

sobre tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

Vol. 13 / Número 1
EDIÇÃO 2022

A AVENTURA DO CONHECIMENTO

CAMINHOS E CONCEITOS



CAP
UFSC

REITOR

Irineu Manoel de Souza

VICE-REITORA

Joana Célia dos Passos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Jacques Mick

DIRETOR INTERINO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Alexandre Bello

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Larissa Moreira Ferreira

DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Carla Cristiane Loureiro

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazzelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe), CA UFSC

George França, CA UFSC

Glúcia Dias da Costa, CA UFSC

Lara Duarte Souto-Maior, CA UFSC

Leomar Tiradentes, COLUNI - UFV

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

REVISÃO DOS ABSTRACTS

Maristela Campos

CONSELHO CONSULTIVO
AVALIADORES DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO

Adriana da Costa, UFSC
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC
Ana Carina Baron Engeroff, UFSC
Antônio Alberto Brunetta, UFSC (*ad hoc*)
Carla Cristiane Loureiro, UFSC
Carolina Scherfen, UFSC (*ad hoc*)
Celdon Fritzen, UFSC (*ad hoc*)
Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC (*ad hoc*)
Daniele Azambuja Cunha, UFSC (*ad hoc*)
David Costa, UFSC
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC
Iara Zimmer, UFSC
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
José Douglas Alves dos Santos, UFSC (*ad hoc*)
Juliete Schneider, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcio Markendorf, UFSC
Maria Izabel Hentz, UFSC (*ad hoc*)
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Raphael Hora, UFSC (*ad hoc*)
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO
Ana Paula da Silva, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson Luís Nunes da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF
Carla Carvalho, FURB
Caroline Jaques Cubas, UDESC
Celso João Carminati, UDESC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Edson Antoni, UFRGS
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP
Flavia Maia Moreira, IFSC
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Gyane Karol Santana Leal, UEA
Ivani Cristina Voos, IFSC
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB

Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC
Lourival Martins, UDESC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Maurício José Siewerdt, UFFS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon, UNIVILLE
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Raphaela de Toledo Desiderio, UNIFESSPA
Rosangela Francischini, UFRN
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talles Viana Demos, IFSC
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 13, N. 1, ANO 2022
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografia de Naiara Zat.
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa, Lara Duarte Souto-Maior e Leomar Tiradentes.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - . - Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com

DISCURSO

*nada existe, celebremos
a alegria.
o nascer e o morrer
não nos acontece.
só para os outros
somos espetáculo.
há vento em excesso
pelos buracos da linguagem.
um jardim muito espesso
labirinto de ideias
flocos de imagens sobre natais de fumaça.
nada existe, celebremos
aventura.
tudo se instala
o sentido esvaziou-se do oceano
praias da totalidade.
o que não existe
celebra a concretude.
é grave a pedra
a pele desgarrada
o esqueleto do silêncio.
lábios se tocam em alegria
beijo seco
jardim de séculos.
quase nenhuma fala
ninguém
mas os caminhos.
recordemos:
infância veloz
olfato de espantos
estátua ardente arfando
no sonho.*

Afonso Henriques Neto,
Abismo com violinos, 1995.

SUMÁRIO

A AVENTURA DO CONHECIMENTO	13
Comissão Editorial	17
O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL.....	19
Sílvio Domingos Mendes da Silva	19
Denize Massimo Rodrigues	19
IMPACTOS SOCIAIS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS FAMÍLIAS E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFSC	54
Elaine Cristina da Silva.....	54
O TORNAR-SE PROFESSOR NAS SUBJETIVIDADES, NA ARTE E NAS ESCOLHAS DA VIDA COTIDIANA	85
Márcia Bomfim	85
Emmanuella Farias de Almeida Barros.....	85
DESAFIOS (E POSSIBILIDADES) DA APRENDIZAGEM PARA O FAZER DOCENTE NO ENSINO REMOTO NO CURSO DE LETRAS EaD	98
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott.....	98
Maria Izabel de Bortoli Hentz.....	98
Suziane da Silva Mossmann.....	98
Marcus Vinícius de Oliveira Mitre	98
A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO REMOTO	130
Eduarda Sedrez Schollemberg.....	130

Nicole Martins.....	130
Ana Cláudia de Souza	130
UMA IMERSÃO NO REALISMO E NO NATURALISMO: TRABALHANDO MOVIMENTOS LITERÁRIOS POR MEIO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS	154
Jéssica Taís de Souza	154
Jordana Machado da Rosa	154
Rafaela Michels Martins.....	154
OFICINA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR.....	176
Iann Létocart Araujo	176
Robson Andrade de Jesus	176
Silvânia da Silva Costa	176
Vanessa Matos Poderoso.....	176
PEGA NA MENTIRA.....	192
Cristiane Seimetz.....	192

sobre tudo

A AVENTURA DO CONHECIMENTO

“nada existe, celebremos / aventura”, diz o poeta Afonso Henriques Neto no poema *Discurso*, de 1995. Não se trata de negar a realidade nem o existente: talvez sim de pensar que tudo está por fazer, que aventurar-se é procurar instalar algum sentido nesse todo imenso que se nos apresenta. Aprender não é, talvez, senão isso: celebrar, juntos, a alegria de poder criar com o que se nos oferece, “ver com os olhos livres”, sem nenhuma fórmula para a contemporânea expressão do mundo, como quis Oswald de Andrade em 1924, no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil*. Na capa desta edição, trazemos, justamente, duas crianças de volta às aulas presenciais, encarando-nos através de lunetas. “Criando lunetas para observar as estrelas”, foi a atividade proposta pelos professores Allan Falqueiro, Maria Cristiane Reys, Lia Alarcon e Nara Wedekin, da disciplina de Artes, aos segundos anos do Ensino Fundamental, a partir da visualização da lenda indígena da Ema, constelação que existe para quase todos os povos indígenas do Brasil e que indica, para nossos Guaranis, a chegada do inverno. Aprender, conhecer, não são senão facetas dessa aventura de arrancar um saber ao enigma, àquilo que se desconhece, ou ainda, reconhecer que há distintas e múltiplas formas de saber.

A atual edição da revista **Sobre Tudo** foi construída ao longo do primeiro semestre de 2022, quando o Colégio de Aplicação da UFSC encarou o desafio do retorno 100% presencial das aulas. Encontramo-

nos todas e todos novamente, olhamo-nos e avaliamos as grandes dificuldades que encaramos para sobreviver neste último ano e nos manter aprendendo e ensinando, mas fundamentalmente, para estarmos vivos, em uma escola que pulsa, vive e resiste. Temos imensos obstáculos a superar, uma vez que sempre soubemos que o ensino não-presencial jamais substituiria a copresença, o estar juntos, o ser com, o ver nos olhos de cada estudante o desejo de liberdade.

Reunimos, nesta edição, oito textos que reafirmam o escopo principal desta revista: pensar o ensino, em suas múltiplas facetas, nas mais variadas disciplinas e nos desafios históricos que se lhes impõem. Temos, inicialmente, o artigo dos professores Silvio Domingos Mendes da Silva e Denise Massimo Rodrigues, intitulado “O papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola para a formação e socialização dos jovens residentes na área rural de Major Vieira/SC/Brasil”, que discute a importante questão do acesso aos meios tecnológicos para estudantes de uma escola localizada no Planalto Norte catarinense, ou seja, fora de um grande centro. Em um mundo que insiste no discurso do acesso irrestrito aos meios tecnológicos, as práticas ali analisadas, ligadas à Educação do Campo, reafirmam o papel da escola e do professor na aprendizagem do uso das tecnologias e na democratização do conhecimento, respeitadas as especificidades dos jovens com que se trabalha e de seus contextos.

O artigo seguinte reflete sobre o contexto de nossa instituição; de autoria da assistente social Elaine Cristina da Silva, “Impactos sociais do contexto pandêmico nas famílias e a atuação do Serviço Social do Colégio de Aplicação – UFSC” é um importante documento sobre a ação do CA/UFSC diante da crise sanitária global e de seus impactos nas famílias que fazem parte de nossa comunidade. É de fundamental importância refletir e reafirmar o papel que teve a escola não apenas por reafirmar seu compromisso com uma educação emancipatória, em qualquer suporte que ela aconteça, mas também nas ações e projetos

a partir das quais manteve seu trabalho ininterrupto com as famílias e a necessidade de entender suas necessidades e mantê-las na escola. Diante da insistência de discursos midiáticos mal-intencionados que dão a entender que a instituição esteve “parada” nos últimos dois anos, o texto mostra todo um estudo da realidade das famílias dos estudantes do CA/UFSC, das ações necessárias para viabilizar o acesso de todos ao ensino não-presencial e os impactos desse modelo sobre a saúde física e mental de nossos estudantes.

Temos, na sequência, o relato “O tornar-se professor nas subjetividades, nas artes e nas escolhas da vida cotidiana”, de Márcia Bonfim e Emmanuella Farias de Almeida Barros, que pensa experiência educativas na formação docente através da intervenção social Pekolah: uma história contada em nós, em que se conjuga a discussão sobre o ser professor com a importância das ações antirracistas na formação docente, pensando o processo de subjetivação da própria autora na sua relação com as narrativas negras.

Ainda pensando as questões que envolveram as atividades pedagógicas não-presenciais realizadas no contexto pandêmico, os professores Isabel Monguillott, Maria Izabel de Bortoli Hentz, Suziane da Silva Mossmann e Marcus Vinicius de Oliveira Mitre apresentam o percurso realizado para a realização dos estágios de docência do curso de Letras Português - EaD da UFSC, nas quatro disciplinas de estágio curricular ministradas nos anos de 2020 e 2021, em “Desafios (e possibilidades) da aprendizagem para o fazer docente no ensino remoto no curso de Letras EaD”. Refletir sobre os impactos da pandemia não apenas para os estudantes da educação básica, mas também para a formação de futuros professores, é algo essencial não apenas neste momento, mas para os próximos anos - em que as consequências do vivido se mostrarão patentemente mais fortes. Na esteira dessa reflexão sobre a formação docente, a professora Ana Cláudia de Souza e suas então estagiárias Eduarda Sedrez Schollemborg e Nicole Martins

refletem, em “A interação entre docentes e discentes no ensino remoto”, sobre as possibilidades de interação entre docentes e discentes no contexto das atividades pedagógicas não-presenciais realizadas no Colégio de Aplicação da UFSC durante a pandemia de COVID-19. Trata-se de um relato da experiência em disciplina de estágio obrigatório para a docência do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, que ocorreu nas turmas de 6º ano do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, no semestre letivo de 2020.2 (semestre civil 2021.1) que pensa três momentos de ensino tal como foi desenvolvido: 1) aulas síncronas no CA; 2) aulas de recuperação de estudos no CA e 3) aulas de orientação da disciplina de estágio. Também sobre experiências de estágio na disciplina de Língua Portuguesa no CA/UFSC é o artigo “Uma imersão no Realismo e no Naturalismo: trabalhando movimentos literários por meio de atividades pedagógicas não-presenciais”, de Jéssica Taís de Souza, Jordana Machado da Rosa e Rafaela Michels Martins. As autoras desenvolveram seu estágio de docência em uma turma do segundo ano do Ensino Médio do CA/UFSC em 2020 e falam sobre sua docência no modelo não-presencial, do trabalho com a historiografia literária do século XIX brasileiro, ligando-a à abordagem de diferentes gêneros do discurso e expressões artísticas, abordando os aspectos positivos de como o trabalho teve importância na formação de leitores em contexto pandêmico.

Temos, ainda, reflexões sobre a relação entre iniciação científica e ensino remoto, abordada no texto “Oficina remota em tempos de pandemia: uma experiência a partir da Iniciação Científica Júnior, de Silvânia da Silva Costa, Robson Andrade de Jesus, Iann Letocart Araújo e Vanessa Matos Poderoso, que apresenta os dados sobre uma oficina voltada ao nono ano do Ensino Fundamental a respeito do Teorema de Pitágoras, trabalhando conteúdos de geometria com materiais

manipuláveis e verificando que isso gera maior interesse e aprendizagem para os estudantes.

A revista se encerra com a crônica “Pega na mentira”, de autoria da professora Cristiane Seimetz-Rodrigues, da disciplina de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da UFSC, que a escreveu com propósitos pedagógicos para os estudantes dos sétimos anos do CA/UFSC em 2022. Trata-se de uma reflexão sobre uma memória de infância que envolve uma mentira, em que a narradora se remete ao vivido para pensar sobre o valor da palavra, da ficção e da memória.

“insistes nele, no mundo, / no entanto, / como se as mudanças de estação / os protocolos de segurança / a didascália / os lapsos de memória / as palavras públicas com as quais tentas exprimir / coisas privadas [...] / fossem coisas feitas para ti / para o teu entendimento” - lemos no poema Medidas, de Ana Martins Marques. Essa série de reflexões, testemunhos, relatos, produções científicas e literárias que ora apresentamos, são, também, nossa forma de insistir (em nos marcarmos) no mundo. De criar condições de liberdade para qualquer um, para todo mundo. De, como diz bell hooks, “ensinar que qualquer um pode aprender”.

Boa leitura!

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

Leomar Tiradentes

sobre tudo

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL

Sílvio Domingos Mendes da Silva
Denize Massimo Rodrigues

Resumo: A tecnologia tem função de fazer a integração da sociedade. Todo cidadão tem direito de usufruir e explorar recursos tecnológicos, vivendo na cidade ou campo. O objetivo deste artigo é verificar probabilidades de acesso aos meios tecnológicos e compartilhamento de informação pelos estudantes de escolas do campo de Major Vieira, município localizado na região do Planalto Norte do Estado de Santa Catarina. Pretendemos entender a realidade e as necessidades de acesso à internet, os meios de comunicação e informação que fazem parte do cotidiano dos estudantes dessa escola. Este artigo está subdividido em duas partes: na primeira discorreremos sobre os conceitos básicos de tecnologia, sociedade e educação do campo e na segunda sobre as TIC na educação em Santa Catarina onde faremos um

estudo de caso em uma escola. Como resultados obtivemos uma série de gráficos e informações sobre a realidade local que nos provoca, enquanto educadores, sobre qual papel das TIC na educação. As conclusões apontam que a escola tem grande importância para a interação com as TIC por parte dos alunos e dos professores. Como educadores do campo, devemos trabalhar de forma a respeitar as especificidades dos jovens. Hoje é preciso saber metodologias para se ultrapassar as barreiras, pois a sociedade evolui e o campo e suas escolas devem acompanhar a evolução dessas novas tecnologias, não somente no agronegócio, mas também no âmbito educacional. Precisamos, portanto, buscar o avanço e a necessidade de políticas públicas que subsidiem em favor de uma educação de qualidade e tecnológica.

Palavras-chave: Tecnologia de Informação e Comunicação; Educação; Escola do campo; Jovens; Major Vieira/SC

Resumen: La tecnología tiene la función de integrar a la sociedad. Todo ciudadano tiene derecho a disfrutar y explorar los recursos tecnológicos, viviendo en la ciudad o en el campo. El propósito de este artículo es verificar las probabilidades de acceso a medios tecnológicos e intercambio de información por parte de estudiantes de escuelas del campo Major Vieira, municipio ubicado en la región Planalto Norte del Estado de Santa Catarina. Pretendemos comprender la realidad y las necesidades de acceso a internet, los medios de comunicación e información que hacen parte del día a día de los alumnos de esa escuela. Este artículo se subdivide en dos partes: en la primera hablamos sobre los conceptos básicos de tecnología, sociedad y educación rural y en la segunda sobre las TIC en la educación en Santa Catarina donde haremos un caso de estudio en una escuela. Como

resultado, obtuvimos una serie de gráficos e información sobre la realidad local que nos provoca, como educadores, sobre el papel de las TIC en la educación. Las conclusiones señalan que la escuela es de gran importancia para la interacción con las TIC por parte de estudiantes y docentes. Como educadores en el campo, debemos trabajar de una manera que respete las particularidades de los jóvenes. Hoy es necesario conocer metodologías para superar barreras, ya que la sociedad evoluciona y el campo y sus escuelas deben acompañar la evolución de estas nuevas tecnologías, no solo en la agroindustria, sino también en el ámbito educativo. Necesitamos, por tanto, buscar el avance y la necesidad de políticas públicas que subsidien a favor de la educación de calidad y tecnológica.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación; Educación; Escuela de campo; Joven; Mayor Vieira / SC

A tecnologia vem fazendo uma integração na sociedade. Todos os cidadãos têm o direito usufruir e explorar os recursos tecnológicos, não importando se vive na cidade ou no campo. Vivemos um novo momento tecnológico, pois a ampliação das possibilidades de comunicação e de informação através de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, tem alterado nossa forma de viver e de aprender (KENSKI, 2010). Nessa tendência, de acordo com Agência Brasileira de Notícias, um estudo realizado em 2008 pela TIC *Kids Online* mostrou que 85% da população brasileira na faixa etária de 9 a 17 anos acessou a internet ao menos uma vez em três meses, sendo um total de 24,7 milhões de crianças e adolescentes.

Isso demonstra que a escola tem grande responsabilidade para a ampliação dos conhecimentos tecnológicos, pois tem o objetivo de ofertar uma educação de qualidade, possibilitando aos estudantes e sua

família conhecer novas culturas, lugares, economias. Essa abordagem da tecnologia em sala de aula é utilizada para auxiliar o aluno e a entendê-lo melhor, além de se posicionar criticamente diante de eventuais problemas que possam ocorrer dentro e fora da sala de aula. Para Modrow e Silva (2013) a escola é considerada a instituição responsável pelo *loco* de produção e transmissão de conhecimento e também pela socialização dos indivíduos. Neste sentido, entende-se que as TIC têm grande papel a ser desenvolvido, pois de forma concreta muito contribui para a ampliação e transmissão desse conhecimento.

Trazendo à sala de aula a utilização de tecnologias, pode-se abordar questões políticas, econômicas, sociais e ambientais, trabalhar temas do dia a dia, proporcionando melhor entendimento aos estudantes, pois quando se trabalha a realidade deles fica mais expressivo o conhecimento e a percepção da importância dos conteúdos, tendo assim uma maior participação nas aulas.

As TIC trazem uma nova dinâmica para a sala de aula e juntamente com inclusão digital, abrangida pela escola, faz com que o aluno tenha interesse pela pesquisa, troca e compartilhamento de informações, pois muitas vezes é somente na escola que o discente tem contato com essas tecnologias. As TIC, portanto, precisam ser incorporadas de forma adequada pelos professores no cotidiano escolar, não somente como um mero instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, mas como um elo na aprendizagem do estudante e no trabalho de professores porque oferece um potencial nesse processo.

A internet é um dos pilares dessas tecnologias, ela é construída pelo usuário, compartilhando o conhecimento de forma coletiva, pois é um espaço no qual cada um seleciona e controla a informação de acordo com suas necessidades e interesses, mas é preciso que o Estado crie condições para que as tecnologias sejam usufruídas por todos,

urbanos e rurais, de forma consciente e tenham novos conhecimentos, recebam informações e se comuniquem com o mundo. O papel do Estado, neste sentido, deve ir além de normalizar e gerenciar, mas de dar condições para que principalmente escola, professores e estudantes possam usufruir de suas benesses.

O objetivo deste artigo é verificar, a partir da realidade de uma escola do campo, probabilidades de acesso aos meios tecnológicos e compartilhamento de informação pelos estudantes de escolas do campo de Major Vieira, município localizado na região do Planalto Norte do Estado de Santa Catarina.

