativa e experimental do curso. O estágio curricular representa, pois, o primeiro contato do docente com a realidade da sala de aula e é espaço de troca de experiências, entre aluno, docente em formação e professor orientados.

Para Bandeira & Reis:

A formação docente se dá muitas vezes pela prática em sala de aula, a partir da relação feita entre teoria e prática e na reflexão diária de seu exercício. Portanto, o estágio supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. (BANDEIRA & REIS, 2011, p. 9)

Em decorrência da pandemia, o estágio curricular como se conhece e teoriza precisou passar por modificações e se adaptar ao método emergencial de ensino remoto, desta forma, os desafios de um estágio tradicional, como a interação com o professor orientado e insegurança diante dos alunos, abriram espaço para a adição de questões inimagináveis nos estágios pré-pandemia.

O estágio curricular obrigatório referido neste artigo é o primeiro estágio programado para alunos da graduação em Letras Vernáculas e Clássicas na Universidade estadual de Londrina (UEL); nesse, alunos do terceiro ano de graduação atuam em turmas do ensino fundamental II cumprindo carga-horária de observação e regência. A primeira dificuldade enfrentada para a realização do estágio foi já no primeiro momento de busca por uma escola e um professor que pudesse receber estagiários durante o período pandêmico. Com a necessidade de adaptação, muitos professores ficaram receosos em receber estagiários visto que já enfrentavam o desafio de adaptar as práticas docentes para um cenário jamais visto anteriormente e, quando fomos capazes de encontrar uma escola que nos recebesse, as aulas acompanhadas pelos alunos eram apenas as pré-gravadas da plataforma AulaParaná, fazendo com que o nosso período de observação fosse cumprido sem contato algum com os alunos.

Tendo finalizado o período de observação, tivemos o primeiro semestre de 2021 reservado para regência, porém a dificuldade em encontrar um colégio disponível permaneceu e, com isso, a modalidade de aula simulada nos pareceu a mais acessível. Uma vez que decidida a modalidade passamos para a escolha de assuntos a serem abordados, o método da aula simulada ministrada para os colegas de estágio possibilitou uma maior liberdade na escolha de assuntos, uma vez que na modalidade presencial de estágio, por vezes, o professor que acompanha as atividades na escola direciona os estagiários a um assunto específico. Assim, inicialmente explorou-se uma quantidade de assuntos variados que poderiam se correlacionar apesar de não terem sido pensados em uma unidade, todos os temas trabalhados estavam em concordância como o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e os conteúdos previstos para turmas de 7º ano.

Em um segundo momento, surgiu o desejo de montar um conjunto de aulas que dialogassem e culminassem em um trabalho final comum, deste modo, decidimos trabalhar com dois gêneros de uma mesma esfera textual. Segundo Marcuschi (2008), gêneros textuais “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa” e, por isso, acionam uma série de conhecimentos linguísticos que, a primeira vista, não se relacionam. Ainda segundo o autor:

Tudo o que estamos apontando neste momento deve-se ao fato de os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais serem artefatos linguísticos concretos. Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. (MARCHUSCHI, 2007)

Escolheu-se trabalhar com dois gêneros da esfera jornalística, notícia e resenha, e os temas trabalhados foram a linguagem adequada para cada um dos gêneros, a diferença entre fato e opinião e a estrutura dos gêneros. Ao fim da sequência de aulas, os alunos deveriam produzir uma notícia e uma resenha que, após passarem pelo processo de reescrita, seriam divulgadas para a comunidade escolar por meio de um blog criado de maneira a simular um jornal virtual.

Segundo Kleiman (2005), o letramento é um conjunto de práticas situadas que buscam relacionar a atividade escolar com o agir fora da sala de aula e “uma forma de reproduzir as características da prática situada na situação original no espaço da sala de aula” (2005, p. 38), deste modo, solicitou-se que a notícia produzida pelos alunos tivesse como temática um acontecimento do dia a dia deles em família ou até mesmo entre os colegas da escola. A socialização dessas produções também é fruto do pensamento dos projetos de letramento, uma vez que “ler e escrever não são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo” (KLEIMAN, CENICEROS & TINOCO, 2013, p. 74).

A proposta de socialização das atividades produzidas foi a responsável por levantar o questionamento da relação entre a sala de aula e a web que permeia todo esse artigo. Inicialmente, o desejo era propor o compartilhamento das notícias e resenhas por meio de folhetins que simulassem um jornal impresso, contudo, o consumo de notícias por via impressa tem se tornado quase obsoleto e os jornais eletrônicos tomaram o espaço no dia a dia da sociedade globalizada. Desta forma, um blog feito à moda de jornal virtual seria mais realista e faria mais sentido aos olhos de alunos que nasceram na sociedade tecnológica, além da vantagem de possibilitar que as produções não ficassem limitadas a um formato impresso que circularia nos limites da sala de aula.

3. A tecnologia como auxiliar ao ensino

A pandemia do coronavírus certamente pegou os professores, sejam de educação básica ou superior, de surpresa e exigiu uma série de adaptações para que as aulas fossem continuadas durante o período de isolamento. Ainda que o EAD não fosse novidade na educação brasileira, este era reservado quase que exclusivamente para o Ensino Superior e só figurava na Educação Básica como complemento para os aprendizados em sala de aula (PASINI, CARVALHO & ALMEIDA, 2020), deste modo, não é exagero afirmar que os professores não estavam preparados porque, na realidade, nunca pensaram a prática escolar como uma situação mediada pela tecnologia.

Uma vez que o ensino presencial é regra na Educação Básica, cursos de licenciatura o tomam como base para a formulação das disciplinas que integram seu currículo, no entanto, “em tempos de pandemia, a criação de ambientes virtuais destinados a práticas de comunicação, leitura, escrita e aprendizado transcende a pedagogia tal como foi pensada tradicionalmente” (SAMPAIO, 2020) e exigem do professor uma nova postura diante de novas práticas mediadas pela tecnologia. Quando enfim o ensino presencial voltar a ser realidade, o processo ainda ocorrerá paulatinamente se tornando um “entrelugar” do remoto e presencial.

A tecnologia durante as medidas emergenciais de ensino é utilizada como mero acessório para a transposição das metodologias expositivas do presencial, contudo, questionamos se não é o momento de repensar o papel da tecnologia para que, futuramente, ela possa integrar o ensino presencial não como acessório, mas como elemento de aprendizagem digital com metodologias pensadas para atenderem as peculiaridades e exigências de um ambiente de ensino digital, uma vez que, segundo Moreira, Henriques & Barros,

É necessário conhecer os softwares, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito, porque na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas. (MOREIRA, HENRIQUES & BARROS, 2020, p. 355)

Deste modo, o centro do nosso questionamento reside na possibilidade de inserção de uma matéria no currículo das licenciaturas que vise a reflexão acerca do papel da tecnologia no

ensino, visto que nos encaminhamos para um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico. Não apenas como uma facilitadora, a tecnologia pode funcionar também como motivadora para alunos que nasceram na era tecnológica e permanecem conectados em todas as horas de seus dias, assim, a web se tornaria um espaço colaborativo de ensino e aprendizagem confortável para os discentes.

A estratégia didática em que se assenta o desenvolvimento da e-atividade, deverá apontar no sentido de conseguir que um grupo seja uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem interativa, colaborativa e investigativa. Deve-se, pois, em salas de aula virtuais, socializar o grupo, induzir e moderar a negociação e a partilha de ideias, facilitar o acesso à informação e ao conhecimento e auxiliar no processo de investigação e desenvolvimento do pensamento crítico. (MOREIRA, HENRIQUES & BARROS, 2020, p. 360)

Metodologias que foram adotadas como medida emergencial durante a pandemia, como a escrita colaborativa na plataforma do Google Docs, a gravação de podcasts e o contato com os alunos pelo Google Classroom, podem ser levadas para o ensino presencial visando a criação de um espaço comum de conhecimento procurando desvincular para os alunos a ideia de web como espaço de diversão e sala de aula como obrigação.

A situação de pandemia e o estágio remoto evidenciaram a necessidade de trazer a tecnologia para dentro da sala da educação básica não apenas como apoio e sim como elemento essencial de metodologias combinadas que não priorizam o tradicional ou o tecnológico, mas sim os combinam para a criação de um ambiente inovador de ensino-aprendizagem. Como ressaltam Lucena, Santos & Mota:

É importante destacar que não se trata de colocar os dispositivos móveis enquanto a salvação para a educação, mas fazer uso de suas possibilidades interativas e colaborativas, as quais permitem aprendizagens múltiplas, a partir dos encaminhamentos direcionados pelos docentes, uma vez que estes têm papel fundamental para que haja uma imersão potencializadora de novos conhecimentos. (LUCENA, SANTOS & MOTA, 2020, p. 323)

Em consequência, evidenciaram também a necessidade de levantar tal discussão em cursos de formação de professores; com a tendência de aumento do papel da web na nossa vida não há motivos para não se questionar o papel dela também em sala de aula, professores de um

mundo globalizado devem ser capazes de pensar criticamente o trabalho de ensino em conjunto com a tecnologia, bem como fazer uso de metodologias que a considerem ativamente.

4. Considerações finais

A crise sanitária causada pela pandemia do coronavírus forçou uma série alterações no processo de formação de professores e, embora não tenha sido a experiência ideal de estágio visto que não entramos em sala de aula e não tivemos contato com alunos, o processo de estágio foi muito importante para a reflexão do papel do docente e da tecnologia nas práticas de ensino.

Como observado no primeiro período de estágio em que acompanhamos uma professora no processo de adaptação às aulas remotas, os cursos de formação de professores, por vezes, ainda se mostram muito tradicionais e apresentam uma defasagem em relação aos avanços da sociedade tecnológica. Deste modo, este processo de adaptação se deu de maneira mais sofrida do que seria necessário caso a discussão acerca da tecnologia em sala de aula e nas metodologias de ensino fosse levantada ao longo das disciplinas do curso de licenciatura.

Podemos afirmar, então, que o processo de regência simulada em período remoto dependendo totalmente da mediação da tecnologia, cumpriu o papel de experiência complementar a nossa formação, uma vez que trouxe uma situação peculiar que nos forçou a repensar e adaptar todas as metodologias discutidas nas disciplinas do curso, bem como formular novas que atendessem às necessidades de uma aula online.

O processo levantou também a reflexão acerca da necessidade de articular ensino e tecnologia nas aulas presenciais, já que o mundo – e os discentes – se atualizam cada vez mais no campo tecnológico e a educação deve acompanhar tais mudanças de modo a cumprir seu objetivo de formar indivíduos críticos e ativos socialmente.

Referências:

BANDEIRA, Elizabeth Rosa; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Estágio supervisionado e prática pedagógica: uma relação controversa. *In: ANAIS DO I SEMINÁRIO SOBRE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA*. Universidade Estadual de Goiás, 2011.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**, 2020.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO TEXTUAL ANEDOTA

Lucas dos Santos Lavisio

Luís Carlos Pereira do Nascimento

Maria Eduarda Teixeira

RESUMO: O gênero discursivo/textual anedota ou piada embora tenha a capacidade de cativar os alunos, afinal trata de assuntos do dia a dia, autorizados ou não, de forma engraçada e descontraída, não vem sendo trabalhado em sala de aula e nem sendo abordado nos materiais didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental séries finais. Sabendo dessa lacuna que existe, nesta pesquisa, temos como objetivo trazer uma proposta de trabalho pedagógico com esse gênero a partir do dispositivo didático “sequência didática” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nosso intuito com essa proposta é de contribuir com os futuros estagiários em sua prática pedagógica com esse gênero textual. Para tanto, recorreremos à noção de gênero discursivo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997), às contribuições de Possenti (1988) sobre o humor e ao encaminhamento teórico e metodológico do Grupo de Genebra.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; Gênero anedota; Sequência didática.

1. Introdução

À luz do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” propuseram o trabalho com os gêneros como ponto de partida para o ensino. Dentre eles, Dolz e Schneuwly e Pasquier e Dolz se posicionaram contrários à utilização da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação) para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura, considerando-a inadequada para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas amplas, uma vez que não contempla o escopo social dos textos, baseia-se apenas na sua organização textual. Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que somente:

uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais

efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004)

Fazendo coro à voz desses pesquisadores, neste trabalho, traremos uma proposta de trabalho com o gênero discursivo/textual humorístico anedota ou piada que, apesar de pertencer à esfera do cotidiano, ter como intuito levar ao riso, abre a oportunidade para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem e contribui com o letramento dos alunos.

Nas palavras de Possenti, “as piadas fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade, por um lado, e uma coleção de fatos e dados impressionantes para quem quer saber o que é e como funciona uma língua, por outro.” (POSSENTI, 2001, p. 72). Como reforça o autor, se a anedota retrata tão bem a realidade, também apresenta, como todos os gêneros, subjacente a seu discurso questões ideológicas. Sendo assim, esse gênero aparentemente “inofensivo” - isto é, puramente voltado ao entretenimento - tem um caráter ideológico.

Para além da ideologia, Possenti (1991) ainda levanta outro aspecto interessante nas piadas: a possibilidade de abordar diferentes aspectos da língua. O linguista apresenta, em suas pesquisas, uma série de piadas e as divide de acordo com os “níveis” - morfológico, sintático, lexical, fonológico etc. -, o que novamente reforça a importância e a viabilidade do trabalho pedagógico com esse gênero, uma vez que permite ao professor abordar diferentes facetas da língua portuguesa durante uma aula sobre anedota.

Para o autor (2001), a base das anedotas está no duplo sentido, que pode ser desenvolvido a partir desses referidos “níveis” da língua, cabendo ao “piadista” mobilizá-los, ainda que de maneira inconsciente, para realizar a piada. No entanto, há de se ressaltar que não somente os recursos linguísticos constituem a piada, pois ela precisa ser inserida num contexto mais amplo e de significação para fazer sentido. Sendo assim, este artigo objetiva apresentar uma proposta de trabalho com o gênero anedota, nas séries finais do Ensino Fundamental, por meio do dispositivo de ensino conhecido como Sequência Didática (doravante SD).

2. O dispositivo didático: sequência didática

A sequência didática (doravante SD) consiste em uma proposta didática desenvolvida pelo grupo de Genebra que se preocupa em trabalhar com gêneros textuais. Tal dispositivo tem

a função de sistematizar e organizar atividades de ensino a partir dos eixos temáticos e sequenciais, de gêneros orais ou escritos a fim de promover o conhecimento efetivo dos alunos sobre o gênero em situações de comunicação.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção da SD deve conter três passos: produção inicial ou diagnóstica, módulos ou oficinas, e, por fim, produção final. Esses passos devem ser realizados para que o professor: avalie os conhecimentos de seus alunos e, desta maneira, possa ajustar as atividades de acordo com as possíveis dificuldades da turma; aplique atividades e exercícios progressivos proporcionando aos alunos o conhecimento sobre a temática e estilística do gênero estudado; coloque o gênero em prática, avaliando o conhecimento adquirido pelos alunos e seus progressos efetivos.

2.1. O modelo didático que antecede a elaboração da sequência didática

O modelo didático de gênero é uma ferramenta mediadora das práticas pedagógicas com gêneros textuais e o professor não pode deixar de construí-lo, uma vez que esse procedimento reúne os saberes específicos sobre o objeto de ensino, que será alvo da transposição didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Elaborar um modelo didático de gênero implica em selecionar, por meio de pesquisas, os conhecimentos que podem ser ensinados e que contribuem para o desenvolvimento de determinadas capacidades – textual, linguística, comunicativa – dos alunos.

Consultando o que os *experts* trazem sobre o gênero anedota ou piada, levantando algumas regularidades do gênero anedota podemos concluir de que se trata de: a) texto de extensão reduzida; b) estrutura narrativa em que primeiro ocorre uma contextualização a que se sucede a fala das personagens; c) gênero narrativo, indissociável do humor; d) apresenta variedade linguísticas no trato de temas diversos, inclusive não-autorizados; e) estabelece relações intertextuais; f) ao passo que tenciona divertir, pode também criticar alguém, algum grupo, instituições e mesmo contribuir para a manutenção de certos preconceitos; g) pode ser veiculada tanto em suporte físico como oral. (cf. SANTOS, 2010).

Já com base em Possenti (1998), analisaremos algumas piadas para ver quais os recursos linguísticos foram mobilizados para a sua realização, a saber: a metalinguagem, a fonética, a sintaxe, o léxico, a variação linguística, a pressuposição etc.

Texto 1:

Numa festa, o secretário do presidente fila um cigarro.

O presidente comenta:

– Não sabia que você fumava.

– Eu fumo, mas não trago.

– Pois devia trazer.