A partir desses objetivos pretendemos entender a realidade e quais são as principais necessidades de acesso à internet, bem como quais os meios de comunicação e informação que fazem parte do cotidiano dos estudantes dessa escola. Este artigo está subdividido em duas partes: na primeira discorreremos sobre os conceitos básicos de tecnologia, sociedade e educação do campo; na segunda sobre as TIC na educação em Santa Catarina, na qual faremos um estudo de caso em uma escola do Município de Major Vieira.

O estudo nos deu como resultado uma série de gráficos extraídos a partir de informações sobre a realidade local que nos provoca, enquanto educadores, sobre qual é o papel das TIC na educação. As conclusões apontam também que a escola é fundamental para a interação com as TIC por parte dos alunos e dos professores. Como educadores do campo, devemos trabalhar de forma a respeitar as especificidades dos jovens, além de saber quais metodologias para transpor as barreiras, pois a sociedade evolui e o campo e suas escolas devem acompanhar a evolução dessas novas tecnologias, não somente no agronegócio, mas também no âmbito educacional. Precisamos, pois, buscar o avanço e a necessidade de políticas públicas que subsidiem em favor de uma educação de qualidade e tecnológica.

1. Tecnologia, Sociedade e Educação

As Tecnologias de Informação e Comunicação tem grande utilidade para a sociedade, como exemplo, assistir TV, falar ao celular, fazer movimentações, abrir conta bancária, averiguar multas de trânsito, fazer compras, troca de mensagens por aplicativos, pesquisar e estudar que são atividades que fazemos no dia a dia. Segundo Takahashi (2000), nos dias atuais é possível observar que a utilização das tecnologias em casa também é muito frequente, além da rua, escola, tanto na cidade como no campo. Acessamos redes sociais, pesquisas, jogos, podemos nos comunicar com o mundo através do celular, computador, *tablet*, tudo na palma da mão. As pessoas estão cada vez mais se familiarizando com as tecnologias; os pais, desde a matrícula de seus filhos na escola até fazer compras no supermercado. A isto se pode dizer que é a tecnologia interagindo e dinamizando a sociedade, ou melhor, cumprindo com a função social a que ela se apresenta.

As TIC trouxeram mudanças significativas para a vida social, ocasionaram possibilidades ampliadas de socialização, educacional e cultural, mudanças na esfera política e no desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 2017). Passos e Abreu (2011) complementam afirmando que esse acesso à tecnologia, em especial a Internet, que aliada ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação estabelece o poder dessa ferramenta para democratizar a informação para que seja acessível a todas as classes sociais. Não só os centros urbanos, mas o campo também está cada vez mais se ambientado e fazendo uso das tecnologias, não só na esfera de produção agrícola, mas também na produção do conhecimento, no qual até mesmo o âmbito político, embora ainda timidamente, está voltando seu olhar para que o campo não se torne excluído.

Mesmo com esse esforço, uma das principais consequências do avanço das tecnologias é a exclusão digital de alguns povos ou classes, em países considerados periféricos. O termo “exclusão digital” foi utilizado pela primeira vez em meados da década de 1990 nos EUA e desde então está presente em declarações de diversas lideranças em todo o mundo (IIZUKA, 2003). Como por exemplo, o governo brasileiro que sentiu a necessidade, além de ser pressionado a elaborar políticas públicas que viessem prevenir e pensar o uso da rede como forma de não estimular a exclusão digital (SANTOS E CARVALHO, 2009).

Sabemos que no campo a internet também tem papel fundamental, tanto na educação, na organização de desenvolvimento das comunidades rurais, na saúde, quanto na própria agricultura. Dessa forma, a internet como ator envolvido na abrangência dos fluxos de informação, de poder e de conhecimento que percorrem os territórios camponeses, poderia vir a expandir a consciência dos direitos de elaboração de políticas públicas de inclusão e fornecimento de bem-estar, que vão de serviços públicos de saúde e educação à organização para o desenvolvimento no contexto local e regional (BELUSSO e PONTAROLO, 2017).

Os povos do campo necessitam do acesso à internet, para além do uso nas escolas, pois ela facilita a comunicação das pessoas, com empresas, técnicos agrícolas, veterinários, agências bancárias. Essa ferramenta vem para viabilizar economia dos povos do campo, pois os dados vêm com muito mais velocidade levando a economizar tempo. Esta é a função social das tecnologias, servir como instrumento para o desenvolvimento da sociedade, independente de *status* social, rico ou pobre, cidade ou campo. Como diz Marx (1980), o mundo contemporâneo que vivemos é marcado por apresentações de “milagres”, produzidos pelas tecnologias. O ser humano aparece como tendo uma capacidade de resolver seus problemas pela criatividade que desenvolve.

2. Povos do campo e as Tecnologias de Informação e Comunicação

Geralmente quanto mais afastado dos centros urbanos, mais difícil é o acesso às tecnologias, principalmente àquelas que dependem de internet. Não raro, acesso nenhum. Em Major Vieira, principalmente no interior do município, não é diferente. Vê-se uma grande dificuldade em ter o acesso à internet e são diversos fatores responsáveis para a exclusão digital de moradores de áreas rurais: muitas vezes o local onde as pessoas têm sua moradia, em lugares de “pouca vista” (com muitas árvores em volta), o relevo e distanciamento do centro urbano, podem dificultar a chegada do sinal de uma antena. Além desses fatores, outro igualmente importante é o valor cobrado pelo serviço. Na maioria das vezes é muito elevado para quem mora no campo, pois o sinal que chega é somente via satélite (que funciona como o sinal de televisão) e em virtude desse fator se torna caro.

Outro fator que causa a exclusão digital no campo é que as pessoas não têm renda fixa mensal, fazendo com que o valor elevado das TIC se torne um empecilho na aquisição de sinal via internet, que custa $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo. Isto se torna um obstáculo porque muitas pessoas precisam da utilização de tecnologias para benefício de sua propriedade, como fazer o CAR (Cadastro Ambiental Rural) que pode ser feito em casa, sem precisar pagar uma taxa para terceiro e ter que se deslocar até a cidade; emissão de notas via internet, fazer o GTA (Guia de Trânsito Animal) na qual o produtor rural pode fazê-la em sua propriedade. A maioria dos agricultores não tem acesso as TIC e até mesmo não são instruídos para usá-la, fazer os cadastros e notas, por exemplo, ficando na dependência de deslocamento e de terceiros, não tendo autonomia para realizar essas tarefas.

Disto tudo, a maior deficiência é o acesso à internet. De nada adianta ter ferramentas ao alcance das mãos, se não é possível acessá-

las. Isso acontece porque as tecnologias mais usadas no país, como DSL (*Digital Subscriber Line*) ou cabo, são inviáveis para regiões mais remotas e além delas o sinal 3G ou 4G¹ também não vai longe e quando vai, perde potência. O que deve mudar essa realidade é o serviço de internet via satélite, o único que chega aonde todos esses outros não conseguem. Em pesquisa informal, podemos observar que muitos produtores já adotaram algumas tecnologias e se mostram satisfeitos com os resultados.

Enxergando esse filão, algumas empresas do ramo eletroeletrônico já estão se aprimorando para a chegada das tecnologias no campo, que ainda não é o desejado, mas que está bem avançado, caminhando para um campo cada vez mais conectado. O estado também vem se movimentando nesse sentido. Existe um programa governamental chamado GESAC (Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão) que compreende levar internet às escolas rurais em parceria com o Ministério das Comunicações, Anatel, Gabinete Civil da Presidência da República e Ministério do Planejamento (LUSTOSA; PAZ FILHO, 2009, p. 897).

No ano de 2016, segundo o IBGE, a Internet era utilizada em 69,3% dos domicílios permanentes do país e este percentual aumentou para 74,9%, em 2017. O crescimento da utilização da Internet nos domicílios da área rural foi mais acentuado que nos da área urbana, contribuindo para reduzir a grande diferença entre os resultados destas duas áreas. Em área urbana, o percentual de domicílios em que a

¹ A tecnologia 3G ou 4G é um termo comum atualmente no que se refere a celulares e internet móvel. Na verdade, 3G ou 4G é somente uma sigla que representa a terceira o número da geração de padrões e tecnologias da telefonia. Essa tecnologia aprimora a transmissão de dados e voz, oferecendo velocidades maiores de conexão, além de outros recursos, como vídeo chamado, transmissão de sinal de televisão, entre outros serviços.

Internet era utilizada estava em 75,0%, em 2016, e aumentou para 80,1%, em 2017, e, em área rural, subiu de 33,6% para 41,0%.

Percebe-se que, mesmo sendo maior o aumento no acesso à internet nas áreas rurais do que nas áreas urbanas, cerca de 60% da população rural ainda não pode usufruir de internet em suas residências, números altíssimos se comparados a países europeus, por exemplo. De forma igual, grande parte desses 41,0% estão nas grandes fazendas, agroindústrias e agregados o que mascara ainda mais os dados.

Na área da educação, em 2019 o MEC lançou uma lista de compromissos para a educação básica, até o ano de 2022, e um dos pontos é ter conexão de internet em 6,5 mil escolas rurais no país, prevendo um investimento de R\$ 120 milhões até dezembro do decorrente ano, sendo beneficiados 1,7 milhões de estudantes². Esse projeto vai ao encontro do que diz a ONU (Organizações das Nações Unidas) que em 2011 reconheceu o acesso à internet como um direito humano.

Ao analisarmos o crescimento de utilização das tecnologias nos dias atuais, a escola apresenta-se como um ambiente capaz de introduzir as tecnologias a serviço do ensino e fazer a interação dos educandos com os meios tecnológicos. Temos vários instrumentos digitais (computador, celular, TV, rádio, etc.), com tendência de cada vez mais estarem presentes em nosso cotidiano, de forma que ter uma educação pautada no uso da tecnologia será o diferencial para o mercado de trabalho nos próximos anos. Propagar o uso das TIC na escola é fundamental para garantir uma reflexão da realidade dos alunos, além de proporcionar um ambiente participativo.

A escola deve preparar o aluno para o mundo tecnológico, e ao invés de impedir o uso no espaço escolar, estimular e orientar para o

² Até o momento não conseguimos informações atualizadas a respeito da execução desses números, ou seja, não sabemos se já foi realizada ou não a implantação de alguma parte dessa política pública.

uso adequado dos recursos tecnológicos. Esses recursos devem estar aliados às práticas pedagógicas inseridas no projeto pedagógico da escola. Pois, em conformidade com Azevedo et al,

Assim, além de atender às necessidades de aprendizado dos alunos, a escola precisa inserir e fazer uso das TICs de forma a prepará-los também para atuar no mundo, uma vez que as TICs estão presentes em todos os lugares e segmentos da nossa vida atual, pois privar os alunos desse acesso significa limitar a sua formação e a sua atuação no mundo. (AZEVEDO ET AL., 2014, p. 234)

Infere-se aqui o papel do educador para a difusão do conhecimento tecnológico, pois utilizar os recursos digitais na sala de aula, é um desafio para os professores, notando que estamos em constantes mudanças sociais, o que exige do educador uma conduta frente ao processamento de informações pelo aluno.

Os alunos já têm acesso às tecnologias, celular, computador, internet, redes sociais. Os jovens na idade que estão inseridos na escola encontram-se navegando na internet, tirando proveito dessa situação, os educadores devem incentivá-los por meio de pesquisas e trabalhos dirigidos e assim utilizar as TIC na elaboração dos mesmos. “Esse potencial pode ser aproveitado pela escola, ampliando os horizontes da aprendizagem, ao agregar as TIC às práticas educacionais (XAVIER, TEIXEIRA E SILVA, 2010p. 10).

De forma geral, ressaltamos a importância e o papel que as TIC desempenham na educação. Atualmente, como ferramenta, ela desempenha meios capazes de conectar professores, técnicos e estudantes aos mecanismos antes impensáveis. A pesquisa que realizamos, contudo, aponta que sem meios disponíveis para que a

comunidade escolar possa ter acesso as tecnologias, de nada adianta tê-la disponível. Nesse caminho apontamos a internet como chave essencial para facilitar os trabalhos, embora sabemos que TIC não é apenas internet, mas que pela urgente necessidade desta, acaba sendo a que primeiro deve ser priorizada.

3. As TIC na educação em Santa Catarina: um estudo de caso em Major Vieira

Assim como a tecnologia está presente em nosso cotidiano, na escola não poderia ser diferente, pois precisamos da comunicação e interação dos alunos e professores com o mundo digital.

O uso da tecnologia no processo educacional envolve três dimensões presentes em qualquer tecnologia: 1) Toda tecnologia tem por base um elemento material, um objeto técnico e assume concreticidade, por exemplo: lápis, borracha, quadro de giz, livros, além de outros objetos, como telefones, televisores, vídeo, fax e computadores, estes, às vezes, conectados à internet; 2) Os objetos técnicos são matérias de ações humanas, culturalmente condicionadas; 3) Devem ser consideradas a relação ou interação entre os objetos técnicos e as pessoas que concebem, projetam, elaboram e as que fazem adaptações e modificam para os seus usos. Refletir sobre a tecnologia na perspectiva da filosofia da práxis significa que há uma experiência vivida com os objetos sobre os quais se teoriza. A experiência vivida com o objeto técnico propicia certa ambiguidade (FONSECA E FERREIRA, 2006, p. 64).

Concordando com as autoras, têm-se várias tecnologias na escola: livros, quadro, lápis, borracha. Esses elementos são tecnologias e estão presentes na construção histórica da humanidade. As TIC na escola devem aperfeiçoar o ensino, sendo ferramenta para aprofundar a busca de novos conteúdos, dirimir dúvidas, buscar informações que muitas vezes não contém no livro, pois este precisa de tempo para ser elaborado e revisado; já com o uso das TIC, tudo é mais rápido o que facilita a interação com as informações e as pessoas.

Em Santa Catarina existe um programa chamado de Plano Estadual de Inovação e Tecnologia Educacional (PEITE-SC) que vale para o período de 2018 a 2022. É um documento que inclui várias entidades do estado como Secretaria de Estado da Educação (SED), o Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), vinculados às Agências de Desenvolvimento Regional do Estado de Santa Catarina, cujo objetivo é “o compromisso de criar ações para uma Educação que prepare os alunos para o Século XXI - uma Educação que promova a equidade, que seja contemporânea e de qualidade, e cuja gestão se faça alinhada a estes princípios” (PEITE-SC, 2017, p. 9).

Para que a integração das TIC aconteça é necessário que elas ocorram na escola, para que toda a comunidade escolar se ambientalise, sendo, portanto, um processo que acontece coletivamente, construindo conceitos, elencando dúvidas com respeito aos demais conhecimentos que as tecnologias possam facilitar a comunicação e seja um espaço novo de aprendizagem. Agregar as TIC na escola não é uma tarefa fácil, quando se trata de rede pública de ensino e é preciso contar com políticas públicas voltadas aos pedidos de tecnologias para as escolas e, ao se abordar as ações governamentais que visam a inserção da tecnologia digital de informação e comunicação nos espaços escolares. Depreende-se que essas ações precisam

articular duas dimensões: educação e inclusão digital em uma perspectiva de construção e reconstrução do conhecimento.

4. Estudo de caso: Escola de Ensino Fundamental Frei André Malinski – Major Vieira - SC

O estudo de caso, de natureza básica, de métodos qualitativo e quantitativo, foi realizado na Escola de Ensino Fundamental Frei André Malinski, localizada na comunidade de Rio Novo, interior do município de Major Vieira, que está localizada no Planalto Norte, Estado de Santa Catarina.

Este município é um pequeno território da região do Planalto Norte catarinense e recebe muitas influências das cidades da região como Canoinhas e Mafra. Segundo o IBGE sua população estimada no ano de 2020 é de 8.156 pessoas, sua área 523,270 km². Para Veiga (2002) o município de Major Vieira é classificado como essencialmente rural devido ao fato de ser considerado de pequeno porte, pois a sua população é inferior a 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km². Para o autor “O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais”. (VEIGA, 2002, p. 77). Como se pode perceber, o autor discorda claramente da classificação de urbano e rural aceita pelo IBGE.

O IBGE não considera fatores locais e características regionais como determinantes na conceituação entre dicotomia. Este parêntese é importante para entendermos o ponto que queremos chegar: mesmo tendo a sede do município como urbano, todas as características socioeconômicas do território são rurais; a economia do município gira em torno da produção rural – quando a safra vai mal, o comércio também vai mal. Mesmo assim, porém, é importante ressaltar a

questão dos pré-conceitos que existem entre estudantes da zona urbana e da rural.

A partir desta ótica, destacamos que a escola que é nosso objeto deste olhar, possuía uma sala de vídeo/computação na qual com o tempo foi diminuindo. Os computadores ficaram velhos, obsoletos e sem acesso à internet e neste cenário, a sala é muito pouco utilizada atualmente; uma sala de biblioteca que é pequena, mas bem organizada e que os alunos têm acesso para fazer pesquisa em livros e revistas e também para momentos de literatura. Esses espaços fazem parte da utilização das TIC. Convém constar que a escola a qual estamos nos referindo é pública e municipal, com dupla serventia: no período diurno serve ao município, e no noturno empresta seus espaços os alunos da rede estadual. Sendo o prédio do município, se torna um empecilho para que as TIC se tornem parte da realidade dos alunos que estão inseridos neste meio. Os dois entes públicos não dialogam e quem declina por não ter acesso as TIC são os alunos.

5. A Pesquisa – o método

Os participantes da pesquisa foram 39 adolescentes matriculados nas séries do 8º e 9º ano do ensino fundamental da escola municipal, anteriormente identificada. A técnica para obtenção dos dados consistiu em questionário individual, sendo esta, uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões abertas e fechadas que foram submetidas aos estudantes com o propósito de obter informações sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação na escola para a socialização e formação dos jovens. Para a tabulação das questões fechadas utilizou-se um instrumento próprio (planilha de Excel).

Para que ocorresse a aplicação do questionário, foi realizado um delineamento com a quantidade de estudantes para a realização da pesquisa. Deste modo, foi decidido trabalhar com as turmas dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos); depois das turmas já decididas, foi feito o questionário e, em contato com a escola, agendado com os professores e turmas a data para aplicação do questionário³.

Inicialmente pretendia-se aplicar questionários aleatórios para diferentes anos do ensino fundamental e médio, contudo para facilitar a análise dos resultados, optou-se apenas em trabalhar com as duas turmas mencionadas. Esta decisão foi devida também ao pouco tempo que se tinha para trabalhar na análise dos dados antes do encerramento do ano letivo.

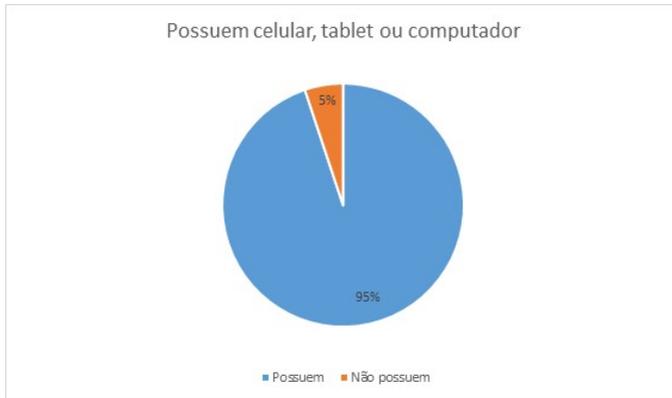
6. Os Questionários - resultado e discussão

Buscando atender o objetivo central deste estudo, abaixo serão apresentados numericamente em gráficos os resultados das questões fechadas respondidas pelos participantes.