(POSSENTI, 1998, p.112)

Nesta piada, segundo Possenti (1998, p.112), há um vocábulo específico que provoca ambivalência e, em seguida, com a segunda afirmação do personagem (presidente), o humor: o vocábulo “trago”. Este termo é o que gera a situação cômica, ou seja, engraçada. Essa comicidade é provocada pelo verbo que se encontra na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Embora se apresente de forma idêntica na pessoa, no tempo e no modo mencionados, têm significados diferentes. Podemos confirmar observando-os na forma infinitiva do verbo; “tragar” (verbo regular) e “trazer” (verbo irregular). Somente através do contexto é possível observar a distinção entre essas palavras. O contexto para cada sentido de “trago” seria aceitável/possível (tanto “trazer consigo o cigarro” quanto “absorver a fumaça do cigarro”). O presidente continua o diálogo como se entendesse o que havia sido dito pelo secretário. No entanto, não houve nenhum entendimento, e, como se trata de um texto humorístico, para não se perder o jocoso do texto, cabe ao leitor e/ou ouvinte dessa piada entender que cada um quis se referir a determinado sentido do vocábulo no texto.

Texto 2:

Em um moderníssimo supermercado inaugurado recentemente... A água é borrifada automaticamente, para manter os produtos frescos. Você escuta o som distante de trovões e o cheiro de chuva fresca. Quando você passa na seção de laticínios, você escuta mugidos e vivencia o aroma do leite sendo tirado das vacas. No setor de carnes tem aquele agradável aroma de carne assada na grelha com cebola. Na prateleira de ovos, você escuta o som de galinhas cacarejando, e o ar se enche com cheiro de bacon e ovos sendo fritos. Na padaria, pode-se sentir o aroma de pães e biscoitos sendo cozidos. Nunca mais compro papel higiênico lá... (O BLOG DO BEGA, 2011).

Podemos inferir, segundo as descrições feitas sobre cada seção do supermercado e a lógica seguida nos outros casos aludidos, que também na área onde vende papel higiênico há cheiro, nesse caso, desagradável. Na afirmação “nunca mais compro papel higiênico lá”, o

enunciador demonstra descontentamento, justamente pelos relatos anteriores. Na oração final: “Nunca mais compro papel higiênico lá...”, o que ocasiona o humor sobre o qual toda a piada se sustenta é, sobretudo, a pressuposição de que, no setor do supermercado em que se encontra o papel higiênico, há um cheiro característico, tal qual ocorre nos demais setores.

Texto 3:

A loira vai fazer curso de catequese, na igreja. Numa das aulas, o padre lhe pergunta: - Quem foi o primeiro homem? E a loira: - Ah, professor... eu prefiro não dizer!! (PIADAS ENGRAÇADAS, 200?).

Nesta anedota, quando o padre pergunta: “Quem foi o primeiro homem?”, há, dado o contexto, uma referência ao texto bíblico, a partir do qual sabe-se que o religioso referia-se a Adão. Caso o padre tivesse dito: “Quem foi o primeiro homem a existir?”, a confusão estaria finda. Ora, esse sentido aparece subentendido para o interlocutor, dado o contexto, e é justamente o fato de a “loira” entendê-lo de maneira totalmente adversa que produz o riso: ela entendeu que “o primeiro homem” se referia àquele com que ela primeiro se relacionou. Em suma, a elipse de uma oração é o que produz o efeito de humor desta anedota, portanto, um recurso de nível sintático é mobilizado para a produção de seu sentido. É também relevante pontuar que o estigma em torno da figura da loira também é relevante, uma vez que o pressuposto de que as mulheres loiras seriam ignorantes é fundamental para justificar a interpretação errônea por parte da personagem. Aqui, portanto, manifesta-se um preconceito social.

Texto 4:

Um caipira foi visitar o compadre e, tendo intimidade, entrou na casa sem bater. O compadre estava sentado num sofá assistindo televisão. O caipira então cumprimenta: Oi, cumpadre, firme? O compadre responde: Nada sô, futebol ... (PIADAS ENGRAÇADAS, 200?).

No caso desta anedota, o humor é provocado pela pronúncia da palavra “firme”. Dado o contexto, entende-se que a intenção comunicativa do “caipira” era fazer uma saudação ao seu colega; nesse sentido, o “firme” teria o sentido de “tudo firme?”, que seria o mesmo que “tudo certo?”. No entanto, o colega entende essa saudação como se fosse: “Oi, cumpadre, você está

vendo um filme?”. Ora, a principal responsável por esse efeito de sentido é a semelhança sonora entre “filme” e “firme”, que é como genericamente se entende que os “caipiras” falam. Esta anedota em particular também é interessante do ponto de vista da variação linguística, pois é necessário para o seu entendimento que o interlocutor conheça a pronúncia interiorana e a substituição que a população “caipira” faz do “l” pelo “r”. Assim, esta é também uma anedota que envolve um conhecimento sociolinguístico para a construção de seus sentidos.

Texto 5:

Dois esqueletos, um americano e um cubano, encontram-se. O cubano diz ao americano, com admiração: - Rapaz, que esqueleto tão baril: grande, forte, de ossos grossos e brancos, um tremendo esqueleto! O esqueleto americano responde: - É que eu comi muita carne, tomei muito leite, muitas vitaminas. Mas, olhe, você é, para um esqueleto cubano, até não está nada mal. Você tinha direito a alguma quota especial de comida quando estava vivo? - Não, não. Eu ainda estou vivo! (PIADAS ENGRAÇADAS, 200?).

Nesta anedota, o efeito de humor é produzido em torno do vocábulo “esqueleto”. À primeira vista, essa palavra remete imediatamente à morte. No entanto, com o decorrer da narrativa, ela adota um sentido diferente, referindo-se à aparência esquelética e famélica do personagem identificado como “cubano”.

Além dos aspectos apontados, é perceptível o teor ideológico desta piada, que associa Cuba — um país socialista — à miséria, ao passo que evidencia — a partir de diversos adjetivos que demonstram vigor, como grande, forte, baril — o quanto o americano está forte e saudável. O conflito implícito entre capitalismo e socialismo demonstra claramente a perspectiva ideológica do locutor desta piada: o socialismo apenas promove miséria, enquanto o capitalismo produz fartura. É até possível especular que esta piada tenha se originado em um contexto de Guerra Fria, dada a flagrante oposição entre a figura do americano e a do cubano.

3. Ferramenta didática: sequência didática

A sequência didática aqui elaborada como forma de sugestão ao professor é constituída por sete módulos. Como propõe o Grupo de Genebra, toda a sequência didática SD deve ser iniciada a partir de uma proposta de produção inicial, que consiste em sugerir aos estudantes que produzam uma anedota. Entretanto, antes que essa sugestão seja apresentada, é necessário

motivar os estudantes. Para isso, em um primeiro momento, deve ser apresentado o projeto a ser desenvolvido com os alunos, que tem como objetivo finalizar com uma atividade de socialização. No caso da sequência didática com o gênero anedota, como forma de socialização, poderia ser realizada a produção de uma coletânea de anedotas e disponibilizada na biblioteca da escola ou, até mesmo, ser realizado um festival de anedotas.

3.1. Uma proposta de sequência didática com o gênero textual anedota

Apresentação aos alunos da sequência didática com o gênero anedota, explicando cada etapa da sua execução, indo desde a produção de uma anedota (primeira produção), os módulos, a última produção (produção final) e, por fim, a socialização, momento em que as produções poderão ser divulgadas durante um festival de piadas e/ou uma coletânea a ser disponibilizada na biblioteca.

Módulo 1: Nesse módulo, o professor pode, a partir do compartilhamento de piadas entre os estudantes, desenvolver atividades de leitura de algumas anedotas e reflexão sobre a sua esfera de circulação, no caso do cotidiano, levar os alunos a realizar uma produção textual, que funcione, de certa forma, como uma avaliação diagnóstica e que, ao término da SD, deve ser confrontada com a produção final para que o professor veja o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Tempo estimado: 2h/a.

Módulo 2: Aqui o professor poderá trabalhar a sócio-história do gênero anedota e levar os alunos a conhecer um pouco das suas regularidades (composição, estilo e temas). Tempo estimado: 1h/a.

Módulo 3: Neste módulo, após os alunos assistirem a vídeos contendo apresentações humoristas de renome, podem ser levados ao reconhecimento da esfera da comunicação a que pertence o gênero, a seu propósito comunicativo. Também à reflexão sobre o contexto de produção, às representações que o sujeito produtor faz de seu destinatário e do conteúdo dizível. Tempo estimado: 2h/a.

Módulo 4: Após os alunos serem expostos a exemplares do gênero, a atenção deve ser voltar para os recursos de textualização. Momento em que os alunos, por meio da análise de exemplares de anedotas, serão instigados a reconhecer os recursos linguísticos-discursivos que o sujeito produtor pode lançar mão na construção de seu enunciado. Tempo estimado: 2h/a.

Módulo 5: Neste módulo, as atividades devem ser direcionadas ao estudo das regularidades do gênero e à elaboração de uma lista de constatação a ser utilizada pelos alunos no momento da produção final. Tempo estimado: 2h/a.

Módulo 6: Momento da produção final. Elaborar as condições de produção do gênero anedota a serem trabalhadas com os alunos para a realização da produção textual. Esta produção pode ser realizada em dupla. Importante ressaltar que antes da entrega da mesma, o (s) aluno(s) deve(m) utilizar a lista de constatação do gênero como parâmetro para possíveis ajustes. Tempo estimado: 2h/a.

Ao final do desenvolvimento da SD, visando à publicação da coletânea de anedotas, os estudantes devem realizar a refacção da sua produção textual.

4. Considerações finais

A partir dos apontamentos realizados ao longo deste artigo, foi possível compreender que, de fato, a anedota é um gênero textual de grande relevância, apresentando não apenas o caráter humorístico, como também ideológico. Verificou-se também que é um gênero relevante de ser abordado nas aulas de língua portuguesa, visto que, além de cativar os alunos e gerar debates sobre temas atuais, fornece um vasto campo para que se realize o ensino e aprendizagem da língua. Acreditamos que os alunos irão se engajar e participar ativamente do projeto, uma vez que o gênero anedota é muito divertido e o dispositivo SD conta com etapas práticas, que permitem ao aluno observar claramente o seu desenvolvimento.

Diante disso, a presente proposta de SD do gênero anedota, desenvolvida para o Ensino Fundamental anos finais, propôs, por meio dos módulos, o reconhecimento e aprofundamento do gênero textual. Esse fator dá aos estudantes a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos adquiridos e utilizá-los nas diversas práticas linguísticas e contextos de produção da anedota.

Sendo assim, esperamos que, por meio deste artigo, a anedota seja melhor contemplada como um conteúdo importante e que pode ser aprofundado nas aulas de língua portuguesa, dada sua grande importância para a formação dos alunos. Além disso, almejamos que outros autores amplifiquem o estudo do gênero.

Referências:

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O BLOG DO BEGA. **Supermercado Moderno**. 2011. Disponível em: <http://catafau.blogspot.com/2011/09/um-modernissimo-supermercado-foi.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PIADAS ENGRAÇADAS. **Piadas**. 200?. Disponível em: <https://www.piadasnet.com/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

POSSENTI, S. Pelo humor na Linguística. **DELTA**, São Paulo, PUCSP/ABRALIN, v.7, n.2, p.491-519, ago. 1991.

POSSENTI, S. O humor e a língua. **Ciência hoje**. v.30, n. 176, p. 72-74, out. 2001. Disponível em: Acesso em: 20. jun .2021.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de letras, 1998.

SANTOS, N. M. P. dos. Piada: Caracterização e conceituação de um gênero. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**, n.6, p. 109-116, jul/dez, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Rio de Janeiro: 34, 2018.

RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE O ERE

Jennifer Sthefani Gonçalves Cardoso

Priscilla Vida da Costa

RESUMO: Os desafios que a Educação Básica e Superior no país enfrentam há décadas são muitos. Entretanto, o novo contexto social gerado pela pandemia do novo coronavírus obrigou a quebra de paradigmas, sendo um deles a modalidade de ensino presencial para o remoto (ERE). No Ensino Superior, ocorreram mudanças e ajustes em regulamentos de Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO), o que trouxe angústia à comunidade acadêmica, mas que também contribuiu para novas possibilidades exigindo estudo, esforço, criatividade e ousadia. Na licenciatura de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina, no ano letivo de 2021, a Coordenação de Estágio viu-se obrigada a abrir nova possibilidade de realização das horas do ESO, para que a experiência em sala de aula fosse a mais completa possível, permitindo que atividades extensionistas pudessem ser desenvolvidas por estagiários do 4º ano a alunos do 1º ano do curso. O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir sobre as contribuições e o impacto das atividades extensionistas na formação inicial.

PALAVRAS- CHAVE: ensino remoto; atividade extensionista; formação inicial.

1. Introdução

Desde os primórdios da humanidade, o ensino tem como base a relação entre o professor e o aluno marcado pela troca de experiências e conhecimentos presenciais, como estar em um mesmo ambiente proporcionando reações e questionamentos que são observados e entendidos por uma perspectiva indireta, pois estão frente a frente física e materialmente. Estar em uma sala de aula é comum para todos, frequentar a escola, construir relações interpessoais, interagir com o outro são atividades que desde sempre fazem parte do nosso cotidiano e, de certa forma, é da natureza humana o contato com outros seres. Mas, e quando um vírus nos força a mudar completamente o que era considerado “natural” para os humanos? É a partir desse questionamento que surge a necessidade de adaptação e transformação.

Diante da nova realidade marcada pelo distanciamento social, as instituições de ensino precisaram adaptar a forma de transmitir o conteúdo e ministrar as aulas. Com isso, planos de aula foram reformulados, plataformas digitais foram inseridas no cotidiano da escola, currículos escolares passaram por adequações e a rotina dos profissionais e alunos foi completamente

alterada, transformando o molde habitual de ensino que ainda mantém-se sem perspectiva de retorno. As transformações e adequações fizeram os profissionais reinventarem-se, buscarem novos métodos e aprenderem novas formas de ensinar. Consequentemente, a nova realidade trouxe consigo desgaste com a rotina recém alterada e a apreensão por estarem lidando com o, até então, desconhecido. Porém, trouxe benefícios e oportunidades.

Para o presente artigo, a metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica de estudiosos e pesquisadores da área. Para complementar o trabalho, foi desenvolvido um questionário com perguntas discursivas sobre a experiência dos estagiários em sala de aula via remota para alunos do primeiro ano de graduação em Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), compondo assim, o quadro metodológico com pesquisa qualitativa.

2. Atividades extensionistas e formação inicial

As atividades extensionistas ocupam lugar fundamental na formação inicial dos professores, sendo regulamentada perante o legislativo pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que aborda, dentre as diversas finalidades, a finalidade do ensino superior em promover atividades de extensão:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: (...) VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Ao aprofundar a pesquisa em atividades extensionistas, é possível visualizar a importância de realizar estágios e atividades com o apoio da comunidade fora da universidade, ampliando o público alvo para além do ambiente acadêmico. Com a realidade atual no contexto da pandemia do coronavírus, as atividades extensionistas foram repensadas e mantidas para o âmbito acadêmico. O que não impede que o estudo em atividades extensionistas seja citado, uma vez que foi a partir das atividades de extensão que o minicurso ministrado pelos formando de Letras Português da UEL foi produzido.

A educação necessita da comunicação. De acordo com Paulo Freire (1983, p. 46), o ensinar não é apenas uma transmissão de conteúdo, mas sim um saber compartilhado, com

diálogo e principalmente com a busca pela significação do que é exposto em sala de aula. Ao pensarmos em um minicurso, era necessário ter o professor e o aluno, para que ocorresse a troca de experiências e “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46).

No que diz respeito à formação inicial, pensar em um minicurso com alunos da graduação foi fundamental para o treinamento em sala de aula. A ressignificação das práticas do ESO foi crucial para que não houvesse perda da experiência na formação de futuros professores. Participar de atividades extensionistas na formação inicial é importante para elevar a cidadania e também para o desenvolvimento do âmbito profissional:

A participação em atividades extensionistas permite aos estudantes, por um lado, aumentar seu engajamento social e desenvolver cidadania e, por outro, qualificar-se profissionalmente, tendo, na interação com a sociedade, fonte de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, sentindo-se, dessa forma, mais seguros para o exercício profissional após a diplomação. (COELHO, 2015, p 16)

Segundo Coelho (2015, p. 13), a atividade extensionista concentra-se em “atividades que a comunidade universitária realiza com a comunidade externa” e, como foi exposto neste artigo, com o fechamento das escolas públicas em função da pandemia do novo coronavírus, as práticas do ESO foram ressignificadas. Para que os estagiários do quarto ano de Letras Português da UEL não fossem prejudicados por não cumprirem as horas obrigatórias de estágio, as atividades práticas foram elaboradas de acordo com o suporte teórico das atividades extensionistas e a sua importância para a formação inicial do professor. De acordo com o documento disponibilizado pelo Ministério Público do Paraná, a nota técnica da organização Todos Pela Educação (2020, p. 13) defende que “o trabalho dos professores tem papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência”, principalmente para as aulas no contexto pandêmico no qual houve “a repentina necessidade de adaptação ao ensino remoto (...) para trabalhar com recursos tecnológicos” (TPE, 2020, p. 13). Portanto, o estágio supervisionado remoto foi de extrema importância para os professores em formação, promovendo o primeiro contato com as plataformas digitais no ensino e visando a superação dos desafios encontrados com o distanciamento social.