O gráfico 1 tem como objetivo apresentar dados sobre a questão se “adolescentes possuem aparelho celular, tablet ou computador”, sendo que se considera estes aparelhos como fundamentais para o acesso à internet.

³ Ressaltamos que nenhum estudante foi obrigado a participar da pesquisa, ou seja, sua adesão deu-se voluntariamente, com ciência de seus responsáveis, e nem um deles foi identificado no roteiro aplicado.

Gráfico 1: Possui aparelho celular, tablet ou computador



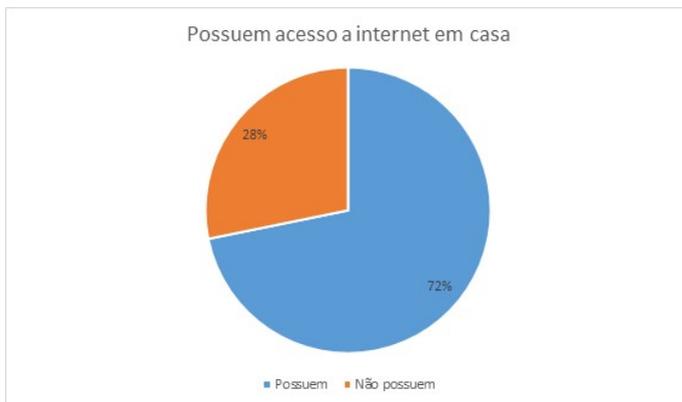
Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

É possível identificar no gráfico que 95% dos participantes do estudo (N37), demonstram possuir Celular, Tablet ou Computador, e somente 5% (N2) dos participantes afirmaram não possuir acesso. De forma preliminar, podemos inferir que se não há acesso às TIC na escola pesquisada, não é por falta de equipamento como os que foram levantados, mas sim por falta de Políticas Públicas, investimentos e vontade política.

Podemos considerar que os adolescentes possuem acesso às tecnologias e assim conseqüentemente estão inclusos aos “avanços da modernidade”. De acordo com um estudo realizado por Ames (2016) o acesso a computadores, celulares, tablets, está muito estendido, apresentando uma grande diversidade no uso e na manipulação das TIC, porém ele ocorre de modo desigual, pois nem todos os adolescentes acessam a tudo e nem todos os tipos de aparelhos são iguais em relação a capacidade e potência. Neste sentido, corroboramos esta análise, pois o ideal é que todos tenham acesso às tecnologias para que não haja desigualdade digital.

Essas observações remetem ao segundo ponto levantado no questionário que diz respeito ao “acesso à internet”. O gráfico 2 cujo objetivo é apresentar dados sobre os o número de adolescentes que possuem acesso à internet em suas residências nas áreas rurais, está assim representado:

Gráfico 2: Possuem internet em casa

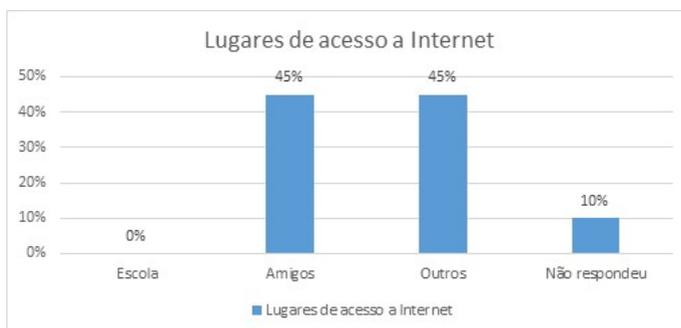


Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

O gráfico 2 apresenta que 72% dos jovens possuem internet e 28% não possuem, em suas residências, na área rural. Esses dados possuem valores numéricos próximos a pesquisa realizada pelo IBGE (2017) no qual aponta que o serviço de acesso à internet não disponível no domicílio na área rural é 20%, maior que no centro urbano. De acordo com Silva e Oliveira (2014), são necessárias ações para que ocorra a universalização do acesso, já que a utilização das TIC pode ser considerada um instrumento importante para o exercício da cidadania, sendo um canal de obtenção de informações e potencializador de direitos fundamentais.

Sobre os que “não têm acesso à internet em casa”, foi solicitado que respondessem em que locais eles estão acessando, sendo que os dados obtidos são mostrados no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Lugares de acesso internet



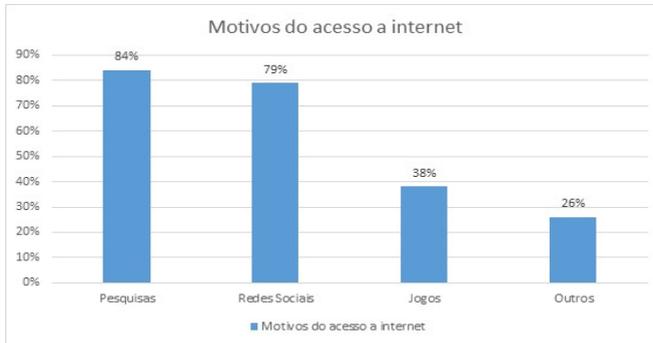
Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Neste gráfico podemos observar que apenas 10% N(1) não respondeu. Aos demais, o acesso à internet, se dá da seguinte forma: 11, 45% (N5) acessam em casa de amigos; os mesmos números se aplicam a “Outros”, o dado que chama atenção é na “Escola” que apresenta 0% (N0) de alunos. Isto remete à reflexão sobre por que não existe acesso na escola? Voltamos ao ponto já apresentado, ou seja, na escola que foi realizado o estudo o prédio é compartilhado entre município e Estado, e pela falta de comunicação destes Entes, a escola não oferece internet aos jovens.

Segundo informações da Secretaria de Escola, o Estado não fornece internet ao prédio porque este é de propriedade do município e não tem autorização para prestar este serviço. O município por sua vez alega que o Estado é o ente que deveria fornecer internet, pois as turmas que funcionam no período diurno são dele e o prédio está apenas emprestado. Ou seja, trata-se de um jogo de empurra-empurra da responsabilidade pelo fornecimento de internet ao prédio.

Já o gráfico 4, mostra “os principais motivos” que levam os estudantes a acessar a internet.

Gráfico 4: motivo do acesso à internet



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Neste item os estudantes poderiam assinalar mais de um item no questionário e o resultado foi o seguinte: grande parte, 84%, (N33) acessa para “Pesquisas”; em segundo lugar para “Redes sociais” com 79% (N31); e em terceiro lugar para “Jogos”, que corresponde a 38% (N15), e para “Outros” assuntos 26% (N10).

É importante destacar que as TIC desempenham um papel de destaque na transformação do estudo, do comunicar, do lazer e do brincar, das novas gerações. Gonçalves e Nuernberg (2012), destaca que através da internet, o comportamento normal do adolescente em relação ao convívio social é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento psicológico e social, que agora se torna virtual. Salta às nossas expectativas o fato de a maioria dos pesquisados usam a internet para “Pesquisas” em geral.

O próximo gráfico mostra o que tipo de pesquisas que os estudantes costumam realizar. O gráfico 5 vem complementar o gráfico anterior, no qual aprofunda a prioridade que os entrevistados dão para essas tecnologias. Neste gráfico percebemos que os adolescentes utilizam a internet para pesquisar em sua maioria, 59%, questões escolares, e 41% para entretenimento. Conforme os adolescentes

relatam: “Ela é **muito importante**, para **tirar dúvidas**, **estudos**, para **saber das notícias**”; outro: “Pois nela você **acha conteúdo com facilidade e variedade**”. (grifos nosso).

Gráfico 5: Tipo do uso para pesquisa



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Neste sentido apontamos para um processo de evolução das redes de comunicação, que muito rapidamente vem incorporando tecnologias no ambiente social e escolar, contudo é preciso fazer uma análise mais acurada para saber se de fato a informática está proporcionando ao adolescente, na sua construção do conhecimento, melhorias no processo ensino aprendizagem. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2011), para os adolescentes a internet é uma ferramenta de comunicação que faz parte de seu cotidiano, que lhes permite usufruir da vida *online*, estar em contato com outras pessoas e com o mundo, ter acesso a informações, bibliotecas virtuais e participar de debates sobre temas que interferem em seu dia a dia.

Outro ponto abordado, representado no Gráfico 6, considera a questão da profundidade que as TIC alcançam na atualidade. Principalmente os jovens e adolescentes encontram-se, em muitos

casos, “viciados” em celulares e/ou outras tecnologias. Assim, perguntou se eles “Se imaginam sem acesso à internet”. Os resultados encontram-se a seguir no Gráfico 6.

Gráfico 6: Consegue se imaginar sem internet



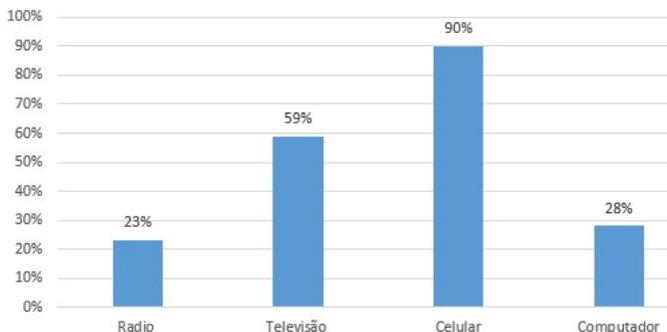
Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

A partir do gráfico, pode-se inferir que a respostas dos adolescentes sobre se eles se imaginam sem internet, e que a maioria, 69%, (N27), diz que sim, ou seja, conseguem viver sem utilizar a internet; por outro lado, 31% (N12) dizem que não se veem sem utilizar a internet no dia a dia. Buscamos argumentos em Gonçalves e Nuernberg (2012) onde falam que é comum as pessoas não conseguirem viver sem estarem inseridas nos espaços virtuais, pois muitas vezes se tornam dependentes das opções que o mundo virtual lhes pode oferecer. Nossa pesquisa mostrou que contraditoriamente ao autor, a maioria se vê sem o uso de internet. Provavelmente esse resultado oculta uma realidade trazida pelos autores, pois como a pesquisa foi realizada em uma escola que é frequentada na maioria por estudantes da área rural e que normalmente possui hábitos diferentes dos jovens e adolescentes das cidades. No entanto, isso não significa

que eles não se veem sem assistir televisão, ouvir rádio, que também são TIC.

O Gráfico seguinte, 7, traz dados sobre a “Importância das tecnologias na vida” dos entrevistados.

Gráfico 7: Tecnologias mais importantes para o uso no dia-a-dia



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

É possível observar a partir do gráfico 7, os aparatos tecnológicos que os adolescentes consideram mais importantes no seu dia a dia, isto é, que a tecnologia está em nossas mãos. Observa-se que o celular é utilizado por 90% (N35) dos adolescentes e que o acham o mais importante das tecnologias; em segundo lugar vem a TV, com 59% (N23), em terceiro lugar de importância está o computador com 28% (N11), e por último o rádio com 23% (N9). Chamamos a atenção que também neste item o respondente poderia assinalar mais de uma alternativa.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa nacional realizada pela CETIC (2018), que demonstrou que os adolescentes utilizam o celular como principal equipamento tecnológico, e também afirma que o uso do computador caiu 7% do ano de 2016 para o ano de 2018. Destaca-

se, outrossim, que o celular também é muito utilizado como meio de comunicação e controle por parte dos pais em relação aos seus filhos. Esta talvez seja uma explicação pelo fato de 90% dos entrevistados fazerem uso destes aparelhos.

De acordo com os adolescentes entrevistados, entretanto, pode-se constatar no próximo gráfico que estes aparelhos são muito utilizados nas escolas, principalmente para se fazer pesquisa. O Gráfico 8 é bem específico e trata sobre o uso na escola. O resultado é apresentado a seguir. Neste item do questionário, além do estudante opinar sobre o que “Uso da internet” vai lhe propiciar, ele também poderia opinar de forma livre emitindo juízo de valor à sua resposta.

Gráfico 8: O uso da internet na escola



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Segundo os entrevistados 87% (N33) deles dizem que o acesso à internet na escola ajuda, pois é mais fácil para pesquisar assuntos e que os leva a compreender melhor os conteúdos de qualquer disciplina. Pode-se deduzir que o uso da internet na escola é proveniente de planos individuais e não coletivo, pois na escola não tem internet. As falas a seguir são ilustrativas e resumem a questão, do ponto de vista

dos entrevistados: “Porque os alunos podem fazer **pesquisas na escola**”; “É importante para fazer **pesquisas da escola**, do dia a dia e também para se comunicar com alguém que está um pouco longe”; “Sim, pois é melhor para **aprofundarmos os estudos**” (grifos nosso).

Por outro lado, 3% (N1) deles dizem que a internet na escola atrapalha e muitas vezes pelo fato de os próprios estudantes não utilizarem de forma adequada a internet, causando desconcentração e distração entre eles. As falas a seguir ilustram essa opinião emitida pelos entrevistados: “Não importa muito, **somente para pesquisas e redes sociais**”; “Pela necessidade **apenas para trabalho** e pela pouca quantidade do mesmo, **sem grande necessidade**”. (Grifos nosso)

E, finalmente, 10% (N4) deles dizem não influenciar o uso da internet na escola. Desta forma percebe-se nas falas dos estudantes que o acesso à internet na escola seria importante para sua aprendizagem. Embora seja a opinião dos entrevistados, também se acredita que a internet, como uma importante ferramenta de pesquisa, tenha muito a colaborar na expansão do conhecimento na comunidade estudantil. Cabe, no entanto, o uso com responsabilidade e o controle dos responsáveis, dentro do ambiente escolar.

O Gráfico 9 aponta para a “importância” que se dá ao uso para meios educacionais. Apresenta também a importância que os adolescentes dão para a internet para fins educacionais, no qual a maioria respondeu ser de importância regular 45% (N17); os que acham muito importante ficam em segundo lugar com 34% (N13); e os que acham de pouca importância são 18% (N7); os que acham de pouquíssima importância são apenas 3% (N3).

Gráfico 9: Importância para fins educacionais



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Mais uma vez embasando nossa análise da prática com a teoria, buscamos auxílio de pesquisadores sobre a temática. Neste sentido, Garcia (2010), vem corroborar nossa pesquisa, afirmando que:

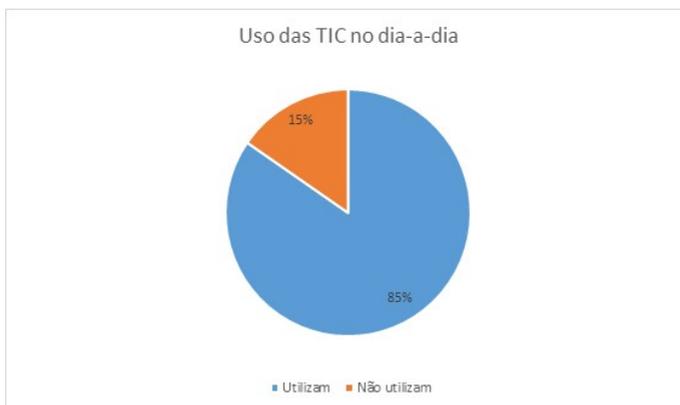
Os benefícios do uso das redes eletrônicas estão diretamente relacionados as novas formas de aprendizado em que a interação, o acesso ilimitado às informações que podem-se transformar em conhecimento, a questão interdisciplinar e colaborativa, somam-se na tentativa de redimensionar os modelos educacionais. (GARCIA, 2010, p. 03)

Apesar de os números mostrarem que a maioria dos entrevistados acham que as TIC têm uma importância regular, quando se trata de questões educacionais, devemos nos atentar para o uso que as escolas dão para a inserção das novas tecnologias. Normalmente, via de regra, as TIC, são ignoradas por professores, proibidas em algumas escolas e não são incentivadas de forma a proporcionar a sua

relevância. Esta premissa introduz o gráfico seguinte, 10, que mostra a “utilidade das TIC no cotidiano escolar”, para o universo pesquisado.

No gráfico 10 observa-se o uso das TIC no dia a dia dos adolescentes. O que eles dizem a respeito é que 84% utilizam as TIC para estudar, e 15% não utilizam. Estes dados podem estar ligados aos gráficos 1 e 2, no qual apontam que 5% não possuem celular, tablet ou computador. Podem estar relacionados também ao que diz respeito como os adolescentes utilizam a internet para estudo, sendo que nem mesmo os equipamentos eles possuem, o que gera exclusão digital. A escola, enquanto promotora de socialização, poderia interferir neste problema, pois trata-se de um número pequeno de estudantes que estão sendo afetados pela falta de equipamentos e de internet.

Gráfico 10: Uso das TIC no dia a dia para estudar



Fonte: Elaborado pelos Autores, 2019

Sobre as questões abertas os adolescentes responderam com relação “a restrições do uso da internet pelos pais”. Eis algumas respostas que julgamos pertinentes assinalá-las. Ao serem indagados sobre se “os pais/responsáveis restringiam o uso da internet pelo estudante”: *“Sim, para não se tornar um vício, usar internet todo*

momento”; “Sim, não permitem que eu use o dia inteiro”; “Sim, quando eu fico demais nas redes sociais” (Grifos nosso).

Como pode-se perceber, o principal motivo de restrição do uso da internet pelos pais/responsáveis é a quantidade de tempo em que o estudante pode ficar logado. De forma igual, também podemos inferir que há certo cuidado dos pais/responsáveis em controlar esse acesso. Na mesma direção dessa questão, perguntamos aos estudantes sobre o que os pais/responsáveis controlam ou aconselham ao uso, ou seja, qual tipo de conteúdo acessar. De acordo com Fonte (2008), quando o adolescente realiza o acesso à internet sem que haja supervisão dos pais, a navegação pode se tornar mais do que um meio de acesso a conteúdo culturais, ou entretenimento, pois poderá se tornar um meio desestruturante no processo sócio-emocional para os adolescentes.

Segundo os adolescentes, seus pais orientam-lhes a terem cuidado com o uso da internet: *“Usar como forma boa e não para pesquisar coisas inadequadas”; “Sim, para não ver algo que não é necessário”; “Sim, com cuidado de notícias falsas” (Grifos nossos).*

Por isso, é importante a participação da família neste cenário. Quando os jovens buscam um diálogo com sua família vêm à tona questões que norteiam seu futuro, fazendo com que estas fiquem mais evidentes. Segundo Gonçalves e Nuernberg (2012), para que isso aconteça é importante que a escola viabilizasse, através de palestras com profissionais especializados, encontros, cujo objetivo seja auxiliar a família em como saber lidar com as informações de mídia (falada e escrita), para prevenir e auxiliar as famílias, os professores e os próprios adolescentes.

7. À guisa das considerações finais

Como sugere Freire (2001, p.30) “não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se

infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco”. É isto que pensamos a respeito deste estudo, que possamos sonhar em uma educação inclusiva, tendo as tecnologias como uma ferramenta que possa proporcionar sua viabilidade.

O presente trabalho possibilita analisar como os adolescentes que estudam em uma escola do campo, no interior do município de Major Vieira, relatam seu cotidiano usando as tecnologias. Na escola não há acesso à internet para os alunos e aqueles que tem acesso é por meio particular e corresponde a 72% dos entrevistados, sendo que os demais acessam em casa de amigos, logo, se vê a necessidade de a escola oferecer internet aos educandos.