Sendo a atividade de extensão um instrumento de ligação do meio social externo ao acadêmico, o minicurso de morfossintaxe foi considerado uma forma de estágio obrigatório, visto que as experiências são de suma importância para a formação inicial, mas não foi encaixado em uma atividade extensionista por não possuir vínculo com a comunidade fora da universidade e também por não proporcionar, neste caso específico, uma intervenção com o meio social.

3. Minicurso de morfossintaxe e a dificuldade dos alunos iniciantes

Ministrar aulas para o primeiro ano do curso de Letras proporcionou uma grande aprendizagem e realização tanto para os estagiários quanto para os alunos ingressantes na universidade. Para tanto, pesquisas bibliográficas de estudiosos e pesquisadores da área foram estudadas para fomentar e sustentar o argumento de que tanto o aluno quanto o professor são aprendizes neste cenário pandêmico. De acordo com Sírio Possenti (2011, p. 33), a escola traça seus objetivos a partir do ensino do português padrão e cria situações para que ele seja aprendido. Desde os primeiros anos escolares, a norma padrão torna-se um pesadelo para as crianças que provêm do ambiente familiar com outra variante do português, a norma popular. Segundo Possenti (2011, p. 34) “todos sabem falar. A escola não ensina língua materna a nenhum aluno. Ela recebe alunos que já falam” e, portanto, este foi o pontapé que iniciou a oficina de morfossintaxe da UEL, a qual tratou sobre a dificuldade que o aluno encontra nas aulas de gramática no ensino fundamental, médio e também no ensino superior. O objetivo do minicurso de morfossintaxe para os alunos do primeiro ano da graduação era justamente o de esclarecer as dúvidas dos estudantes e discutir assuntos que ainda não estavam esclarecidos para eles, mesmo estando em um curso superior de Letras Português. Em uma das discussões, foi levantada a hipótese de que a dificuldade para o aprendizado do português culto apoia-se no fato de o aluno já saber falar o português e ter conhecimento da língua, pois a diferença entre o saber prévio do aluno e o que a escola pretende que o aluno aprenda é relativamente pequena.

Em contrapartida, João Wanderley Geraldi (2011, p. 39) atribui a falha no aprendizado do português culto no baixo índice de utilização da língua. O baixo nível de desempenho linguístico oral e escrito é o principal responsável pela crise do sistema educacional brasileiro, como aborda o autor. O aluno não consegue expressar seu pensamento, prejudicando a

estruturação de seus argumentos e Geraldi (2011, p.39) comprova suas afirmações citando exemplos como: os resultados de redações do vestibular, baixo nível de leitura e o próprio vocabulário das gírias dos grupos jovens. O autor também ressalta que para essas deficiências do pensar crítico do aluno, o fracasso do ambiente escolar também é um fator determinante e que “é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino da língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (GERALDI, 2011, p. 39), sendo um exemplo desse fracasso no ensino do português no interior do sistema educacional, trabalhar frases soltas para explicar os conceitos morfossintáticos. O ensino da gramática em língua portuguesa necessita adequar os conceitos teóricos com o cotidiano, ou seja, aproximar a teoria da prática para os alunos do ensino básico, inserindo não apenas frases avulsas mas contextualizando em textos estruturados.

A partir desta discussão acerca do ensino da gramática é que o minicurso de morfossintaxe foi pensado. Em virtude da pandemia, as aulas presenciais no ensino básico e no ensino superior ocorreram, então, de forma remota e foram observadas diferenças entre o estágio antes da ressignificação das práticas e após as mudanças perante a pandemia. A primeira diferença a ser citada é o novo perfil dos alunos que passaram de alunos do ensino médio da rede pública para alunos do ensino superior da universidade pública (especificamente a UEL), sendo a interação entre professor e aluno um segundo ponto a ser observado. No ensino presencial, a interação é instantânea, ambos conectam-se imediatamente e de maneira recíproca, já no ensino remoto a interação é mediada, ou seja, é necessário que haja um mediador para que a interação ocorra, ficando por conta das plataformas digitais. No minicurso de morfossintaxe da Universidade Estadual de Londrina, os encontros síncronos aconteciam via *Google Meet* e as atividades eram postadas no espaço de sala de aula do *Google Classroom*.

Sendo assim, o minicurso contou com conteúdo exclusivo sobre morfossintaxe. Aspectos sobre classes morfológicas, verbos, adjunto adnominal, crase e complemento nominal foram alguns dos temas estudados em sala. O material utilizado foi preparado e revisado pelos próprios estagiários, contendo a escolha dos exercícios trabalhados e a montagem dos *slides* utilizados. As aulas expositivas dialógicas contaram com a participação efetiva dos alunos.

4. Um olhar dos estagiários do quarto ano para as atividades extensionistas

Como objetivo geral, o presente artigo trata de analisar os impactos e as contribuições que as atividades extensionistas proporcionaram para a formação inicial na licenciatura de Língua Portuguesa da turma de 2020. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica sobre atividades extensionistas e o dilema do estudo e aprendizado da morfossintaxe enfrentado pelos alunos de Letras Português. Para sustentar nossa pesquisa, foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas aos estagiários do quarto ano que desenvolveram o minicurso sobre a experiência dos formandos no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), via ensino remoto.

As perguntas foram as seguintes:

- | |
|--|
| 1. Como estagiário, quais foram os maiores desafios encontrados para ministrar as aulas para o primeiro ano da graduação? |
| 2. E quais foram as contribuições que a oficina proporcionou tanto no seu aprendizado como professor, quanto para os alunos, na sua opinião. |
| 3. Fazendo um balanço da sua experiência, o que se sobressaiu? Os benefícios ou os desafios? Por que? |

A primeira pergunta concentrou-se em analisar as principais dificuldades que os estagiários enfrentaram ao encarar o ESO de maneira remota e ministrar aulas para alunos do primeiro ano da graduação de Letras Português. Antes da pandemia que assolou o mundo, os estágios supervisionados eram concluídos presencialmente com alunos do ensino fundamental e médio. Das respostas adquiridas, uma das dificuldades foi essa mudança do público alvo e a reestruturação dos planos de aula para alunos de graduação, o que seria um desafio, visto que a bagagem do aluno que ingressa no curso superior é consideravelmente maior do que alunos do ensino médio. A preocupação ficou por conta da responsabilidade em administrar as aulas e possuir domínio do conteúdo. A dificuldade também fez-se presente na modalidade remota a qual estamos inseridos por consequência da pandemia. Para um dos estagiários, o maior desafio foi adaptar o ensinar por meio de reuniões *online*, não tendo o *feedback* instantâneo que é possível na modalidade presencial.

Já no que diz respeito às vantagens adquiridas com o minicurso de morfossintaxe, estão listados a possibilidade de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, pois como foi demonstrado anteriormente, o ensino de gramática é permeado por dificuldades desde a escola até o ensino superior. O benefício ocorreu também para a adaptação a situações inesperadas que possam surgir ao longo do caminho, para ensinar a gramática sem isolar os conceitos do texto, ou seja, inserir a gramática em contextos além das frases soltas.

Na percepção dos estagiários, os desafios foram combustível para alcançarem um maior aproveitamento das aulas. De acordo com uma das respostas, só puderam existir benefícios a partir das dificuldades. Ao solucionarem os desafios, o sentimento de realização se sobressai, tornando-se aprendizados. Com a realização do minicurso também está incluso o domínio do conteúdo adquirido após ministrarem as aulas. O minicurso foi uma ferramenta importante para nós, futuros professores, aprendermos a fixar o conteúdo gramatical e nos adaptarmos aos diversos imprevistos que poderão surgir no caminho.

5. Considerações finais

A coordenação de estágio do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina, viu-se obrigada a discutir novas possibilidades para realizar o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) em tempos de pandemia. A meta era alcançar a completude da experiência em sala de aula, permitindo o desenvolvimento de minicurso de morfossintaxe pelos estagiários do quarto ano aos alunos do primeiro ano do curso de Letras Vernáculas. No contexto pandêmico, as transformações e adequações que ocorreram no cenário da regência fizeram os profissionais reinventarem-se buscando novos métodos para ensinar.