A escola tem grande importância para a interação com as Tecnologias de Informação e Comunicação, por parte dos alunos e também dos professores. Como educadores do campo, visando buscar uma educação emancipadora, devemos trabalhar de forma a respeitar as especificidades desses jovens. Hoje é preciso adotar metodologias que ultrapassem essas barreiras, pois a sociedade evolui e o campo e suas escolas devem acompanhar a evolução das novas tecnologias, não somente no agronegócio, mas também no âmbito educacional. Precisamos, portanto, buscar o avanço e a necessidade de políticas públicas que nos subsidiem em favor de uma educação de qualidade e tecnológica.

Partimos da hipótese de que a escola deve ser um espaço de socialização, de compartilhamento de informações e que promove a inclusão digital, vemos que ela dispõe de alguns aparatos tecnológicos, que contribui para a formação dos jovens, e para a inclusão digital. Porém, por falta de comunicação ou diálogo entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e o município de Major Vieira, um grande número de estudantes acabam não tendo acesso total as

TIC, como a internet, uma das ferramentas tecnológicas mais básica que podem ser citadas.

Reavendo a reflexão inicial, relatamos que vivemos em um mundo tecnológico, onde as TIC estão na palma de nossas mãos e que na escola não deveria ser diferente, pois como citado, a ONU reconheceu o acesso à internet como um direito humano, não havendo distinção entre campo e cidade.

Por fim, afirmamos que a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica. A solução real, diz Kerckhove (1997, p. 255), “está em mudarmos as nossas percepções e não apenas as nossas teorias”. Compreender esse novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. (KENSKI, 2012, p. 46)

Referências

AMES, P. As crianças e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação: um estudo em escolas peruanas. **PEPSIC, Desidades** vol.11 Rio de Janeiro jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822016000200002>. Acesso em 20 nov. 2019.

AZEVEDO, A. et al. TICs na Educação: multivisões e reflexões coletivas. **Educação & Linguagem**. v. 17. n. 2. jul.-dez. 2014. pp. 215-236

BELUSSO, A. PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional. **Territórios, Redes e Desenvolvimento**

Regional: Perspectivas e Desafios. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 13 a 15 de setembro de 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16561/4362>. Acesso em 12 out. 2019.

CETIC. TIC Kids Online Brasil. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/> Acesso 20 nov. 2019

FONSECA, D. C. L. e FERREIRA, S. L. A formação do professor e as tecnologias da informação e comunicação: desafios contemporâneos. **Revista da Faced**, nº 10, 2006. pp. 61-72. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entideias/article/view/2705/1915>>. Acesso em 20 nov. 2020.

FONTE, L. **A influência das novas formas de comunicação no desenvolvimento sócio-emocional das crianças.** Porto Alegre, 2008. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0405>. Acesso em jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** Ensaios. 5ed. – São Paulo, 2001 (Coleção Questões de Nossa época, v. 23)

GARCIA, P. S. **A Internet como nova mídia na educação.** 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDIA.PDF Acesso em: janeiro 2020.

GONÇALVES, B. G. NUERNBERG, D. A dependência dos adolescentes ao mundo virtual. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Volume 46, Número 1, p. 165-182, Abril de 2012.

IBGE. **Estimativa populacional.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 20 nov. 2019.

IIZUKA, E. S. **Um estudo exploratório sobre a exclusão digital e as organizações sem fins lucrativos da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/2397>>. Acesso em 21 dez. 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. Campinas: 8ª Ed. Papirus, 2010.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LUSTROSA, P. H. (rel.); PAZ FILHO, J. S. (Coord.). Alternativas de políticas públicas para a banda larga. **Série cadernos de altos estudos**, n. 6. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/altosestudios/pdf/banda-larga/PDF%20banda-largaweb.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MARX, K. **Capital e tecnologia: manuscritos inéditos de 1861-1863**. México. Editorial Terra Nova. 1980.

MODROW, E. S. SILVA, M. B da. A ESCOLA E O USO DAS TIC: limites e possibilidades. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, versão On-line, **Cadernos PDE**, Vol. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf. Acesso em 21 de jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue**. 16 de Maio de 2011. Disponível em: <<https://www.refworld.org/docid/50f3db632.html>> Acesso em 19 de janeiro de 2021.

PASSOS, J. C. ABREU, M. A. A. A Inclusão Digital como Mecanismo de Inclusão Social: um olhar sobre os resultados de alguns Projetos Sociais. **XXXV Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ADI1044.pdf>. Acesso em 12 dez. 2020.

RODRIGUES, A. Z. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação – tics no processo de ensino-aprendizagem**. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20115>>. Acesso em: 18 jan. 2021

SANTOS, P. L. V. A. DA C.; CARVALHO, A. G. Sociedade da Informação: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 19, n. 1, 26 abr. 2009.

SILVA, R. L da. OLIVEIRA, G. F. **A universalização do acesso à internet como novo direito fundamental: das políticas de inclusão à educação digital**. Junho, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2b31595206d7115e>> Acesso em: 10 janeiro 2020.

TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

XAVIER M. C, TEIXEIRA, C. R, e SILVA B. P. S da. Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação e os desafios do educador. **Dialogia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/66434497/APLICACAO-DAS-TECNOLOGIAS-DA-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-TICs-NA-EDUCACAO-E-OS-DESAFIOS-DO-EDUCADOR>. Acesso em 21 jul. 2020.

NOTAS DE AUTORIA

Sílvio Domingos Mendes da Silva é Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC.

Contato: silvio.mendes@ufsc.br

Denize Massimo Rodrigues é licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: nizerodrigues16@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SILVA, Sílvio Domingos Mendes da; RODRIGUES, Denize Massimo. “O papel das tecnologias de informação e comunicação (tic) na escola para a socialização e formação dos jovens residentes na área rural de Major Vieira/SC/Brasil”. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 19- 53, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar

em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 28/09/2022

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 31/07/2022

sobre tudo

IMPACTOS SOCIAIS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS FAMÍLIAS E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFSC

Elaine Cristina da Silva

Resumo: Este artigo procura sinalizar os principais impactos sofridos pelas famílias e estudantes no período de crise sanitária global, gerada pela pandemia do COVID-19, com base na contextualização das ações e projetos profissionais desenvolvidos pelo Setor de Serviço Social do Colégio de Aplicação a partir do ano de 2020. Para tanto, promove uma reflexão sobre as potencialidades da ação profissional, quando realizadas em favor das necessidades humanas e em consonância com uma pedagogia transformadora e emancipatória.

Palavras-chave: Impactos. Famílias. Crise Sanitária. Serviço Social. Necessidades Humanas.

Resumen: Este artículo busca señalar los principales impactos sufridos por las familias y estudiantes en el período de crisis de salud global, generado por la pandemia de COVID-19, a partir de la contextualización de acciones y proyectos profesionales desarrollados por el Sector de

Servicios Sociales del Colégio de Aplicação desde el año 2020. Por lo tanto, promueve una reflexión sobre el potencial de la acción profesional, cuando se realiza a favor de las necesidades humanas y en línea con una pedagogía transformadora y emancipadora.

Palabras-clave: Impactos. Familias. Crisis sanitaria. Servicio Social. Necesidades humanas.

Introdução

No ano de 2020 o Setor de Serviço Social do Colégio de Aplicação - CA completou 12 anos de atuação interdisciplinar dentro da escola, realizando açes socioassistenciais e socioeducativas para contribuir para as condiçes de acesso e permanncia dos educandos. Em todos esses anos atuou diretamente com a comunidade escolar, de forma a acolher, orientar e promover o diálogo e a emancipação destes sujeitos. A porta do setor sempre esteve aberta e o trânsito era frequente, uma ida e vinda constante de demandas, trocas de experiências, saberes, suspiros e encorajamentos. Em 2020 a porta se fechou ao atendimento externo, presencial. O silêncio pairou em uma instituição que transborda vida, ecoa vozes. No entanto, nunca antes na história da instituição o setor foi tão requisitado. E mesmo estando distante, esteve presente na vida das famílias e estudantes mais afetados e impactados pela pandemia.

Neste sentido, este artigo trata-se de um relato de experiência que busca sistematizar, a partir da contextualização das ações e projetos desenvolvidos pelo Serviço Social a partir de 2020, os principais impactos sentidos pelas famílias e estudantes causados pela pandemia de COVID-19, e as estratégias adotadas pelo setor para enfrentamento desse período, de maneira a evidenciar que a educação só encontra seu real sentido quando as necessidades humanas são garantidas e são ofertadas condições de acesso que mitigam as desigualdades sociais.

Para descrever a trajetória adotada utilizou-se como referência registros pessoais da profissional (autora), internos do setor, relatos de reuniões, documentos, editais e relatórios elaborados neste período, assim como resultados do estudo socioeconômico de 2021 e das percepções coletadas nos atendimentos, acolhimentos, e-mails e contatos telefônicos com estudantes e famílias, por meio de explicações crítico-reflexivas e com suporte teórico-metodológico que embasam o projeto ético-político do Serviço Social⁴.

A experiência aqui compartilhada tem como objetivo contribuir para a reflexão do fazer profissional do Serviço Social no âmbito da educação, principalmente em contextos de crise social e sanitária, e demonstrar, a partir das evidências apresentadas, que o papel do assistente social na educação básica tem sido essencial para a garantia da permanência escolar e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Preparando o terreno

Março de 2020: escola fechada, filhos em casa, um clima de insegurança pairava no ar. “Quando voltaremos?” Portarias modificavam rotinas, formas de trabalho, planejamentos de vida. A escola precisou repensar, antes de tudo, como ofertar o acesso à educação. Sua estrutura física, antes explorada em todos os espaços, agora não poderia mais ser utilizada. Seu corpo docente e técnico-profissional, também afetado pela pandemia, precisaria se reordenar em seus processos de trabalho. O tempo passava de forma acelerada e parecia não ser suficiente para fazer tudo o que era necessário para a

⁴ Importante destacar que o sigilo profissional, preconizado nos artigos 15 e 16 do Código de Ética Profissional do Assistente Social, preserva os usuários em tudo o que o Assistente Social tome conhecimento. E foi com base nessa premissa que este estudo foi construído.

reabertura da escola em um novo formato: Atividades Pedagógicas Não Presenciais - APNPs.

Qual era o objetivo da instituição? O CA como um todo pareceu criar forças de onde não tinha. Uma massa trabalhadora unida em prol de um objetivo único: manter o vínculo do estudante com a escola, de maneira a promover o acesso de todos e reconhecer suas necessidades de inclusão.

Em maio de 2020 inúmeras comissões foram estruturadas para pensar as particularidades de cada segmento, das necessidades desde a criança ainda não alfabetizada até o adolescente prestes a se formar. Capacitações foram promovidas, numa corrida contra o tempo, para manejar ambientes de aprendizagem, saber usar plataformas, discutir planos de ensino e flexibilizar o conteúdo, pois o tempo de exposição às telas, os recursos tecnológicos e sociais implicavam barreiras na arte de ensinar e aprender.

Pesquisas foram desenvolvidas para entender o perfil de acesso às tecnologias digitais, os estudantes que ficariam excluídos do processo de aprendizagem e que teriam o direito à educação suprimidos de sua vida em decorrência de sua condição social. A crise sócio sanitária passou a promover um agravamento das expressões da questão social, diante de uma crise econômica global e do desmonte das políticas e serviços públicos.

Reuniões, documentos, articulações políticas para solicitar condições de implementar as APNPs foram exaustivamente estabelecidas. Como eixos norteadores do trabalho a ser desenvolvido e baseado nas legislações em curso na área da educação e nas recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do COVID-19, foram propostos:

1. Que o momento vivido era de excepcionalidade e que as APNPs eram uma forma de a criança e o adolescente manterem o vínculo com a escola, evitando o risco de evasão escolar, retrocessos na aprendizagem, de promoção da sociabilidade e interação social em um período de isolamento;
2. A carga-horária pensada levou em consideração à exposição ao ambiente virtual, as limitações de tempo de tela, o desenvolvimento e a saúde infantojuvenil. Portanto, procurou possibilitar uma flexibilidade nos segmentos atendidos, pois considerou as particularidades da infância e da adolescência e as questões socioemocionais, a partir da compreensão de que a escola, naquele momento, não poderia gerar mais ansiedade e exposição dos estudantes e seus familiares;
3. Partiu-se do pressuposto de que as famílias possuíam realidades sociais distintas, e que suas condições de vida (econômica, infraestrutura domiciliar, rede de apoio) impactavam diretamente no acesso e na qualidade da educação. Estas questões, quando não pensadas em âmbito coletivo, acabariam por acirrar os processos de exclusão social e as desigualdades sociais entre os estudantes. Portanto, o diálogo com as famílias e estudantes, para a compreensão de suas realidades e necessidades de acesso tornou-se base imperativa para o trabalho a ser executado, de tal maneira que o formato ofertado pudesse alcançar todos os estudantes;
4. As particularidades familiares necessitaram ser consideradas neste contexto pandêmico para que não se amplificasse a exclusão no processo educacional, de tal modo que se evitasse a sobrecarga familiar. Muitas famílias já estavam vivenciando impactos da pandemia e o constante diálogo entre família e escola era essencial para humanizar as relações estabelecidas, fortalecer sujeitos e garantir o direito à educação.

Após estruturado e planejado o trabalho, em julho de 2020 iniciam-se as reuniões com famílias, acolhimento com os estudantes e as APNPs. Apenas uma etapa teria sido cumprida, pois as famílias já sentiam na pele as dificuldades provenientes deste momento atípico na história da humanidade, e muitos desafios ainda iriam surgir. Foi neste cenário que o Serviço Social foi chamado a atuar de forma intensa e passou a elaborar estratégias de intervenção e programas que atendessem a esses pressupostos.

Cabe destacar que:

Educação e Serviço Social são áreas afins, cada qual com sua especificidade, que se complementam na busca por objetivos comuns e projetos político-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade e da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade. (SOUZA, 2005, p.39)

Foi pautado em atender o estudante em sua integralidade (sua família, sua relação com a comunidade escolar, as interfaces com as demais políticas públicas, suas necessidades humanas) que o Serviço Social adotou estratégias de intervenção e gestão de programas que dirimissem as dificuldades e impactos daquele momento.

E quem não tem acesso?

Após levantamento minucioso realizado com a comunidade escolar por meio de coleta de dados ficou claro a importância da promoção da inclusão digital para garantir que os estudantes pudessem participar das APNPs. Muitas famílias não tinham acesso aos meios digitais necessários, como computadores, tablets, celulares, conexão

com à internet, ou ainda, conexão limitada, que prejudicava o acesso e permanência nas aulas.

Assim, o Setor de Serviço Social em consonância com a Direção Geral instituiu o Programa de Apoio Emergencial de Acesso a Equipamentos de Informática – Computadores, por meio de Editais específicos, com a distribuição de kits de equipamentos de informática; e o Programa de Apoio Emergencial de Acesso à Rede Mundial de Computadores (internet) – Auxílio Internet.

- Programa de Apoio Emergencial de Acesso a Equipamentos de Informática – Computadores

O Programa de Apoio Emergencial de Acesso a Equipamentos de Informática, ainda em vigor em 2022, tem como objetivo o empréstimo de equipamentos de informática da universidade para os estudantes que autodeclararem, no ato da inscrição, não possuírem em suas residências e que dependem do empréstimo para a realização das APNPs ou atividades remotas. É um programa de caráter emergencial, que foi criado durante a suspensão das aulas presenciais, oriundo das medidas de prevenção à pandemia da doença COVID - 19, visando a promoção das condições de permanência e do vínculo escolar.

Como critérios, os responsáveis legais deveriam fazer uma inscrição online, os estudantes deveriam estar regularmente matriculados no Colégio de Aplicação e declararem não possuir equipamento de informática, como notebook ou computador de mesa, para desempenharem atividades pedagógicas não presenciais. Aos que não conseguiam realizar a inscrição online, o Serviço Social, em parceria com a Orientação Educacional, realizou as inscrições.

À/Ao estudante contemplada/o foi concedido o empréstimo, através de um termo de responsabilidade assinado pelo responsável legal, composto por um kit contendo um monitor, teclado, mouse, CPU

e cabos, todos com número de patrimônio da universidade. As entregas ocorreram no Laboratório de Informática da UFSC e no próprio CA, todas amplamente divulgadas e respeitando os protocolos sanitários de contenção da doença.

De 03 de agosto de 2020 até 06 de março de 2022 foram entregues 175 computadores, sendo 77 para os anos iniciais, 61 dos anos finais e 37 do ensino médio. Há que se destacar, que no Ensino Médio, muitos estudantes acabaram utilizando o celular como mecanismo de estudo e interação nas APNPs. As crianças, por serem menores, e muitas por estarem em processo de alfabetização, o computador acabou sendo um recurso mais adequado.

Ocorreram, 41 desistências justificadas, ou porque a família conseguiu adquirir, ou ainda, ganhar os equipamentos. O setor teve que gerenciar o programa, bem como, o contato com as famílias, as reais necessidades, o acesso nas atividades síncronas ao longo do ano, auxiliando em todo o processo de inclusão digital, seja na montagem/instalação do equipamento, seja na manutenção e ou devolução dos mesmos, como nos casos dos estudantes formandos do Ensino Médio.

- Programa de Apoio Emergencial de Acesso à Rede Mundial de Computadores (internet)

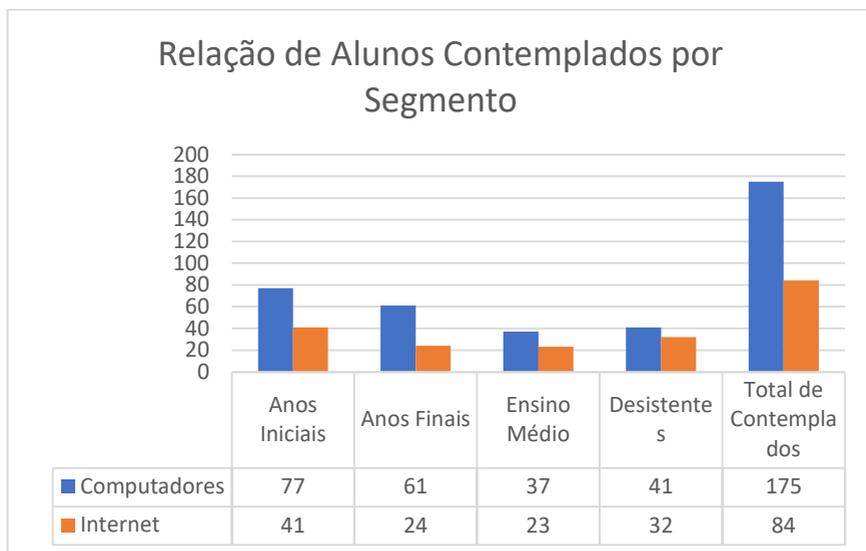
O Programa de Apoio Emergencial de Acesso à Rede Mundial de Computadores (internet), ainda em vigor em 2022, tem como objetivo auxiliar, através da concessão do auxílio de cem reais mensais, para despesas com a aquisição ou melhorias de pacotes de dados para conexão à internet, para serem usadas exclusivamente para atividades acadêmicas. É destinado aos estudantes regularmente matriculados, que declararem não possuir acesso à internet ou que possuam baixa qualidade de acesso para as APNPs ou atividades remotas após retorno

à modalidade presencial, decorrentes das medidas de prevenção à pandemia da doença COVID - 19, fazendo parte do pacote de medidas de acesso à educação.

O Programa foi regulamentado em editais específicos. Ao todo foram inscritos 116 estudantes para receber o auxílio à internet, porém 32 alunos desistiram, ou porque já haviam conseguido ter acesso à internet, ou porque não conseguiram abrir conta em banco, ou ainda, por já terem irmãos recebendo o benefício. Do total de 84 beneficiários, 41 são dos Anos Iniciais, 24 dos Anos Finais e 23 do Ensino Médio.