Em consequência disso, os profissionais viram-se desgastados e apreensivos por lidarem com uma nova realidade. Porém, os novos caminhos para a regência trouxeram também algo enriquecedor. Nos indagamos se o desenvolvimento das horas do estágio de regência, por meio do minicurso direcionado ao primeiro ano da graduação, contribuiu com a formação dos estagiários do quarto ano de Letras Potuguês a partir do minicurso de morfossintaxe executado pelos estagiários e nos estudos da importância das atividades extensionistas para a formação

inicial, consideramos que a ressignificação das práticas de ensino no ESO durante o ensino remoto contribuiu com a nossa formação como professores.

Referências:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 11 fev. 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José de. [et al.] **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José de. [et al.] **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

TPE. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19.** 2020. 19 p. Disponível em:
<https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf> Acesso em: 14 jun 2020.

SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PERÍODO PANDÊMICO: O DESAFIO DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Profa. Sheila Oliveira Lima

RESUMO: O ano de 2020 deflagrou intensos desafios para a sociedade. Nos diversos segmentos da educação, houve a necessidade de alterar radicalmente os planos e os formatos de ensino. A suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, desde março de 2020, atingiu a atividade de estágio curricular em todas as suas práticas. Tal situação gerou, de um lado, a restrição da aprendizagem, devido à limitação das interações ao modo remoto; de outro, expandiu possibilidades na apropriação de recursos e no desenvolvimento de ações, dado o contexto favorável ao compartilhamento e à cooperação (Levy, 1999). A supervisão de estágio também foi afetada por tal realidade, fato gerador de aprendizagens diversas. Neste trabalho, amparados por Rancièrre (2013), pretendemos discutir a construção metodológica na formação dos licenciandos de Letras, a partir das soluções criativas operadas na interação entre docente e discentes, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, durante o período pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão de estágio; formação docente; pandemia.

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
("Mãos dadas", Carlos Drummond de Andrade)*

1. Introdução

Quando se iniciaram as atividades remotas de ensino nas licenciaturas, uma das primeiras questões a se esboçarem foi “Como realizar o estágio estando as escolas ainda em processo de organização das atividades de ensino remoto?” Decorrente dessa questão, surgiram outras: “É possível realizar o estágio em docência por meio de observação e regência em salas de aula virtuais?” E, por fim, “Como deverão ser realizados o estágio e as orientações dos alunos sob tais condições?”.

Todas essas questões e tantas outras são fruto da realidade incerta que o período pandêmico tem representado para toda a sociedade. Para além das incertezas em relação à manutenção da vida, há também todas as novas formas de atuar em sociedade que se criaram ou se firmaram durante o período de isolamento. Todos aprendemos e desenvolvemos diversas práticas que eram distantes de nós, como: usar máscaras, higienizar todo e qualquer objeto

trazido da rua para casa, lavar as mãos inúmeras vezes, distanciarmo-nos uns dos outros (não nos abraçar, não nos beijar, não fazer visitas, não realizar encontros fora da nossa própria bolha social mais restrita etc.). Na escola, aprendemos a fazer uso de tecnologias que, embora já estivessem acessíveis antes do período de afastamento social, representavam apenas ferramentas de apoio às atividades presenciais, utilizadas por uma ínfima parcela dos professores. Criamos novas formas de nos relacionarmos com nossos alunos e professores, com nossos colegas de turma, todas elas mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

O cenário caótico, distópico e – apesar de toda literatura e cinematografia de temática apocalíptica que temos à disposição – novo levou-me a retomar dois textos que tenho, muito frequentemente, revisitado em minhas pesquisas e reflexões: “El Quixote en la escuela”, de Ortega y Gasset, e *O mestre ignorante*, de Jacques Ranciere. Por outro lado, o mergulho que tivemos de ousar fazer nas práticas letradas dos ambientes virtuais trouxe à baila o importante texto de Pierre Levy, *Cybercultura*.

A partir desses três textos e das experiências que eu e meus estagiários vivemos nos dois semestres do ano letivo de 2020, este artigo aborda os desafios postos à realização do estágio e à formação docente durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.

2. Breve retomada do contexto do estágio no ano letivo de 2020

O ano letivo de 2020, na UEL, em virtude da organização das atividades remotas de ensino, foi interrompido ao final da primeira semana de aula, em março, e retomado apenas em agosto do mesmo ano. Deste modo, abriu-se uma defasagem de um semestre entre os calendários da universidade e das escolas de ensino básico. Tal situação influenciou fortemente nas decisões sobre os procedimentos para realização do estágio e também nas práticas implementadas para isso.

Com o primeiro semestre letivo ocorrendo a partir do meio do ano e o segundo, conseqüentemente, lançado para o início do ano seguinte, considerou-se plausível adiar as atividades de regência para o segundo período letivo, quando se imaginava que a situação pandêmica já estaria sob controle e os alunos poderiam realizar atividades presenciais de prática

didática. Sendo assim, alguns alunos optaram por iniciar o estágio no primeiro semestre letivo, deixando para realizar as regências no segundo, enquanto outros consideraram melhor fazer todas as atividades de estágio só em 2021.

Infelizmente a realidade vivida por nós não deu condições para que agíssemos conforme o planejado. As aulas remotas, tanto na educação básica quanto nas universidades, se estenderam ao longo de 2020 e por todo o primeiro semestre de 2021, sempre com promessas de retorno próximo, no caso das escolas. Sendo assim, todo o estágio foi cumprido em atividades remotas, distribuídas da seguinte maneira: 1º semestre – observação e trabalho junto ao junto ao professor da disciplina; 2º semestre – observação, trabalho junto ao professor (aos que optaram por iniciar o estágio apenas em 2021) e regências.

No caso do grupo orientado por mim, todos os alunos iniciaram o estágio já em 2020, participando das aulas das escolas públicas, por meio de observação e auxílio aos professores. Deste modo, o ano de 2021 ficou todo focado nas regências, realizadas, uma parte, por meio de aulas simuladas ministradas durante as aulas da disciplina “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação de Prática”, e outra, nas salas de aula remotas das escolas estaduais do Paraná.

Vale destacar que a entrada nas aulas remotas, tanto para observação quanto para regência, demandou grande esforço dos estudantes, que tiveram de lidar com uma burocracia a mais, exigida pela Secretaria de Ensino do Paraná, a qual demandou preenchimento, assinaturas e envio de 5 a 6 documentos em cada um dos semestres, além do documento “Termo de Compromisso de Estágio, emitido, como de praxe, pela própria universidade.

Já nesta fase de preparação documental para autorização de entrada nas aulas remotas das escolas estaduais, notou-se um processo de intenso trabalho cooperativo entre os alunos, na medida em que foram ensinando e aprendendo uns com os outros a lidar com as tecnologias de registro para assinatura eletrônica, o que diminuía significativamente o tempo de tramitação dos documentos exigidos. Os alunos mais letrados digitalmente, ajudavam os colegas com dificuldades, havendo até o caso de um estudante que gravou um tutorial para ajudar o companheiro de turma a baixar um aplicativo e fazer a assinatura eletrônica.

3. Criatividade, emancipação e cooperação

Os acontecimentos vivenciados nos anos 2020-2021, como já dito, demandaram (e ainda têm demandado) ações inéditas dos diversos setores da sociedade. Na escola, em seus distintos segmentos, isso não é diferente. No caso específico da universidade, os cursos de licenciatura tiveram de lidar com muitas novidades. Após inúmeros debates e muito trabalho da parte de colegiados, departamentos e reitorias, foram alterados os planos anuais de ensino, o que afetou significativamente alunos, professores e as atividades de estágio.

Entretanto, para além das restrições que foram implementadas da parte da UEL e que limitaram as atividades presenciais dentro e fora do campus, o estágio já estava com sua realidade alterada, dado que as escolas, sobretudo as públicas, mantiveram suas aulas estritamente em modo remoto. Tal situação demandou a criação de vários procedimentos comuns à área de Metodologia do curso de Letras, com o objetivo de assegurar aos licenciandos possibilidades de realização de estágio de maneira segura e, na medida do possível, eficaz. Sendo assim, como dito antes, os alunos puderam realizar a parte de observação e trabalho junto ao professor no primeiro semestre letivo de 2020 (agosto a dezembro de 2020) e as regências no segundo semestre letivo (abril a junho de 2021). Embora houvesse incompatibilidade entre os calendários letivos da UEL e das escolas, o fato não chegou a ser um impeditivo para as atividades, havendo a necessidade de certos ajustes e concessões de ambas as partes.