O gráfico abaixo demonstra a relação de alunos contemplados por segmento, em ambos os programas, evidenciando que conforme menor a criança maior a necessidade de auxílio dos programas ofertados.

Gráfico 1: Relação de Alunos Contemplados por Segmento



Cabe destacar que em nenhum dos programas houve critério de renda como recorte, como foi adotado na graduação e pós-graduação, pois o recurso financeiro foi da Matriz Condicap⁵, o que possibilitou a autonomia do colégio para viabilizar o direito a quem necessitar. No entanto, há o acompanhamento processual da frequência, para verificar se a questão da inclusão digital foi contemplada, ou se existem outros determinantes que inviabilizavam a participação do estudante.

Necessidades humanas em questão

Conforme os acolhimentos com as famílias iam acontecendo, para compreender suas necessidades sociais, o setor passou a perceber a necessidade de construção de uma “Proposta de Ação de Segurança Alimentar Durante a Suspensão das Aulas em Decorrrência do COVID-19”. Foi sugerido à Direção que fosse realizada uma ação de distribuição de gêneros alimentícios comprados com recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE pelo CA, embalados em kits e entregue às famílias dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, alunos ou famílias cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CAÚNICO e para aqueles que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social que viessem a solicitar alimentos enquanto durasse o período de suspensão das aulas por motivo do Coronavírus.

No entanto, os recursos destinados a esta matéria seriam insuficientes, assim como a rede de serviços dos municípios, que ao longo dos últimos dois anos não têm conseguido suprir as demandas sociais advindas da intensificação da pobreza da população. Foi então que o Serviço Social e a Associação de Pais e Professores iniciaram uma

⁵ Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior.

frente de arrecadação de alimentos não perecíveis ou recursos para a compra dos mesmos, para serem ofertados às famílias dos estudantes em extrema vulnerabilidade socioeconômica. Tal decisão se postulou na concepção de que “o acesso à alimentação é um direito humano em si mesmo, na medida em que a alimentação se constitui no próprio direito à vida. Negar este direito é antes de mais nada negar a primeira condição para a cidadania, que é a própria vida”. (CASTRO, 2008, p.172, apud MACHADO, 2021, p.145)

Esta ação, ainda que não contemplasse as necessidades humanas integrais das famílias (acesso aos recursos necessários para obter um nível de vida decente), têm permitido oferecer o básico para suas subsistências, propiciando melhorias nas condições de vida, de saúde e até de aprendizagem das crianças.

Enquanto o mínimo pressupõe supressão e cortes do atendimento, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. Em outros termos, enquanto o mínimo nega o ‘ótimo’ de atendimento, o básico é a mola mestra que impulsiona a satisfação básica de necessidades em direção ao ótimo. (PEREIRA, 2011, p.26)

Desde o início da campanha promovida pela APP já foram entregues mais de oitocentas cestas básicas, além da doação de auxílio financeiro para compra de gás ou medicamentos. As assistentes sociais mantêm contato frequente com as famílias e diversas orientações sociais são repassadas durante os contatos e entregas, para que as famílias tenham recursos necessários para acessar direitos e ter uma vida decente. Inclusive cerca de 16,37% das famílias do CA foram

contempladas com o Auxílio Emergencial do Governo Federal, que em 2020 atendeu um terço da população brasileira, ou seja, 67,9 milhões de brasileiros.

O governo destinou R\$ 294 bilhões de reais para socorrer a população mais necessitada, o que ainda foi insuficiente para atender as necessidades humanas básicas, como a alimentação. Para o ano de 2021 não foi permitido novos beneficiários, conforme Medida Provisória 1039. Somente 45,6 milhões puderam receber em 2021, os pagamentos foram limitados e os valores reduzidos a R\$250. Ou seja, apesar do crescente cenário de desemprego, miséria, desmonte do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, o que se vê é um Estado cada vez mais mínimo e alheio aos anseios e necessidades da classe que vive do trabalho.

Também se torna importante destacar que neste momento, no Brasil, a presença da Fome e da Miséria, situação que existe em nosso país há muito tempo, torna o quadro atual desta pandemia muito mais devastador. Estimativas do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional apontam que no Brasil pós-pandemia de Covid-19, poderemos chegar a 35 milhões de pessoas cruzando a linha da pobreza, mesmo tendo assegurado e garantido seus empregos, suas produções e ocupações laborais. (MACHADO, 2021, p.147)

As estimativas e números ao longo dos últimos dois anos assustam. Em 06 de março de 2022, o Brasil já registrou 29 milhões de

casos notificados de COVID-19 e passou a marca de 651 mil mortes⁶. Apesar de 26,9 milhões terem se recuperado, muitos ficaram com sequelas, problemas neurológicos de diversas ordens, que impactaram diretamente no quadro de saúde⁷ familiar.

Isto em um contexto político de ataque direto ao Sistema Único de Saúde, de ameaça de privatização do SUS, de oferta precária de insumos, de demora na distribuição vacinal para combater a doença, que inviabilizam e prolongam o tempo de “anormalidade” a que todos estão submetidos. Com as novas variantes do vírus, pessoas estão sendo reinfectadas e há uma variedade maior de grupos sendo atingidos.

Esse impacto sanitário acirra o impacto econômico, que já vinha sendo executado com as contrarreformas em marchas do Estado neoconservador de Michel Temer e Jair Bolsonaro, como a Emenda Constitucional 95, que congelou o teto de gastos da União, impactando diretamente nos investimentos em educação, saúde e assistência social, o desmonte do INSS, a reforma trabalhista, que “legaliza” a precarização do trabalho e com uma rede de proteção social sem estrutura e recursos para ofertar à população usuária.

Nesse contexto a taxa de desemprego é crescente, além do aumento de trabalhadores informais e autônomos.

A taxa de desemprego no Brasil ficou em 14,2% de novembro de 2020 a janeiro deste ano e atingiu 14,3 milhões de pessoas, informou o IBGE

⁶ Conforme dados coletados em <<https://covid.saude.gov.br/>>em 06/03/2022.

⁷ Saúde aqui compreendida não apenas como ausência de doenças, mas sim de forma integral, que considere as condições biopsicossociais dos sujeitos, “um estado de bem-estar físico, mental e social”, conforme preconiza a Organização Mundial de Saúde.

(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). (...) Os dados são da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). O número de empregados sem carteira assinada no setor privado subiu 3,6% em relação ao trimestre anterior, o que representa um aumento de 339 mil pessoas, informou o IBGE. Os trabalhadores por conta própria sem CNPJ aumentaram em 4,8%, totalizando 826 mil pessoas a mais. No caso dos desalentados, grupo de pessoas que não buscaram trabalho, mas que gostariam de conseguir uma vaga e estavam disponíveis para trabalhar, (...), eles foram estimados em 5,9 milhões de pessoas. (CNN BRASIL, Acesso em 12/04/21)

Esse quadro tem modificado o perfil da comunidade escolar. As opções de emprego vão ficando limitadas, cargas horárias são ampliadas, a renda mensal familiar diminui na proporção que a inflação aumenta e a condição de vida em uma região metropolitana vai ficando mais difícil, como na Grande Florianópolis. O impacto financeiro acaba sendo apenas parte dos impactos sentidos pelas famílias.

Segundo dados do Estudo Socioeconômico desenvolvido pelo Setor de Serviço Social do CA no ano de 2021, com relação a situação de emprego da figura materna dos estudantes regularmente matriculados, 47,49% possuíam vínculos de trabalho formal; 45,16% estavam sem vínculo de trabalho formal ou desempregadas; 5,24% recebiam recursos do governo; e 1,59% outros recursos. Ou seja, “o percentual de trabalho informal e de desemprego quase que superam o percentual de mulheres com vínculo formal de trabalho”.

Com relação a situação de emprego da figura paterna dos estudantes regularmente matriculados, 47,64% possuíam vínculos formais de trabalho; 39,16% estavam sem vínculo de trabalho formal ou desempregados; 5,53% recebiam recursos do governo e 7,44%

outros recursos ou situações. Das famílias que participaram do estudo, em 14 delas ambos os genitores estavam desempregados.

No que concerne a renda, o estudo socioeconômico apontou ainda que 37,58% das famílias recebiam acima de 3 salários mínimos e 62,11% que sobreviviam com até 3,3 mil reais mensais. O percentual de famílias que recebiam até 1 salário mínimo chegou a 14,02%.

Portanto, o cenário de extrema vulnerabilidade socioeconômica demandou ações pontuais de assistência alimentar, pois estudantes que não se alimentam não conseguem aprender e qualquer outra ação de inclusão perde seu sentido. No entanto as ações possuíam uma dimensão pedagógica, de orientação de direitos, de análise crítica de conjuntura, diretamente vinculadas aos processos político-culturais, objetivando alcançar uma pedagogia emancipatória, de politização das relações sociais e de intervenção crítica e consciente da sociedade, na perspectiva de uma nova superior cultura. (ABREU, 2004)

Rede de proteção social fragilizada

A escola possui uma função social de rede de apoio às famílias. Quando a criança está frequentando as aulas presencialmente, os pais podem se organizar, para que, naquele período, possam trabalhar ou realizar suas atividades. Com a pandemia e o isolamento social, de forma repentina, as famílias tiveram que se reorganizar. Os filhos passaram a ficar dentro de casa na maior parte do tempo e demandaram um tipo de olhar e supervisão diferenciados.

Os responsáveis, além de terem seus regimes e locais de trabalho alterados (ampliação ou redução da carga horária, flexibilização, trabalho home office, mudança de local de trabalho, exposição ao vírus), tiveram que se dedicar integralmente aos cuidados domésticos e familiares, incluindo a mediação necessária no processo educacional, a pressão do isolamento social, o medo do adoecimento

“rondando” as casas, o gerenciamento das notícias nos telejornais, as perdas e lutos⁸.

A pandemia da Covid-19 chega ao Brasil em um momento em que as escolhas políticas realizadas por nossos governantes acentuaram a desigualdade econômica, a precariedade do trabalho e o enfraquecimento de serviços públicos de assistência, o que por sua vez colocou uma parte significativa da população em situação de vulnerabilidade à doença e incapacidade de lidar com as suas consequências. Vivemos em nosso país uma história feita de ações e omissões, que reduziram a capacidade do nosso sistema de saúde de vigiar, conter e mitigar epidemias. (MACHADO, 2021, p.146)

A rede de apoio e solidariedade em que as famílias contavam foi totalmente reestruturada. Avós que cuidavam dos netos precisaram ser isolados, mudanças de domicílio em virtude de adoecimentos, contratos de aluguéis encerrados, desempregos, as redes de solidariedade precisaram ser rompidas, reavaliadas, reestruturadas, conforme as particularidades e possibilidades de cada família, o que modificou a configuração da organização do ambiente e das relações familiares.

A estrutura do domicílio familiar também foi determinante. Dependendo do local e da infraestrutura, seguir as orientações sanitárias também era um desafio: saneamento básico, água encanada, acesso à internet e equipamentos, álcool gel em abundância para

⁸ Dados obtidos por meio de atendimentos do Serviço Social.

higienizar tudo. Quando não se tem dinheiro nem para a alimentação, essas questões tendem a ficar em segundo plano.

Cômodos pequenos, pessoas coabitando juntas por longos períodos de tempo, privadas de lazer, cultura, pressionadas pela sobrecarga de trabalho, impactaram também nos casamentos, levando a um número crescente de divórcios. Segundo matéria publicada em 12 de setembro de 2020 pela revista Época *“os divórcios consensuais em cartórios aumentaram 54% entre maio e julho deste ano. Em números absolutos, as separações saltaram de 4.641 para 7.213, segundo levantamento do Colégio Notarial do Brasil (CNB/CF)”*. A matéria ainda complementa acerca dos motivos apresentados:

Os casais têm relatado que as incompatibilidades ficaram mais evidentes nesse período de isolamento social, em relação a estresse cotidiano, divisão de tarefas, ajuda para cuidar dos filhos. Mesmo juntas em suas casas, algumas pessoas disseram se sentir mais sozinhas inclusive", disse Monteiro. "Pessoas que levariam o casamento por mais tempo, com a pandemia decidiram tomar uma atitude e sentiram uma necessidade de resolução.

Estes processos de divórcio afetam diretamente no acompanhamento pedagógico da criança e também no emocional dos sujeitos envolvidos. Casos de alienação parental, violência doméstica, violências em geral (física, psicológica, sexual, negligência) contra crianças e adolescentes são mais difíceis de reconhecer na modalidade virtual, pois a escola invade o ambiente privado, e qualquer mediação com o estudante poderia ser monitorada pelo próprio agressor.

A escola têm sido a porta de entrada de muitas demandas, e exerce um papel de identificação, acolhimento, encaminhamento e

proteção de situações de violência. Com as APNPs as crianças e adolescentes não possuíam mais um espaço concreto para revelação da violência sofrida. Estar longe da escola pode ter significado muito mais do que o simples fato de não aprender, pode ter representado risco iminente de violação de direitos.

Isto porque o isolamento social proposto para garantir a proteção revela uma contradição insurgente em muitos lares brasileiros: o cenário propício para a violência doméstica e infantojuvenil. Platt, Guedert e Coelho (2021) explicam que *“a violência intrafamiliar é difícil de ser desvendada, por ocorrer na esfera privada, no ambiente doméstico, dentro das residências e ser resguardada pela lei do silêncio, pelo medo e pela impunidade de seus agentes”*.

Dados de organizações sociais e instituições não governamentais divulgados na mídia relatam aumento de violência contra crianças e adolescentes na pandemia, como o aumento em 7,4% no Distrito Federal, 8,5% no Paraná, 73% no Rio Grande do Sul e 32% em Pernambuco. A SaferNet, associação civil de direito privado, com atuação nacional, focada na promoção e defesa dos direitos humanos na internet no Brasil, em parceria com o Comitê Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, registrou aumento de 108% nas denúncias de pornografia infantil durante a pandemia no país; só em abril de 2020 foram 9.995 denúncias. (PLATT, GUEDERT, COELHO, 2021)

A rede de proteção e defesa também teve que funcionar de forma distinta apesar de serem consideradas serviços essenciais e não poderem deixar de funcionar no período de calamidade pública.

Outro fator a ser ponderado é que o familiar, ao ter que mediar o processo de educação e aprendizagem, precisava dispendir de um tempo, que muitas vezes não possuía. Existiram casos, de famílias monoparentais em que o responsável (pai ou mãe), precisava trabalhar o dia todo e não conseguia orientar as atividades síncronas. Sem nenhum parente ou amigo próximo, a única opção era a o auxílio na realização das atividades assíncronas, ou nas atividades impressas (que foi uma alternativa para algumas situações) no tempo que conseguia (noite ou nos finais de semana). Em outros casos, pais que mandavam seus filhos para casa de parentes (como avós) para cuidarem durante a semana e acompanharem nas atividades, e só os viam aos finais de semana, pois não residiam no mesmo Município, privando a criança da convivência com seus genitores. Ou ainda, familiares sobrecarregados com o trabalho home office, as aulas síncronas dos filhos, as atividades assíncronas, os cuidados com a casa, não dando conta de abarcar todas as multifuncionalidades que esse tempo de excepcionalidade os exigia. Os exemplos são muitos e evidenciam as dificuldades encontradas para dar conta das atividades que antes aconteciam na escola, por profissionais especializados, e que durante as APNPS foram esperadas por todos.

Nos Anos Iniciais, por exemplo, em pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho que pensou nas APNPs no Colégio de Aplicação, foi identificado que:

Nos anos iniciais, 41,81% das famílias sinalizaram que conseguem acompanhar “em algumas atividades”, ou seja, “parcialmente”, este é um dado a ser considerado, levando-se em consideração o papel de mediador que o

responsável pela criança deverá exercer, principalmente nos primeiros anos de alfabetização, em que usar ferramentas e recursos digitais requer supervisão direta. (GT Anos Iniciais, 2020)

Esse “não acompanhamento” não tem sido interpretado pela escola como negligência, abandono ou desinteresse das famílias. Durante o período de APNPs a escola atendeu as particularidades, compreendeu as dinâmicas, flexibilizou caso a caso, de maneira a não punir a criança por algo que ela não poderia assumir sozinha, tão pouco responsabilizar exclusivamente às famílias, quando se sabe que o Estado também possui sua função e que a rede de serviços e de proteção também estava fragilizada. O Serviço Social assumiu papel de mediação direta com as famílias, e, por muitas vezes, ajudou a pensar em estratégias e alternativas pedagógicas para cada situação.

Não causar mais estresse e ansiedade às famílias foi uma forma de garantir a proteção de seus membros. Já eram tantos fatores desencadeantes de tensionamento familiar, como a privação de convivência comunitária e social, não conseguir ser atendido pela rede de saúde em caso de necessidade, incertezas quanto ao futuro e as expectativas quanto a um retorno de vida mais “leve”. Platt, Guedert e Coelho (2021) explicam que *“essa tensão experienciada e expressada pelos pais reflete-se nas crianças e nos adolescentes, que passam a adotar o mesmo comportamento: tensão, desmotivação e agressividade”*.

Portanto, o Serviço Social do CA avalia que existe a necessidade de se colocar como pauta de discussão a saúde mental das crianças e adolescentes, promover o acolhimento e uma transição gradual e respeitosa para o presencial. Pensar em planos de retorno que reconheçam o tempo em que ficaram confinadas, submetidas à diversas adversidades, muitas vezes traumáticas e violentas, o tempo

que ficaram excessivamente diante de telas sem interagir socialmente e como os impactos familiares afetaram seus desenvolvimentos.

Crianças e adolescentes são seres em crescimento que necessitam de prioridade absoluta (Conforme preconiza o ECA), e é com base neste respaldo legal que o Serviço Social tem ofertado auxílio e apoio constante às famílias para que consigam atender as necessidades pedagógicas das crianças, em um trabalho em rede, que garanta o direito das crianças à educação e ao seu pleno desenvolvimento.