Nesse cenário, três qualidades me pareceram, desde o princípio das articulações até a realização do estágio em si, fundamentais para que pudéssemos conseguir não apenas sobreviver ao período, mas, sobretudo, aprender com ele. Isto é, não se trata de uma visão mística de que a pandemia ou o isolamento nos ensinariam algo de ordem espiritual, mas sobre o que podemos aprender sobre ser professor, quando as condições que temos são diversas daquelas com as quais estávamos acostumados. Afinal, não é de hoje que temos contextos difíceis, aparentemente insolúveis, com os quais devemos lidar no campo da educação.

Nesse sentido, recorro ao que Ortega y Gasset nos propõe em “El quijote en la escuela”. O texto foi publicado em 1920 em resposta a um artigo de Antonio Zozaya que criticava a imposição da leitura de *Dom Quixote* na escola básica feita pela Ordem Real da Espanha, alegando que os alunos não tinham capacidade para ler tal volume, mas sobretudo

indicando que deveriam ler textos que capacitassem para a vida, vale dizer, textos jornalísticos, cujos conteúdos perpassam os mais variados campos da vida cotidiana.

Diante de postura pedagógica claramente utilitarista, Ortega y Gasset defende a presença da obra de Cervantes na escola, não pelo respeito à tradição linguística e literária espanhola, mas pela postura de resistência ao discurso tecnicista defendido por Zozaya. E, nesse sentido, afirma: “Em minha opinião, pois, o mais urgente não é educar para a vida já feita, mas para a vida criadora”. (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16, tradução nossa.).

O filósofo defende, portanto, um ensino que possa ensinar os jovens a, mais que corresponder a um mundo já configurado, criar novos mundos, novas soluções. Como forma de exemplificar o risco de uma educação tecnicista, Ortega y Gasset narra, em seu ensaio, um fato ocorrido em uma cidade da Espanha, cuja atividade econômica era a mineração e cujas escolas haviam se especializado em preparar alunos para o “mercado de trabalho” vigente. Ocorre, porém, que, com o declínio da atividade mineradora da região, não houve mais empregos que acolhessem os trabalhadores especializados em tal atividade, os quais não haviam, por outro lado, aprendido a lidar com um mundo onde, talvez, não houvesse mineração.

A partir dessa pequena fábula, Ortega y Gasset nos faz refletir a respeito do que é essencial numa educação. Em seu enfoque psicanalítico do desenvolvimento humano, traz à baila um questionamento que me parece fundamental: educar seria adaptar o desejo do homem ao mundo ou adaptar o mundo ao desejo humano? Isto é, educar seria um processo de enquadramento ao que já está dado ou um percurso de favorecimento do potencial desejante, criativo? Em palavras mais simples: seria educar para a sujeição ao estado de coisas ou para a criação de novas realidades? Em palavras ainda mais simples: para a obediência ou para a criatividade?

Diante do mundo que vivemos hoje, tenho certeza que os grandes cientistas que não de salvar as vidas de bilhões de pessoas ao redor do mundo foram educados ou educaram-se a si próprios para a criatividade, para o cultivo do seu potencial desejante. Não fosse assim, não estariam empenhados diariamente em buscar uma cura, uma vacina, um protocolo sanitário mais eficiente que outro. Suas posturas de curiosidade e criatividade rumam na busca de um mundo que desejam e não de um que se apresenta como fato consumado.

Nós, educadores, não somos diferentes na emergência de nossos desejos. Buscamos, diariamente (boa parte de nós), não obedecer ao que está posto pela epidemia. Arrumamos

modos diversos de nos relacionarmos, de interagirmos com nossos alunos. Driblamos, a todo instante, o fato consumado do isolamento por meio da criação de novas estratégias ou da adaptação das velhas, pelo uso inovador de ferramentas (velhas ou novas). Se para os cientistas há a urgência da vida, para nós há a urgência da educação. Nós e eles, não obedecendo ao contexto, preparados que fomos para dar vazão à potência de nossos desejos, não nos dobramos à epidemia. Criamos, diariamente, o mundo que desejamos ou algo que leve a ele. Resistimos.

Nas atividades de estágio, sempre nos perguntávamos: o que será possível garantir ao nosso estagiário? Como conseguiremos preservar a experiência da sala de aula se não temos, propriamente, salas e, por vezes, a rigor, nem aulas? O que e como ensinar sobre as práticas didáticas? Entendo que, em nossas atividades de estágio, por precárias que tenham sido, tendo em vista os meios aos quais tivemos de nos submeter para preservar a vida, garantimos aos nossos alunos o que Ortega y Gasset se refere em seu texto como “vida criadora” (1993, p. 16). Ao insistirmos na realização do estágio, ensinamos aos nossos alunos algo que é da essência da educação – mundo que eles passam a habitar a partir de novo ponto de vista e de ação por meio do estágio –, isto é: cada contexto requer uma ação específica, criada de acordo com as demandas do momento. Vale dizer: é fundamental saber olhar a realidade, identificar por onde ou como poderá ser alterada e aproveitar a própria potência do contexto para criar e realizar as ações pedagógicas. Ou, por outro viés, assumir uma postura criativa.

Embora a situação vivenciada, desde o princípio, tenha me remetido ao texto de Ortega y Gasset, devo assumir que só constato agora, ao final do processo, que agimos bem em nos lançarmos, com nossos estagiários, a essa aventura de enfrentar todas as dificuldades que caracterizaram o estágio durante o período letivo de 2020, desde as burocráticas e tecnológicas até as didáticas e afetivas. Todo o processo, porém, de preparação de documentação, de planos de ensino, de materiais foi todo marcado pelas incertezas, o que, me levou e me leva a apoiar minhas reflexões sobre tal experiência numa outra discussão pedagógica pouco consensual trazida por Jacques Rancière (2013), em seu *O mestre ignorante*.

Rancière inicia sua obra – um livro organizado em cinco ensaios – narrando a experiência de um professor francês, Joseph Jacotot, no século XIX, que recebeu a tarefa de ensinar sua língua a estudantes holandeses. Entretanto, o professor não falava holandês, o que tornava a interação um tanto complicada. Em lugar de buscar um intérprete, Jacotot baseou seu curso numa edição bilingue (francês/holandês) da obra literária *Telêmaco*, orientando os alunos

a fazer sua leitura e dela apreender os elementos estruturais da língua, além de realizar exercícios de produção textual no novo idioma.

Para além de entender a experiência de Jacotot como uma nova metodologia de ensino de idiomas (o que, de fato, não o é), Rancière aborda em seu texto uma postura docente que, na ação de ensinar, não se coloca como figura central, mas como provocador do potencial de aprendizagem que existe em todo ser humano, motivando à emancipação. Para o filósofo francês, o ser humano, desde os primórdios de sua existência, é dotado da capacidade de aprender de forma autônoma. Não há quem, na vida, não tenha aprendido a fazer algo sem ter alguém que lhe explicasse como fazê-lo, sendo tal atividade parte, portanto, da experiência humana de aprendizagem emancipada.

Entretanto, num quadro como esse, qual seria o papel do professor, do mestre? A experiência de Jacotot evidencia que é possível ensinar algo sem assumir o lugar de mestre sabedor de algo. Ele era “ignorante” no que diz respeito à própria experiência de ensinar uma língua estrangeira sem haver uma língua comum de interação. Jacotot, enquanto mestre em idiomas clássicos, sabia ensiná-los aos seus alunos também falantes do francês. Na realidade vivenciada por ele, deveria ensinar sua língua materna, porém sem interagir com seus alunos por meio de uma língua conhecida por todos. Criou um método no qual observou que era possível, portanto ensinar sem explicar, apenas motivando seus alunos “a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p. 34), emancipando-os, na medida em que “mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro.” (RANCIÈRE, 2013, p. 31).

Situação um tanto semelhante vivemos nós, supervisores de estágio, por força das circunstâncias do ano letivo de 2020. Estávamos preparados para ensinar a ser professor nas salas de aula presenciais, em escolas com espaços físicos diversos, por meio de interação não mediada, com apoio de materiais diversos, inclusive os tecnológicos. Estávamos preparados para supervisionar a ação de nossos estagiários numa escola – pública ou privada –, com mais ou menos condições materiais, a qual os alunos frequentavam tendo de se deslocar de suas casas, de seus bairros e até de suas cidades. E, embora já vivêssemos um cotidiano de “sala de aula” virtual, remota, dentro da universidade, não tínhamos a experiência nem a memória de um ensino remoto na educação básica. Nossas ações, portanto, só poderiam se pautar, com toda

responsabilidade que o momento exigia, por emancipar nossos alunos, acreditar em suas inteligências e em suas capacidades de aprender algo que nós também desconhecíamos.