Neste sentido, são impactos sentidos pelas famílias no contexto de crise sanitária promovido pelo novo Coronavírus, identificados a partir dos atendimentos/acolhimentos do Serviço Social e pelo Estudo Socioeconômico de 2021:

- **Impactos emocionais:** originários de um novo reordenamento de vida, provocado pelo isolamento social, pela ameaça constante de um possível adoecimento, pela privação de contato social, por perdas e lutos, pela incerteza do futuro;

- **Impactos econômicos e sociais:** impactos na renda familiar, aumento do desemprego, do trabalho informal, da rede de proteção (o espaço escolar), dos serviços de saúde (em colapso), da rede socioassistencial, de políticas públicas que atendam aos interesses da população;

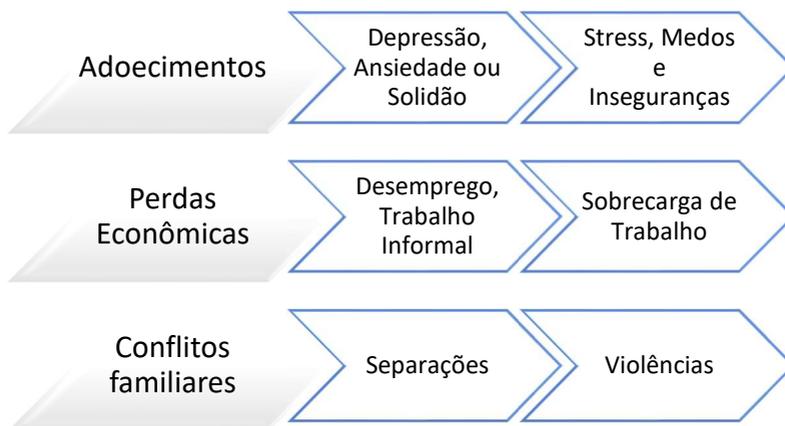
- **Risco de violências:** contra crianças e adolescentes potencializados em detrimento do isolamento social, da falta do espaço para brincar, para socializar, interagir; do acúmulo de funções de pais e responsáveis pelos cuidados com a casa, filhos, educação dos filhos (que passou a ser mediada no âmbito da vida privada), trabalho home office (mesmo sem estrutura ou apoio adequado para sua realização);

O Estudo Socioeconômico desenvolvido pelo Serviço Social do CA em 2021 destaca ainda como principais impactos:

21,05% relataram que houve situação de desemprego; 48,09% que houve redução da renda

familiar; 11,54% alegaram problemas de saúde; 9,21% sinalizaram lutos e perdas na família; 31,28% problemas emocionais/psicológicos; 0,73% aumento da demanda laboral; 0,14% outros e, 24,26% nenhuma das alternativas. (SERVIÇO SOCIAL CA, 2021, p.44)

Quadro 1. Principais Impactos Identificados nas Intervenções:



Portanto, existe a necessidade de elaborar mediações, respostas que de fato atendam as demandas da classe trabalhadora, em um contexto pandêmico. Olhar para os sujeitos que compõem a escola e perceber que as relações sociais, as histórias de vida, trajetórias, o contexto político que estão inseridos, modificam suas realidades, ora possibilitando o direito à educação, ora fragilizando e promovendo a evasão escolar.

É crucial a articulação com o sistema de garantia de direitos, de maneira que se possa estimular a promoção, a defesa e o controle na efetivação integral das necessidades biopsicossociais das crianças.

Atuação do Serviço Social na crise sanitária

A ação profissional do Serviço Social é dotada por um caráter educativo, possui uma “função pedagógica” permeada pelo vínculo que as assistentes sociais estabelecem com as classes sociais. Ao orientar e acompanhar as famílias postula-se *“ações de natureza socioeducativa que, como os próprios nomes indicam, interferem diretamente na vida dos indivíduos, dos grupos e das famílias”*. (MIOTO, 2009, p.499)

Portanto, pactua com uma perspectiva de autonomia dos indivíduos no processo de materialização de direitos sociais e consolidação da cidadania, em consonância com uma pedagogia emancipatória.

Neste sentido, para além de ações socioassistenciais e de planejamento e gestão, o Serviço Social investiu arduamente em ações socioeducativas, de maneira a socializar informações importantes e gerar processos reflexivos, levando à população escolar informações de relevância sobre o contexto vivido.

Em abril de 2020 colocou no ar o site do Serviço Social⁹ com informações sobre a rede socioassistencial dos Municípios da Grande Florianópolis, medidas de proteção ofertadas à população, orientações sobre programas e projetos desenvolvidos, tutoriais sobre Auxílio Emergencial do Governo Federal, CadÚnico, materiais sobre saúde mental (para apoio e suporte no momento de isolamento social), publicização de materiais sobre segurança na Web para os diversos públicos, sobre direitos e deveres de crianças e adolescentes, sobre bullying, cyberbullying e valorização da diferença, bem como articulação para a promoção de diversas lives para a comunidade escolar.

⁹ Endereço da página do Serviço Social:
<<https://servicosocialca.paginas.ufsc.br/>>

A socialização das informações está pautada no compromisso da garantia do direito à informação, como direito fundamental da cidadania. (...) A socialização das informações, de acordo com Silva (2000, p.124), é um componente fundamental para viabilização de direitos, pois se apresenta como uma ação de fortalecimento do usuário para acessar esses direitos e para mudar a sua realidade. (...) Inclui-se o direito dos usuários de usufruírem de todo conhecimento socialmente produzido, especialmente daqueles gerados no campo da ciência e da tecnologia, necessário para a melhoria das condições e qualidade de vida ou para que os usuários possam acessar determinados bens ou serviços em situações específicas. (MIOTO, 2009, p.502-503)

O setor esteve à frente também na entrega dos equipamentos de informática e cestas básicas, de maneira a aproveitar estes momentos para intervir com qualidade junto aos usuários e despertar o processo reflexivo, característico das ações socioeducativas, e também numa construção de politização de demandas.

O processo reflexivo, característico das ações socioeducativas, se desenvolve no percurso que o assistente social faz com os usuários para buscar respostas para suas necessidades, imediatas ou não. (...) Ele tem como objetivo a formação da consciência crítica. Esse objetivo somente se realiza à medida que são criadas as condições para que os usuários elaborem, de forma consciente e crítica sua própria concepção de

mundo. Ou seja, que se façam sujeitos do processo de construção de sua história, da história dos serviços e das instituições e da história da sua sociedade. (MIOTO, 2009, p. 503)

Neste período também foram construídas páginas no Moodle, com materiais informativos sobre temas relevantes, que seriam tratados entre a assistente social de referência e os estudantes. Ou seja, foi adaptado uma forma de acesso entre os estudantes e o setor, pois os espaços que acontecem as ações socioeducativas são múltiplos, se constroem e reconstroem continuamente, e requerem ajustes e flexibilização diante de uma crise sanitária. Neste sentido, várias outras ações foram desenvolvidas, sempre procurando ecoar as demandas legítimas das famílias, de maneira a buscar a garantia da permanência escolar e contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto a ausência de uma Política de Permanência Estudantil na Educação Básica fez falta neste período e certamente também o fará num futuro pós pandêmico. Não é possível quantificar quantas famílias que não puderam ser beneficiadas com os programas ofertados (que tinham recortes específicos), mas que de alguma maneira também precisavam de algum auxílio, ficaram de fora. Os impactos vivenciados pelas famílias são múltiplos, acumulativos e sentidos e experienciados de formas distintas. A estruturação de uma política de permanência poderia dirimir ainda mais estes impactos e contribuir para que os estudantes atravessassem este período de uma maneira menos difícil.

Fica como aprendizado que quando se trata de direito não é preciso deixar a crise se instaurar para pensar em estratégias. Uma educação inclusiva pensa nas realidades socioculturais e econômicas de seus membros e promove estratégias de permanência legítimas. Que o

Colégio de Aplicação possa avançar nesta discussão e que o poder público assuma sua responsabilidade.

Considerações Finais

O ano de 2020 iniciou um desafio global que não se encerrará em pouco tempo. Os impactos econômicos, sociais, educacionais, humanos são gigantes. O CA adentrou 2021 na modalidade remota, retornou de forma semipresencial em outubro do mesmo ano, e somente em 10 de fevereiro de 2022 é que as aulas presenciais retornaram com cem por cento dos estudantes.

Os estudantes voltaram a ocupar as salas vazias, a escola passou a ter vozes ecoando novamente, mas os silêncios, angústias e consequências do período pandêmico existem internalizados em toda a comunidade escolar. Muitos desafios estão postos dentro da instituição que inicia uma nova fase: receber os estudantes ainda num cenário de pandemia, cuidar da segurança e saúde de todos, recuperar diversos conteúdos, reconhecendo as demandas e peculiaridades destes sujeitos.

A comunidade escolar terá que se fortalecer ética e politicamente para o enfrentamento e desdobramentos dessas vicissitudes. O que foi feito até agora certamente foi o possível a ser realizado até então e requer constante avaliação, diálogo com as famílias, ajustes e resistências. É preciso que as condições de permanência sejam institucionalizadas e regulamentadas na educação básica e não sejam apenas estratégias utilizadas em períodos de excepcionalidade.

No entanto o cenário não tem sido o mais favorável: não se pode esquecer o ataque sofrido pelas universidades, o corte de orçamento na educação básica, a lógica neoliberal de ajuste fiscal, estado mínimo, privatizações que assolam o Brasil. O contexto político

é desfavorável, o quadro sanitário ainda crítico, o cenário de políticas públicas escasso. Como instituição de construção de saber, a equipe de profissionais deverá acreditar no sentido fundamental da educação, da pedagogia emancipatória, transformadora, crítica e reflexiva, que alcance todos os sujeitos e classes sociais, e que ecoe as demandas coletivas que chegam em sua cotidianidade.

Que cada setor, cada profissional integrante do Colégio de Aplicação possa continuar a acreditar em seu trabalho, possa ajudar a dirimir os impactos sentidos por todos, mesmo em tempos incertos, onde o futuro é tão difícil de planejar, mas “*esperançando*” nas possibilidades que se tem: na escola cheia, nas portas abertas e acolhedoras, onde certamente todos estarão transformados. É preciso ter como pressuposto que não é porque os estudantes e suas famílias sobreviveram a uma pandemia que passaram ilesos por ela.

Por fim reconhecer, com o auxílio deste estudo, que as ações desenvolvidas foram determinantes para evitar a evasão escolar de centenas de alunos, para promover a permanência de forma equitativa e para diminuir os impactos sofridos por todos a partir de uma crise sanitária mundial que deixou a sua marca em nossa história, apesar dos inúmeros desafios que ainda temos pela frente e que não devem ser negligenciados.

Referências

ABREU, Marina Maciel. **A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira.** Revista Serviço Social e Sociedade, SP: Cortez, anoXXV/Especial, n.79, 2004.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em:

<https://servicosocialca.paginas.ufsc.br/files/2020/02/ECA2019digital.pdf> Acesso em 09/04/2021.

BRASIL. Lei 13.982, de 02 de abril de 2020. **Lei de Auxílio Emergencial**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm Acesso em 09/04/2021.

BRASIL. **Medida Provisória 1039, de 18 de março de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1039.htm. Acesso em 12/04/21.

BRASIL. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 12/04/21.

BRASIL. **Lei n. 14.020, de 06 de julho de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Lei/L14020.htm Acesso em 12/04/21.

COLETÂNEA DE LEIS E RESOLUÇÕES. **Assistente Social: Ética e direitos**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: CRESS 7ª Região, 2004.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **RECOMENDAÇÕES DO CONANDA PARA A PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19**. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/recomendacoes_conanda_covid19_25032020.pdf Acesso em: 08/04/2021.

CORONAVÍRUS, Brasil. **Painel Coronavírus – Dados Estatísticos Atualizados**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 06/03/2022.

CNNBRASIL. **Desemprego no Brasil fica em 14,2% e atinge 14,3 milhões de pessoas, diz IBGE**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/03/31/brasil-tem-desemprego-de-14-2-no-trimestre-ate-janeiro-diz-ibge>. Acesso em 12/04/21.

IBGE. **Projeção da População do Brasil e das Unidades da Federação.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html> Acesso em 12/04/21.

ÉPOCA Brasil. **DIVÓRCIOS CRESCEM 54% NO BRASIL APÓS QUEDA ABRUPTA NO INÍCIO DA PANDEMIA.** Disponível em: <https://epoca.globo.com/brasil/divorcios-crescem-54-no-brasil-apos-queda-abrupta-no-inicio-da-pandemia-24635513>. Acesso em 13/04/21.

Grupo de Trabalho Anos Iniciais. Portaria 33/CA/2020. **Diagnóstico Tecnológico Para a Implantação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais.** 2020.

MACHADO, Neila Maria Viçosa. **Pandemia, fome e miséria:** uma relação destruidora. In: *Pandemia, Políticas Públicas e Sociedade.* 1 ed. Florianópolis: Emais, 2021. Pg. 145 a 157. Disponível em: https://suassccovid19.files.wordpress.com/2021/03/pandemiapolitica_publicasesociedade_ebook_completo.pdf Acesso em 14/04/2021.

MIOTO, Regina Célia. **Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias.** In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760pg.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades Humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLATT, Vanessa Borges; GUEDERT, Jucélia Maria; COELHO, Elza Berger Salema. **VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: NOTIFICAÇÕES E ALERTA EM TEMPOS DE PANDEMIA.** In: *Rev. paul. pediatr.* vol.39. São Paulo, 2021, Epub Oct 28, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010305822021000100434&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em 14/04/2021.

SERVIÇO SOCIAL CA. **Análise dos Dados Socioeconômicos 2021.** Florianópolis, dezembro de 2021.

SOUZA, Iris de Lima. **Serviço Social e Educação: uma questão em debate.** Revista Interface, Natal, v.2, n.1, 2005.

NOTAS DE AUTORIA

Elaine Cristina da Silva é Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Serviço Social na Educação e em Direito Educacional pela Faculdade Única de Ipatinga. Atualmente é Assistente Social do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: elaine.silva@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SILVA, Elaine Cristina da. “Impactos sociais do contexto pandêmico nas famílias e a atuação do Serviço Social do Colégio de Aplicação – UFSC”. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 54-84, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 15 abril 2021

Aprovado em: 12 set. 2021

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

O TORNAR-SE PROFESSOR NAS SUBJETIVIDADES, NA ARTE E NAS ESCOLHAS DA VIDA COTIDIANA

Márcia Bomfim

Emmanuella Farias de Almeida Barros

Resumo: Este relato propõe pensar e narrar experiências educativas preexistentes em encontro à formação docente, através da intervenção social Pekolah: Uma História Contada em Nós. Desse modo, realizamos três oficinas diferentes, em contextos diversos e que conjugam com a temática do ser professor e das ações antirracistas na educação. Em razão disso, o objetivo desse relato é trazer à tona uma reflexão sobre o exercício de ser professor e professora antes de encaminhar-se a uma carreira docente no campo acadêmico, uma vez que retrata o processo de subjetividade enfrentado pela primeira autora. Além, é claro, de repensar as pluralidades para contemplar as narrativas negras. Neste sentido, a metodologia tem um teor descritivo, que analisa, avalia e reflete acerca do relato de experiência com característica crítica e hermenêutica. Os resultados dessa oficina indicaram que se faz necessário continuar, a fim de seguir com a disposição de ir em direção a ultrapassar a crueldade do racismo, de contemplar as

pluralidades de cada existência, conhecer e despertar a criança interior que há em cada um de nós. Mas principalmente, refletir sobre como os caminhos da prática docente de maneira experimental afetam e asseguram as nossas escolhas, posto que produzimos o conhecimento de mundo com criticidade, ciência, autenticidade, também com amor, trazendo à tona a promessa de encorajar o interesse de ser professor.

Palavras-chave: Experiência docente; Oficina; Racismo.

Resumen: Este relato se propone pensar y narrar experiencias educativas preexistentes en el encuentro de la formación docente, a través de la intervención social Pekolah: Uma História Told em Nós. De esta manera, llevamos a cabo tres talleres diferentes, en diferentes contextos y que se conjugan con el tema del ser docente y las acciones antirracistas en la educación. En consecuencia, el objetivo de este informe es traer a la luz una reflexión sobre el ejercicio de ser profesor antes de emprender la carrera docente en el campo académico, ya que retrata el proceso de subjetividad enfrentado por el primer autor. Además, por supuesto, de repensar las pluralidades para contemplar las narrativas negras. En este sentido, la metodología tiene un contenido descriptivo, que analiza, evalúa y reflexiona sobre el relato de experiencia con carácter crítico y hermenéutico. Los resultados de este taller indicaron que es necesario continuar, para continuar con la voluntad de ir hacia la superación de la crueldad del racismo, contemplar las pluralidades de cada existencia, conocer y despertar el niño interior que hay en cada uno de nosotros. . . Pero principalmente, reflexionar sobre cómo las formas de hacer la práctica docente de manera experimental inciden y aseguran nuestras elecciones, ya que producimos el conocimiento del mundo con criticidad, ciencia,

autenticidad, también con amor, sacando a la luz la promesa de incentivar el interés. de ser maestro.

Palabras-clave: Experiencia en la enseñanza; Taller; Racismo.

Este trabalho traz relatos descritivos acerca de três momentos distintos em que realizamos práticas de experiências antirracistas em eventos acadêmicos. Cada momento realizado contou com especificidades próprias e com um público-alvo diverso, o que desencadeou em mudanças de enfoque nas três vivências mais adiante relatadas.

Nesse sentido, este relato caracterizou-se através da metodologia descritiva, que, por sua vez, irá se dedicar em aprofundar a reflexão e a construção do conhecimento, com a intenção de navegar sob as realidades negras, desnudando o perigo das histórias únicas (ADICHIE, 2009) e abrir espaços para observar/compreender o lugar de fala dos sujeitos envolvidos. Portanto, essa investigação atua conforme foi dito por Silva & Menezes (2000, p. 20), a qual conjectura que:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O

processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

E também, dentro destas perspectivas, fundamentamos este relato com a atribuição científica reflexionada segundo MATTAR (2001, p. 23), ao declarar que “o pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, ou seja, quem (ou o que) deseja medir, quando e onde o fará, como o fará e por que deverá fazê-lo.” Seguindo à risca os critérios acertados para a produção do relato como objeto do conhecimento, respaldando a comunidade científica.

Desse modo, a primeira experiência presente desenvolve-se em torno do seu objetivo principal que é contextualizar a formação docente a partir da proposta Pekolah: Uma História Contada em Nós, que é uma oficina de macramê, a qual se cria bonecas têxteis, chamadas Pekolah. Ela nasceu com o destino de navegar e demonstrar a importância da companhia de bonecas negras e da pluralidade de seus corpos (das pessoas com deficiências) na vida das crianças, valorizando a representatividade, conjuntamente com o pensar a sua matéria-prima com responsabilidade ambiental e certamente, a assiduidade despontada pela personagem Pecola Breedlove, da obra “O Olho Mais Azul” de Toni Morrison. Esta intervenção, portanto, escreve uma carta de amor a toda cria e a toda a sua criação. Sendo ela, o caminho de umavoz que narra a sua própria história e transformando-se numa mensagem de ternura a toda narrativa preta, que, em oferenda, entrega o espelho da contemplação da própria natureza, da singular divindade. É um lugar que somente quem (re) conhece as marcas de sua alma, carne e coração terá o parecer da sua voz, pois ninguém fala por elas.

Ao discorrer sobre a performance na criação das poéticas têxteis, dos diálogos, das práticas de ensinar e aprender conforme

existe o confronto entre o eu e o outro, o foco deu-se em direção à possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos para me tornar professora. Em uma forma que apenas se traduz quando a teoria se movimenta, e que se renova na curiosidade de conhecer com mais profundidade a educação. Os efeitos dessas trocas de saberes despertaram a seriedade em compreender o lugar que almejava ocupar no mundo e sem o viés da dúvida comunicar a sua importância.

Diante disso, os objetivos deste relato de experiência apresentam em seu cerne o valor e o contato com o exercício docente, de maneira prévia, sendo esta uma alternativa para criar novas histórias, onde aquele que se encontra como professor seja encorajado e amparado por suas escolhas.

A fim de pensar e narrar as experiências têxteis - com foco na técnica milenar macramê - quevã na contramão do racismo, essa primeira oficina procurou reunir-se à jornada de sustentabilidade ao fazer o reaproveitamento de materiais e o cuidado prévio em selecionar aqueles que têm a sua composição biodegradável, como maneira de resgatar e preservar a criança interior que existe em cada um de nós.

Destarte, tais circunstâncias e interesse, portanto, deu-se como ponto de partida o projeto de intervenção social Pekolah: Uma História Contada em Nós. Em sua primeira edição, a estreia ocorreu no dia 21 de novembro de 2019, com a carga horária de 4 horas, no III Encontros Culturais da UPE (ENCUPE), dentro da I Semana Científica do Agreste Pernambucano da Universidade de Pernambuco (SECAP). No preâmbulo desta intervenção, trabalharam-se recortes do livro “O Olho Mais Azul”, da escritora vencedora do Nobel de Literatura de 1993, Toni Morrison, com a finalidade de questionar os processos de embranquecimento dos brinquedos, e em especial, este contexto dentro das brincadeiras com as bonecas. A esta vista,

os diálogos vestiam as narrativas dentro da realidade dos participantes, já que em conformidade com a sensibilidade narrada pela personagem Pecola Breedlove, que situa o desejo de não ser quem é, pois:

Toda noite sem falta, ela rezava para ter olhos azuis. Fazia um ano que rezava fervorosamente. (...) Levaria muito, muito tempo para que uma coisa maravilhosa como aquela acontecesse. Lançada dessa maneira na convicção de que só um milagre poderia socorrê-la, ela jamais conheceria a própria beleza. Veria apenas o que havia para ver: os olhos das outras pessoas. (MORRISON, 2009, p. 50)

Assim como também a leitura de mundo, as quais se voltam com atenção para outras realidades, sendo protagonizada pela fala de Cláudia, umas das principais narrativas presentes, que trará a revolta, decepção e desconforto ao descrever as sensações e emoções ao verem-se distantes da padronização das bonecas:

As outras bonecas, que supostamente me dariam grande prazer, tiveram êxito em fazer o oposto. Quando a levei para a cama seus membros duros resistiam ao meu corpo - as pontas dos dedos afilados naquelas mãos com covinhas arranhavam. Se eu me virasse dormindo, a cabeça fria como um osso batia na minha. Era uma companheira de sono muito desconfortável e patentemente agressiva. Segurá-la não era mais gratificante. A gaze ou renda engomada do vestido de algodão tornava

irritante qualquer abraço. Eu tinha uma única vontade: desmembrá-la. Ver do que era feita, descobrir o que havia de tão estimável, desejável, de beleza que me havia escapado, e aparentemente só a mim. (MORRISON, 1994, p. 25)

E de como o racismo afeta desde a infância, e, outrossim, quais caminhos podemos percorrer para contemplar a pluralidade das existências. Na segunda fase, começamos a produção das Pekolahs. Na medida em que cortávamos os fios, cortávamos as ausências, as distâncias da nossa criança interior. Aproximando-se cada vez mais do que queríamos. Ao mesmo tempo em que semeamos novos sentimentos para a nossa criança interior e de todas as crianças negras, muitas vezes esquecidas pela sociedade. Seguindo a oficina, pouco a pouco, confeccionamos nossas bonecastêteis. Cada uma representava a criança que somos e a infância que desejamos para as outras crianças. O grupo estava formado por graduandos de licenciatura, pessoas da comunidade acadêmica e a minha presença, até então, encaixava-se na comunidade fora da universidade, enquanto somente artesã.

Já na segunda intervenção, o projeto teve o convite de uma das oficineiras do ENCUPE, para participar do “Dia da Beleza”, na escola quilombola do Castainho Escola Virgílica Garcia Bessa, no dia 22 de novembro de 2019. Nesta oportunidade, deixamos de lado a reflexão direta da literatura de Toni Morrison, e passamos a explorar mais a produção das bonecas Pekolah.

O nosso público eram crianças quilombolas das séries iniciais, que surpreendentemente tiveram em sua composição, majoritariamente meninos. Estes, que com muita dedicação, produziram mais de uma boneca para honrar as mulheres da família, sendo estas, mães, tias, primas. Mas também, a si. Devido à dinâmica

e disposição das crianças em participar, foi necessária a espontaneidade do apoio de duas estudantes para desenfrear os processos criativos até a sua fase final. Foi nesta edição, que pela primeira vez, me veio o combustível para firmar o meu desejo em aprofundar os meus estudos para além da arte, senão para a educação.

Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais, são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor. (PERRENOUD, 1993, p. 200).

E por último, Pekolah: Uma História Contada em Nós circulou através da produção independente Quintal Cultural Garanhuns, dia 31 de Janeiro, na antiga Cozinha da Bruxa. Esta reuniu um público mais diversificado socialmente e economicamente. Entre eles, estavam artesãs, professoras universitárias, profissional agroecológica, crianças entre 4 e 6 anos, estudantes, entre outros. Aqui, se pontuou fortemente a presença da arte têxtil como possibilidade de caminho para expressar as emoções. A cada Pekolah nascida, nascia o reconhecimento do fazer. A professora universitária, em uma das suas falas, disse que a arte, em todas as suas tentativas, sempre lhe pareceu um desafio e que “hoje, eu fiz arte e um amuleto para lembrar que ela me fez sua.” Aqui, afirmei o gosto por ensinar o que sei e aprender o que não sei.

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. (FREIRE, 1997, p. 48)

Por meio desses relatos com a experiência através das narrativas têxteis deu-se presente o desejo em aperfeiçoar o exercício docente, compreendendo melhor as possibilidades e desenvolver o conhecimento através do desembalar da curiosidade, espontaneidade dos eventos e dos resultados. De forma despretensiosa, mas intensa, tornou-se o motivo itinerário - e certo - para trilhar o caminho da educação e dedicar-me ao estudo da Pedagogia.

No ano seguinte, em 2020, tive a oportunidade de responder conjuntamente com minhas companheiras e companheiros de sala de aula, a pergunta acerca da escolha do curso durante a realização da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação. O professor, ao levar em consideração tais questionamentos, mapeou duas estudantes - a qual me incluiu - que tiveram a carreira acadêmica já definida previamente entre uma turma de 50 estudantes. Entretanto, é importante sublinhar que não se leva a interromper o caminho para encontrar-se no ofício docente, visto que a formação cria esses espaços de diálogos e pontes para reconhecer-se neste fazer. Por outro lado, sabemos que, a desvalorização do educador/a, permeia este espaço-tempo nas esferas de enfrentamentos: a sobrecarga, salários inadequados, conflitos na sala de aula, ausência

de uma rede solidária que apoie os professores e professoras através do Estado e toda a comunidade social e cultural, e também a resistência de didáticas conservadoras. Esta que, por último, entra em duelo com a necessidade de reorganizar-se mais uma vez tendo em vista o cenário incerto da Covid-19 que realça tais problemáticas e coloca em evidência a urgência de reinventar-se com a educação. Assim, devido ao que se foi posto, o interesse na atuação docente tornou-se desprezioso aos sonhos de novos estudantes acadêmicos, uma vez que dentro da condição de estudante na sua formação básica mantiveram-se atentos aos enfrentamentos diários dos professores. Estas são algumas reflexões que contribuirão e trazem o panorama de desapeço e desmotivação para ocupar este lugar. No entanto, se faz imprescindível saber:

Quando o que prevalece e tende a prevalecer é uma visão estreita, minimalista e imediata da formação de professores - capacitação, treinamento manual, minicurso, oficina, métodos, técnicas, receituários, fórmulas -, alguém deve ressuscitar o imperativo de uma formação íntegra, rigorosa e exigente dos educadores; ir ao resgate de sua inteligência, de sua criatividade e de sua experiência como matéria-prima de seu próprio processo educativo; recuperar a unidade entre teoria e prática como espaço para reflexão e aperfeiçoamento pedagógico; voltar aos temas fundamentais, aqueles sem cuja compreensão e revisão deixando cair em um lugar estéril os melhores textos, os mais modernos métodos e técnicas de ensino. (TORRES, 1994, s/p)

E por este motivo, foi significativo perceber a vontade de construir-me docente durante as minhas experiências anteriores e a partir delas, identificar o meu fazer/querer no mundo - de ser professora -, pois compreendi que a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, na qual fiz destas palavras o meu caminhar. (ARENDDT, 2011)

As sementes das Pekolah floresceram com sensibilidade, alcançando os lugares inimagináveis em mim e nas pessoas que fizeram - a partir das trocas, dos seus sentimentos - a rega, a prosperidade de fazer da nossa volta um lugar para histórias de possível. Os seus frutos foram saboreados e trouxeram novas sementes, pois tivemos a honra de ter o projeto mencionado, com muito esmero e atenta descrição, no trabalho acadêmico de graduandas de psicologia, que acompanharam intensamente a execução deste último trabalho. No mais, se faz preciso continuar com esta intervenção social, criar laços fortes, com linhas e emoções, rumo ao autoconhecimento, transmudando o sentido que damos à natureza, reconhecendo que somos feitos dela e por ela somos feitos.

Ao levar em conta as experiências de ensinar através da arte, e os resultados que foram arrebatados, considerando a formação de professora como uma narrativa possível, cabe ao agora refletir sobre como os caminhos da prática docente de maneira experimental afetam e asseguram as nossas escolhas. E, neste sentido, acreditar nessas práticas como o combustível para nos transportar a um lugar onde produzimos o conhecimento de mundo com respeito, reflexão e compromisso com o projeto social que assumimos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª Edição, 2019.

ARENDRT, Hannah. **Entre passado e futuro**. Perspectiva, 7ª edição, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água, 1997. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf> Acesso 30 de Setembro de 2021.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 3ª Edição, 2001.

MORRISON, Toni. **Ojos Azules**. Ediciones B, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

NOTAS DE AUTORIA

Marcia Bomfim é discente do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco *Campus* Garanhuns.

Contato: marcia.bomfim@upe.br

Emmanuella Farias de Almeida Barros é Pedagoga e doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação pela UFPE.

Contato: emmanuelbarros@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

BOMFIM, Marcia; BARROS, Emmanuella F. de A. “O tornar-se professor nas subjetividades, na arte e nas escolhas da vida cotidiana”. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 85-97, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30 set. 2021

Aprovado em: 29 jun. 2022

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

DESAFIOS (E POSSIBILIDADES) DA APRENDIZAGEM PARA O FAZER DOCENTE NO ENSINO REMOTO NO CURSO DE LETRAS EaD

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Maria Izabel de Bortoli Hentz

Suziane da Silva Mossmann

Marcus Vinícius de Oliveira Mitre

Resumo: Pretendemos, neste artigo, apresentar o percurso realizado para a concretização do estágio de docência por meio de atividades pedagógicas não presenciais no que diz respeito aos desafios – organizacionais e pedagógicos – implicados nesse processo e refletir sobre as respostas que foram possíveis nas condições que tínhamos. O estágio refere-se à terceira edição do Curso de Licenciatura em Letras Português na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina, em quatro disciplinas de Estágio Curricular em Língua Portuguesa e Literatura, que aconteceram de modo remoto, durante os semestres 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, em função da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: estágio de docência em Língua Portuguesa; ensino de Língua Portuguesa; ensino remoto.

Abstract: In this paper, we aim to present the path taken during a teaching internship, developed through a non-face-to-face pedagogical practice. We focused specifically on organizational and pedagogical challenges involved in this process, and we take into account some issues that emerged under these conditions. This teaching internship is a requirement for undergraduate course in Letters (in its third edition in distance modality) at Federal University of Santa Catarina, and it is linked to four Curricular Internship in Portuguese Language and Literature courses. The remote internship took place during four academic semestres (2020.1, 2020.2, 2021.1, 2021.2) due to Covid-19 pandemic.

Keywords: Portuguese teaching internship; Portuguese language education; Remote teaching.

Palavras iniciais

O curso de licenciatura em Letras-Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC resulta do interesse do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas – DLLV “[...] pela formação de recursos humanos para o ensino de Língua Portuguesa, em particular para aqueles que já ministram aulas sem ter formação acadêmica ou com formação em outras áreas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 8). A sua criação e implementação decorre da chamada do edital 01 de 2005, da Universidade Aberta do Brasil – UAB e integra o processo de ampliação e institucionalização de atividades em Educação a Distância na UFSC.

A primeira edição do curso formou 72 alunos em 2012 e a segunda edição 102 alunos em 2015. A terceira edição encontra-se em fase de conclusão, com previsão de formar 44 acadêmicos em junho de 2022. Algumas semelhanças e diferenças distinguem e aproximam o curso nessas três edições, tanto na sua estrutura curricular como no seu desenvolvimento¹⁰. Com base no Projeto Político Pedagógico – PPP do curso em vigência, objetiva-se “[...] formar um aluno, que será um professor de língua e literatura, com senso crítico, autonomia e sólida formação nas diversas possibilidades de se estudar a língua portuguesa/brasileira.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 10). Para a consecução desse objetivo, o currículo organiza-se em torno de três vertentes: i) literatura; ii) língua e linguística e iii) educação.

Um das grandes inovações da terceira edição do curso, de acordo com o PPP, é a inclusão de “[...]disciplinas específicas de formação de professores [...] desde o primeiro ano do curso, buscando uma maior integração entre as áreas [...]”, assim como de “[...] disciplinas que buscam integrar uma discussão entre os estudos linguísticos e literários e o ensino da língua portuguesa na educação fundamental e média.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015, p. 11). No que se refere especificamente ao estágio curricular supervisionado, também se efetiva uma mudança significativa. Nas edições anteriores a carga horária total de 400 horas era efetivada em duas disciplinas de 252 h/a cada uma, ofertadas nos dois últimos semestres do curso. Na atual edição, são quatro disciplinas – Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, Estágio Supervisionado em

¹⁰Como nosso objetivo não consiste na análise comparativa das três edições do curso não vamos nos referir a elas. O destaque é para dizer que o curso não é o mesmo, ou seja, foi se transformando a partir das necessidades evidenciadas em cada uma de suas edições, do desenvolvimento dos conhecimentos das áreas que o constituem e das demandas do campo de trabalho dos estudantes.

Língua Portuguesa II, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV¹¹ – de 100 horas cada uma. Essa mudança objetivou a ampliação do vínculo com a escola, por meio de um processo planejado e vivenciado no contexto de atuação do licenciando, ou seja, em escolas de ensino Fundamental e Médio, preferencialmente públicas.

A primeira disciplina de estágio da terceira edição do curso aconteceria no primeiro semestre de 2020. A expectativa era grande, pois já havíamos atuado nas edições anteriores e a proposta agora era de imersão nas escolas de educação básica ao longo de dois anos. Tudo estava planejado – ambiente virtual de aprendizagem da disciplina organizado, tutores selecionados, equipe docente constituída¹², convênio com a rede estadual de ensino efetivado – para o início de nossas atividades em 13/03/2020.

No entanto, fomos surpreendidos pela suspensão das atividades presenciais de ensino, tanto na educação básica como na educação superior, nas diferentes redes de ensino, em decorrência da pandemia de Covid-19, conforme Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação - MEC. A alternativa proposta nesse documento previa a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, mas impedia a oferta de disciplinas de caráter prático, como os estágios, nesse formato.

Essa situação foi revertida pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, na qual o MEC autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas de práticas profissionais de estágio por “[...]”

¹¹Doravante vamos nos referir a estas disciplinas apenas como Estágio I, Estágio II, Estágio III e Estágio IV.

¹²A equipe docente para a efetivação do estágio curricular supervisionado, de acordo com o PPP do curso, é constituída por professor formador, tutor a distância e tutores de estágio.

atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais[...]”, corroborando o Parecer CNE/CP Nº 5/2020¹³, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1º de junho. Mesmo autorizado em nível nacional e até estadual pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC (Resolução 049/2020), a Secretaria de Estado da Educação, através da Comunicação Interna Circular 053/2020, de 30 de junho, suspendeu a realização de estágio de alunos dos cursos de licenciatura durante a vigência do regime especial de atividades escolares não presenciais adotados pela secretaria.

O descompasso entre as normativas evidencia o desafio que foi (e ainda é) a consecução do estágio no curso de Letras-Português neste momento histórico que vive a educação brasileira, particularmente a formação de professores. Mas por que se constitui um desafio a realização do estágio por meio de atividades pedagógicas não presenciais em um curso na modalidade a distância?¹⁴ Ressalta-se que,

¹³Pode-se dizer que esse parecer se constituiu no primeiro documento oficial, em nível nacional, com orientações para o desenvolvimento de ações de gestão e didático-pedagógicas para o ensino não presencial, incluindo a oferta de disciplinas práticas, como os estágios dos cursos de licenciatura.

¹⁴ Não pretendemos, com esse questionamento, apresentar ou discutir semelhanças e diferenças entre Educação a Distância – EaD e ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais. No entanto, consideramos importante destacar, com base no Parecer CNE/CP Nº 5/2020, que as normativas do CNE definem a EaD “como modalidade educacional na qual **a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação**” (p. 8, grifos nossos). Ainda, segundo esse documento, “o conceito de educação a distância no Brasil está intimamente ligado ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de um conjunto de exigências específicas para o credenciamento e autorização para que instituições possam realizar sua oferta” (p. 8), o que inclui a disponibilização de

mesmo nessa modalidade, as disciplinas de caráter prático, como é o caso do estágio se efetivam de modo presencial. Assim, tudo foi planejado para ser vivenciado, considerando a imersão do licenciando no campo de trabalho, ou seja, nas escolas de ensino fundamental nos estágios I e II e nas escolas de ensino médio nos estágios III e IV.

Assim como aconteceu com grande parte dos professores do país, precisamos pensar possibilidades outras para que nossos alunos vivenciassem a docência. É precisamente este o objetivo deste artigo: apresentar o relato da experiência realizada para a concretização do estágio de docência por meio de atividades pedagógicas não presenciais no que diz respeito aos desafios – organizacionais e pedagógicos – implicados nesse processo e refletir sobre as respostas que foram possíveis nas condições que tínhamos. Além dessas palavras iniciais que intentaram contextualizar o leitor acerca do lugar de onde falamos, seguem-se três seções. A primeira delas retoma a concepção de estágio assumida para essa etapa da formação de professores de Língua Portuguesa; a segunda detalha o modo como foi (re)organizado o estágio e a terceira refere-se aos desafios pedagógicos relativos ao planejamento da ação docente e à sua efetivação por meio de videoaulas, assim como à avaliação desses dois momentos. Por fim,

espaço físico, recursos e tempo para acesso àqueles que não possuam condições próprias de fazê-lo. Nesse sentido, o ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais não configura uma modalidade de ensino, mas uma alternativa que visava ao atendimento escolar essencial em um momento de excepcionalidade como o que vivenciamos nos anos de 2020 e 2021 e que, em algumas situações, ainda ocorre em 2022. De acordo com o parecer do CNE, as atividades pedagógicas não presenciais a serem propostas “**podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação**, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível” (p. 8, grifo e destaque nosso), demonstrado na prática por muitas instituições de ensino, dada a dificuldade de acesso dos estudantes a esses recursos.

tecem-se algumas considerações acerca de todo o movimento vivenciado.

O estágio como aprendizagem do fazer docente

Antes de nos atermos à organização do estágio no curso de Letras-Português EaD, da UFSC, e das adequações que se fizeram necessárias para este momento particular, retomamos brevemente as concepções de estágio. Ainda que o cargo de professor de Português tenha sido criado em 1871, conforme Soares (2004), a formação de professores em cursos específicos é recente na história da educação brasileira, data dos anos 1930. De acordo com Pimenta e Lima (2004), nesse curto percurso, duas formas de entender o exercício prático da profissão docente orientaram o estágio nos cursos de licenciatura: uma que entende a prática pedagógica que se desenvolve nesta etapa da formação como imitação de modelos e outra que a entende como instrumentalização técnica.

Para as autoras, ao se conceber o estágio como imitação, o agir dos futuros professores restringe-se a observar o contexto da sala de aula e a imitar o modelo do professor regente, no nosso caso, de Língua Portuguesa, pelo planejamento e ministração de aulas-modelo, “sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36). Essa perspectiva, segundo Pelandré e outros (2011, p. 15):

[...] impõe limites, pois os estagiários podem transpor modelos de forma inadequada quando em situações diferentes daquelas observadas. Por essa perspectiva, a realidade do ensino e dos próprios alunos é considerada imutável e a formação docente, pela observação e tentativa de reprodução,

não permite a valorização intelectual do professor.