Para que isso pudesse se efetivar, é preciso reconhecer, as aulas da disciplina de Estágio, inseridas na grade horária do curso, foram fundamentais. Nelas, mais que um professor ensinando e alunos aprendendo, tínhamos um espaço de compartilhamento de ideias, experiências, dúvidas, angústias. Era também um espaço colaborativo, no qual dividíamos as leituras teóricas e literárias e as narrativas de sucessos das experiências vividas nas escolas, tanto no trabalho junto ao professor quanto nas regências.

O sentido da cooperação, algo que Levy (1999) trata como conceito fundamental nas interações mediadas pela rede, foi observado desde o princípio das atividades realizadas durante a supervisão de estágio, mas não se restringiram ao aspecto tecnológico, conforme relatado a seguir.

4. Estágio e aprendizagem colaborativa

No início das aulas de Estágio, realizadas às sextas-feiras, no período noturno, não tínhamos ainda uma clareza de como ocorreriam as atividades nas salas remotas das escolas. Enquanto aguardávamos a tramitação dos documentos exigidos para o ingresso dos estagiários nas aulas, realizamos algumas atividades para reconhecimento do contexto da educação pública do estado do Paraná. Assim, discutimos os conteúdos, as estratégias e os instrumentos utilizados na realização das Aulas Paraná²⁹. A experiência com tal atividade não se restringiu a uma análise distanciada, porque pode contar com a contribuição de alunos que tinham em suas casas parentes que eram estudantes dos diversos segmentos da educação básica, o que nos auxiliou a dimensionar a recepção das aulas, favorecendo as condições para que pudéssemos melhor planejar as regências dos licenciandos.

Ainda no primeiro semestre letivo, pudemos contar com a participação de uma pós-graduanda que compartilhou com o grupo sua experiência com os registros no diário de campo, instrumento sugerido por mim para que os alunos registrassem o percurso de realização do estágio, de modo que pudessem, ao final, recorrer a dados diversos relativos ao período e ter

²⁹ Vídeos organizados pela SEED/PR, transmitidos por internet e pela TV, com aulas de todos os componentes curriculares de todas as séries da educação básica.

condições de realizar uma reflexão bem fundamentada a respeito. A contribuição da estudante, parece-me, foi essencial, no sentido de chamar a atenção dos alunos para a importância da observação mais ampla, momento no qual é possível notar não apenas a atuação do professor da turma, mas do próprio grupo, seus modos de interação, suas fragilidades, seus campos de negociação etc., elementos fulcrais para a preparação posterior das regências.

Nas semanas seguintes, até o final do primeiro semestre letivo, com os alunos já inseridos nas salas de aulas remotas, nossas aulas versaram sobre os processos de interação, os distintos procedimentos dos professores, as estratégias inovadoras. Entretanto, as maiores preocupações que se esboçaram foram relativas ao processo de interação entre os estagiários e os alunos e sobre a preparação dos conteúdos, o que foi intensamente debatido a partir das trocas de experiências vividas nas diversas salas de aulas remotas pelos estagiários. Deste modo, os estudantes puderam ter contato com a diversidade das escolas e das salas de aula, por meio do relato do que puderam “presenciar” em seus estágios, ao mesmo tempo em que foi possível vislumbrarem as realidades observadas pelos colegas, o que deu condições para que problematisassem de forma mais profunda e complexa o cenário atual da educação escolar.

O segundo semestre letivo foi marcado pela preocupação com as regências. Nesse sentido, dedicamo-nos à criação de planos de aula e, antes mesmo que os alunos fossem autorizados a entrar novamente nas aulas remotas das escolas, vivenciamos uma experiência muito inusitada: as regências simuladas, que consistiam em aulas preparadas para o Ensino Fundamental 2, mas ministradas para o grupo de estagiários. A ideia, inicialmente, era que assistíssemos às aulas e as analisássemos ao final, na qualidade de professora e licenciandos. Assim, apenas o estagiário regente deveria portar-se como se estivesse diante de seu grupo de alunos da educação básica. Curiosamente, afetados, talvez, pela situação incomum, algo um tanto insólito se operou e passamos a atuar como se fôssemos alunos de 6º ao 9º ano, fazendo perguntas, pedindo explicações, o que auxiliou muito na criação de um cenário mais próximo da sala de aula verdadeira, em que a forma como ocorre a interação, sobretudo no que concerne à voz do aluno, não pode ser prevista com exatidão.

A atuação do grupo de alunos durante as regências simuladas, marcada também pela postura cooperativa – talvez de forma até inconsciente –, resultou em dois ganhos muito relevantes. O primeiro deles, sentido imediatamente, foi a ampliação das possibilidades de reflexão a respeito do sucesso ou insucesso da aula, bem como a percepção da necessidade de

aprofundamento no estudo do conteúdo a ser ministrado, visto que, na maior parte das aulas realizadas sob tais condições, houve situações de impasse dos regentes em face da dúvida levantada pelo aluno-simulado. O outro ganho assinalado foi o refinamento da habilidade de interação a partir do acolhimento das falas dos alunos, o que se mostrou elemento fundamental para a realização da regência no ambiente remoto da escola.

As aulas remotas nas escolas foram realizadas por todos os estagiários do grupo. Como dito anteriormente, entendo que as aulas simuladas tiveram papel fundamental para que obtivessem o sucesso que pude testemunhar. As regências que supervisionei tiveram como conteúdos o artigo de opinião, a notícia, o conto, a charge e o cartum. Foram realizadas em turmas de 6^{os} e 9^{os} anos de escolas públicas da cidade de Londrina. Todas as regências foram previamente planejadas em encontros entre orientador e estagiários dedicados exclusivamente a isso.

Pude observar, em cada uma das regências, cuidados que foram amplamente debatidos a partir da experiência das aulas simuladas: a preocupação com o excesso de conteúdos; a necessidade de leitura de todo e qualquer texto utilizado como material, independente do objetivo da aula; a importância da adequação da linguagem ao público; a busca por aulas mais dialogadas que expositivas; o aproveitamento da aula para expansão das condições de letramento dos alunos; o estudo aprofundado do conteúdo ministrado; a preparação minuciosa do material utilizado, respeitando a norma padrão e atentando para os aspectos visuais na tela; a percepção das demandas e das condições específicas de cada contexto de ensino como determinantes para o plano e para a regência.

Entretanto, como já dito, de todas as preocupações discutidas em nossas aulas, destacou-se em todas as regências o esmero dos estagiários no processo de interação, pelo acolhimento das falas dos alunos, pelo refinamento nas eventuais correções dos seus conteúdos, pela leveza no trato das questões, mesmo as mais inapropriadas. Esse fato não chega a me surpreender. Ao longo do ano, pude conhecer os alunos que integram minha turma de estágio e observei neles todos um vivo potencial docente. A mim, bastou, como o mestre Jacotot, conduzi-los a sua própria emancipação, aproveitando, ao máximo, uma situação que requeria a disposição ao trabalho colaborativo, fosse nas aulas ou em momentos extra-classe, pelas redes sociais, em mensagens de auxílio técnico ou até apoio moral.

5. Considerações finais

Neste ano de 2020/21, a realidade imposta pelas restrições decorrentes da pandemia de Covid-19 nos levou a nos aprofundarmos no que é essencial na formação docente, no que não poderíamos perder de vista de modo algum, considerando que fomos todos obrigados a adaptar nosso ensino às condições vigentes. O estágio foi compreendido como elemento essencial na formação docente, campo propício para uma definição clara do sentido das práticas didáticas.

Não foi sem dificuldades que empreendemos essa aventura de lançarmos nossos alunos a um contexto ainda em constituição, outorgando-lhes o poder de, eles mesmos, serem autores dessa nova realidade, a partir de seu potencial criativo e da sua emancipação intelectual. Nesse percurso, a postura cooperativa foi fundamental, desde as trocas sobre os saberes de ordem tecnológica e burocrática até, agora, ao final, o compartilhamento das angústias no momento decisivo da escrita dos artigos a serem expostos no 4º ESTAGIAR.

Antes de terminar este breve relato, não posso deixar de agradecer aos estagiários, com os quais pude aprender mais sobre o que é ser professora, supervisora de estágio e pesquisadora. Sou-lhes grata pelos momentos tão delicados que tivemos juntos ao longo deste difícil ano letivo e à amizade que, estou certa, foi o fio condutor de nosso percurso conjunto de resistência por uma educação democrática e de qualidade.

Referências:

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

GASSET, José Ortega y. El quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Realização



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS E CLÁSSICAS
COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS/PORTUGUÊS
COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO DE LETRAS/PORTUGUÊS

Apoio

Grupo de Pesquisa
FELIP
Formação e Ensino em Língua Portuguesa