A compreensão do estágio como instrumentalização técnica também não considera a complexidade implicada no fazer docente, na medida em que o foco é o exercício do “como fazer”, a prática pela prática, desconsiderando a articulação teoria e prática. É certo que o domínio e a utilização de técnicas constituem o fazer docente, mas o ensino não se limita a elas e estas precisam considerar cada situação particular. Na tentativa de superar os limites destas duas perspectivas, Pimenta e Lima (2004) propõem que se pense o estágio como pesquisa, pois:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz [...] na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. [Essa compreensão de] estágio supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2004, p.46).

O desenvolvimento de uma postura investigativa no estágio, tal como defendido pelas autoras, possibilita aos estagiários, quando defrontados com a realidade escolar, a percepção de que “[...]a prática docente é plural e complexa e se compõe de saberes de muitas naturezas[...].” (MADI, 2020, p. 10). Os futuros professores passam a

compreender, assim, que os saberes curriculares e disciplinares (TARDIFF, 2002) apropriados ao longo de sua trajetória acadêmica, e mais especificamente durante o curso de graduação, não estão prontos e acabados e nem sempre são suficientes para os desafios que se apresentam no cotidiano da sala de aula, o que requer outras respostas. É nesse contexto que os saberes pedagógicos e experienciais (TARDIFF, 2002) entram na cena com mais evidência. Essa percepção coloca os estagiários: “[...] em uma posição de aprendizes do fazer docente – e não mais de quem diz aos professores o que e como fazer –, de quem ‘com os alunos (e não *para* os alunos) pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende’ (ANTUNES, 2003, p. 108, grifos no original).

A compreensão de estágio como aprendizagem do fazer docente está legitimada em documentos oficiais e normativas nacionais para a formação de professores. Nas normativas e documentos da UFSC também se assume a articulação entre teoria, prática e pesquisa, tal como apontado por Pimenta e Lima (2004), como princípio orientador do estágio nos cursos de licenciatura, entendido como tempo de aprendizagem do fazer pedagógico. No PPP do Curso de Letras-Português EaD da UFSC (2015, p. 32-33), compreende-se o estágio como ação docente transformadora pela implementação de novas atitudes na prática de ensino, resultado de reflexão crítica fundamentada nos estudos teóricos. Objetiva-se, assim, que os licenciandos realizem dois exercícios fundamentais para a aprendizagem da profissão docente: o da análise de uma dada realidade e o da prática docente na educação básica em um movimento de ação-reflexão-ação.

Na seção que segue, detalharemos como as etapas previstas para as disciplinas de Estágio I, II, III e IV foram adaptadas, considerando a perspectiva assumida, tanto em termos pedagógicos, quanto

organizacionais, para que pudessem ser viabilizadas no período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021.

Possibilidades efetivadas na disciplina de estágio curricular em Língua Portuguesa e Literatura no contexto da pandemia

A disciplina de Estágio I teve início no dia 13.03.2020 com a nossa participação na aula inaugural do semestre que versava sobre ensino de língua, proferida pelos professores George Luiz França e Fernanda Müller, do Colégio de Aplicação da UFSC. As atividades específicas da disciplina iniciaram em 16.03, semana em que a instituição (assim como todas as demais) suspendeu as atividades presenciais¹⁵ por orientação das autoridades sanitárias. A partir deste momento, foi necessário repensarmos o planejamento previamente elaborado para a disciplina de estágio. Embora o Curso de Letras-Língua Portuguesa sobre o qual estamos tratando seja na modalidade a distância, como já indicado, os estágios são presenciais, pois estamos formando docentes para atuar no ensino presencial, até porque não há educação básica na modalidade a distância.

¹⁵ Ressalta-se que, no caso da UFSC, foram suspensas apenas as atividades presenciais. Atividades administrativas, de pesquisa e extensão, de orientação, de defesa de dissertações e teses, entre outras que envolvem o fazer docente e acadêmico, foram realizadas por meio do uso das tecnologias de comunicação e informação. No que diz respeito ao ensino, em um primeiro momento, foram mantidas as atividades dos cursos na modalidade à distância e, em um segundo momento, foram construídas alternativas para o ensino por meio de atividades pedagógicas não presenciais, que iniciou pela educação básica e se estendeu aos demais níveis. Atualmente a instituição se encontra na fase 2 do seu Plano de contingência para o retorno das aulas presenciais, com as aulas 100% presenciais para a educação básica (Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação), com previsão para o retorno presencial de todas as atividades da educação superior a partir de 18/04/2022.

As semanas que seguiram foram difíceis para todos, considerando que não sabíamos o que de fato nos aguardava. Não sabíamos o tempo que a quarentena duraria, portanto, não tínhamos como prever o retorno das atividades presenciais nas escolas, campo de estágio para os sete polos¹⁶ atendidos pelo curso. Havíamos previsto no plano de ensino da disciplina uma primeira videoconferência no dia 20/03/2020 que seria realizada com as professoras no espaço da UFSC e os alunos a assistiriam na sede dos seus polos. Como não havia mais possibilidade de atividades presenciais, gravamos um vídeo no dia 23, postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVEA da disciplina, para esclarecer aos alunos que a estávamos reorganizando, pois muitas dúvidas estavam chegando, carregadas de angústia e incerteza sobre o que aconteceria em relação ao curso, de modo geral, e à disciplina, de modo específico.

A primeira etapa da disciplina – inserção dos acadêmicos no espaço escolar – previa uma visita ao campo de estágio, juntamente com a tutora¹⁷ de estágio, para uma apresentação, por parte da equipe pedagógica da escola, do espaço escolar, bem como uma conversa com os professores de Língua Portuguesa para que o componente curricular fosse também apresentado. Em seguida, iniciariamos a segunda etapa do Estágio I, com a observação de dez horas-aula do componente curricular já citado em uma das turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Como a UFSC resolveu paralisar apenas as atividades de ensino dos cursos presenciais para a adaptação ao ensino remoto emergencial, mas decidiu que os cursos de graduação a distância deveriam ter

¹⁶Os polos atendidos por esta edição do curso são: São José, Laguna, Blumenau, Indaial, Videira, Treze Tílias e Otacílio Costa.

¹⁷ Nos referimos à tutora de estágio no gênero feminino, pois todas as tutoras selecionadas para esta edição do curso se identificam com este gênero.

continuidade¹⁸, tivemos que pensar em atividades alternativas até a autorização para a realização dos estágios por meio de atividades pedagógicas não presenciais pelo MEC, assim como pelas redes públicas de ensino.

A primeira atividade consistiu em um convite para que os estudantes revisitassem suas memórias de vivências escolares nas aulas de Língua Portuguesa e produzissem um texto de memórias literárias. Para tanto, gravamos e disponibilizamos um vídeo no AVEA da disciplina com a orientação para a elaboração desta atividade, tomando como referência a leitura de nossas próprias memórias deste período escolar. Cabe ressaltar que, segundo Tardif (2002), as vivências como alunos no percurso de nossa formação acadêmica, o que inclui a educação básica, constitui o que ele define como saberes profissionais. Ao revisitarem suas memórias, os alunos revisitaram concepções e metodologias de ensino de Língua Portuguesa e refletiram sobre elas, com base nos saberes disciplinares e curriculares apropriados ao longo do curso, tendo em vista o seu agir futuro como professores de Português.

Na atividade seguinte, propusemos a leitura de três textos resultantes de simpósios na Semana de Letras da UFSC sobre o ensino de Língua Portuguesa em contexto de estágio no Curso de Letras em que os estudantes deveriam refletir sobre a concepção de língua e a

¹⁸ Ressalta-se, no entanto, que as atividades presenciais nos polos dos cursos EaD também foram suspensas. Ainda que não fossem muitas as atividades presenciais que os alunos realizavam no polo, este se constituía em um espaço de suporte tecnológico para aqueles alunos que não possuíam acesso à internet ou a equipamentos para a realização do curso, de suporte pedagógico, pois cada um dos polos contava com um tutor presencial para esclarecimento de dúvidas e orientação aos alunos em relação aos conteúdos das diferentes disciplinas do curso e, a partir do início do estágio, os estagiários contariam com a tutora de estágio, e de interação entre os próprios estudantes. A suspensão dessas atividades nos polos também provocou a necessidade de se adequar a dinâmica deste suporte.

prática pedagógica dela decorrente, considerando: os objetos de ensino apresentados, ou seja, o que é tomado como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de língua; os tipos de atividades propostas, o conhecimento que propicia(ra)m e a relação que estabelece(ra)m com o uso efetivo da língua; e o espaço e papel das novas tecnologias nesse ensino. Nesse movimento de análise e reflexão, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) implicados em cada relato do fazer docente vivenciado pelos estagiários no ensino de Língua Portuguesa entraram em cena.

Para articular as duas atividades propostas, convidamos os estudantes a uma reflexão que buscava prepará-los para o exercício de constante movimento de ação-reflexão-ação implicado na atividade profissional da docência, tal como propõem Pimenta e Lima (2004). Esse exercício também possibilitou aos futuros professores a percepção dos diferentes saberes que constituem a prática docente (TARDIF, 2002). Elaboramos, para tanto, duas nuvens de palavras constituídas a partir dos textos produzidos por eles, tanto das suas memórias literárias sobre a aula de Língua Portuguesa, quanto das suas análises baseadas em relatos de projetos de docência colocados em prática na disciplina de Estágio Supervisionado no ensino presencial da UFSC. A proposta era desenvolver uma análise de cada nuvem, observando as palavras em destaque em cada uma delas, elaborando um breve comentário, considerando diferenças e semelhanças observadas em relação à aula de Língua Portuguesa de suas memórias e à compreensão de aula de Língua Portuguesa tomada a partir dos relatos apresentados nos textos lidos.

Como evidenciado na seção anterior, somente quando o semestre já estava bastante adiantado, o MEC publicou portaria autorizando o estágio das licenciaturas de modo remoto, assim como o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, no entanto, a Secretaria de Estado da Educação não o permitiu. Neste

momento, reorganizamos a disciplina para que as etapas de inserção no espaço escolar e de observação iniciassem com o apoio das redes municipais de ensino das cidades onde se localizam os polos, com as quais a UFSC mantém convênio.

Embora a disciplina de Estágio I previsse também a etapa do planejamento – projetos de docência e planos de aula –, por conta das readequações que fomos obrigados a propor em função de não termos autorização para o início do estágio, conseguimos apenas dar conta da etapa de aproximação com o campo de estágio. A etapa do planejamento ficou, portanto, para ser desenvolvida no Estágio II, juntamente com as etapas da docência, registro e socialização da experiência de estágio no ensino fundamental.

Como não havia possibilidade de realizar a observação do ensino de Língua Portuguesa nas escolas, mesmo das atividades pedagógicas não presenciais em desenvolvimento, propusemos que o conhecimento do espaço escolar se efetivasse por meio de análise documental (projeto político pedagógico, planejamento docente, materiais didático-pedagógicos, questionários, site e redes sociais da instituição). As tutoras de estágio selecionaram as escolas e fizeram a articulação com a equipe escolar para realizarmos uma webconferência com cada polo para que a equipe de gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) apresentasse a escola (com ênfase na sua contextualização histórica, na caracterização do espaço físico da escola, na sua orientação pedagógica e nos projetos que desenvolve) e os professores de Português apresentassem o trabalho desenvolvido por eles na disciplina de Língua Portuguesa (com ênfase na concepção de linguagem e unidade de ensino da aula de Português, nos objetivos do ensino de língua e como este é organizado e nos conteúdos delimitados e atividades previstas para abordagem dos conteúdos). Esse contato com a escola, ainda que de modo virtual, possibilitou a ampliação do olhar efetivado pela análise dos documentos e o cotejo entre o que se

assume nos documentos que orientam o ensino e o que dizem os profissionais que o desenvolvem.

No semestre seguinte, iniciamos a disciplina de Estágio II, que se caracterizou pelo planejamento de um projeto de docência, pela realização da docência no ensino fundamental, além do registro da experiência vivenciada nos estágios I e II, no gênero relatório (observação, planejamento e reflexão sobre a docência no ensino fundamental).

O projeto de docência foi elaborado em duplas¹⁹ tendo como ponto de partida os conteúdos previstos nos planos de ensino dos professores que participaram das webconferências apresentando o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa²⁰. Nossa opção pelo trabalho com projetos se alinha ao que Pelandré e outros (2011, p.26) defendem:

[...] *os projetos*, entre outros fins, autorizam a flexibilidade na organização do tempo, na divisão e redirecionamento de tarefas; a possibilidade de envolvimento dos alunos e comunidade escolar na fase de planejamento; a avaliação do processo; o compromisso do estagiário com sua própria aprendizagem; a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares e tratar de temas transversais; a interrelação das atividades de uso da língua, fala, escuta, leitura e escrita e atividades de análise linguística de forma contextualizada.

¹⁹ Houve estudantes que desenvolveram o estágio individualmente nos polos que apresentavam número ímpar de estudantes, impedindo, portanto, a formação de duplas apenas.

²⁰ Cabe destacar que, em alguns polos, os professores possibilitaram que os estagiários escolhessem os conteúdos dentre os que constavam do seu plano de ensino e, em outros, os próprios professores indicaram os conteúdos a serem abordados pelos estagiários em seu projeto de docência

Os estudantes elaboraram dez planos de aula para orientar e detalhar as ações pedagógicas previstas para a docência, cada plano correspondendo a duas horas/aula, perfazendo um total de 20 h/a para a disciplina de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ao 9º ano, respeitando a unidade arquitetada no projeto.

Como se sabe, o planejamento é crucial para o fazer docente e, no contexto pandêmico, essa etapa que, por si só, já gera bastante dúvidas para o estudante estagiário, ganhou novos contornos e desafios. Nesse contexto, focalizamos a sensibilização dos alunos para o seu envolvimento com essa nova realidade e, dado o cenário, buscamos abordar as particularidades do planejamento para o fazer docente, com base em relatórios de estágio e de artigos que analisam trabalhos desenvolvidos no ensino de Língua Portuguesa.

Do ponto de vista da organização, a etapa de planejamento compreendeu três momentos: a elaboração de um cronograma (esboço geral do planejamento do conjunto das aulas), a elaboração de 10 planos de aula de 2 horas/aula cada e, por fim, projeto de docência consolidado com as seções de problematização, escolha do tema, justificativa, fundamentação teórica, metodologia, recursos didático-pedagógicos e avaliação. Em todos esses momentos os estagiários foram orientados e acompanhados pelas tutoras de estágio, pelos tutores a distância e pelas professoras da disciplina através de webconferências, videoaulas, encontros virtuais de orientação e devolutivas por escrito a cada produção. O trabalho das tutoras de estágio foi o de acompanhar mais de perto o processo de planejamento, possibilitando a intervenção mais acurada dos tutores à distância nas devolutivas de modo a orientar para a ampliação do repertório cultural em termos da articulação teoria e prática.

Do ponto de vista dos estudantes, os desafios que mais se evidenciaram dizem respeito à necessidade de i) pensar um projeto de

docência para uma realidade não conhecida, por mais que tenhamos tentado aproximar os estagiários dessa realidade através do estudo de documentos e de webconferências com representantes das escolas; ii) prever como encaminhar as atividades no planejamento para o ensino presencial e, posteriormente, haja vista a necessidade de levar em conta o modelo que estava vigente (aula não presencial ou remota) ter de adaptá-las para videoaulas e iii) lidar com dificuldades de diferentes naturezas em sua vida pessoal e profissional, o que implicou a adequação de cronogramas e prazos para que todos pudessem responder minimamente aos objetivos da disciplina.

Foram muitos os avanços que identificamos na produção dos alunos, considerando o movimento de escritas e reescritas e em diferentes níveis, mas, ainda assim, apesar das possibilidades que foram criadas, entendemos que, em alguns casos, diante das demandas características da modalidade EaD, os estudantes acabam não se apropriando de uma das dinâmicas centrais dessa modalidade que é a interação marcada pela escrita e pela leitura. Essa situação denota os investimentos nessa direção que ainda são necessários, tanto nessa modalidade, como na modalidade presencial de ensino.

A próxima etapa da disciplina previa a docência no ensino fundamental. Considerando o contexto em que nos encontrávamos e a necessidade de nos adaptarmos de modo a dar continuidade às atividades da disciplina, decidimos que o planejamento deveria ser adaptado à produção e gravação de videoaulas. Os projetos de docência organizaram-se a partir de um planejamento que assumiu o trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa com base na concepção de língua como interação (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2010). Essa concepção focaliza os eixos da compreensão (leitura e escuta) e da produção (escrita e oralidade) de textos em gêneros do discurso, articulando-se aos conhecimentos linguísticos e textuais, à análise linguística, considerando a perspectiva de autores como Antunes

(2003); Bunzen e Mendonça (2006) e Geraldi (1997; 1999; 2010), assim como o que preveem os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014).

Nesse contexto, orientamos que o replanejamento para as videoaulas deveria ser pensado em torno desses mesmos eixos: leitura, produção textual (oral e/ou escrita) e análise linguística obedecendo a seguinte dinâmica: (i) videoaula 1: introdução - apresentação do projeto de docência e questões iniciais sobre o gênero em foco; (ii) videoaula 2: o eixo de trabalho com a leitura - elementos linguísticos e textuais do gênero; (iii) videoaula 3: a produção textual - escrita e reescrita; (iv) videoaula 4: o trabalho com a análise linguística e o encerramento do projeto.

À primeira vista pode parecer que a proposição dessa organização para as videoaulas tenha facilitado a dissociação entre os eixos de trabalho com a língua pensados e organizados em um projeto de docência para 20 aulas. No entanto, o resultado apresentado pelos estagiários mostrou que a articulação entre eles foi mantida, à medida em que um mesmo gênero do discurso perpassou todos os eixos possibilitando a unidade do projeto docente. Isso demonstra que, como indicado acima, a concepção de trabalho com a língua tomada como elemento central nos processos de interação social nas diferentes esferas de atividade fundamenta o encaminhamento pedagógico assumido.

Para finalizar a experiência de estágio no ensino fundamental, os estudantes sistematizaram as vivências do estágio em um relatório com os seguintes objetivos: a) possibilitar a visualização da totalidade do trabalho desenvolvido, considerando as diferentes etapas vivenciadas nos estágios I e II e b) registrar sob a forma de trabalho acadêmico as experiências na e com a docência em Língua Portuguesa, possibilitando

o acesso a todos os recursos que serviram de base para o planejamento das aulas. Para finalizar as reflexões do estágio no ensino fundamental, os estudantes elaboraram um ensaio individual evidenciando um aspecto que tivesse sido marcante nas experiências vivenciadas nos Estágios I e II.

No Estágio III, embora a rede pública do estado de Santa Catarina houvesse retornado às atividades de ensino de modo híbrido, com tempo casa e tempo escola, obedecendo às normas sanitárias para o combate ao coronavírus, havia autorização para a realização do estágio dos cursos de licenciatura apenas no modo remoto, portanto, continuamos com o modelo adotado nos Estágios I e II. A etapa de aproximação com o campo de estágio e de observação obedeceu a mesma dinâmica anterior, com análise documental e webconferência com a equipe escolar, assim como a etapa de planejamento, realizada a partir do plano de ensino do professor da escola campo de estágio²¹.

No Estágio IV, a docência no ensino médio também foi adaptada para produção e gravação de videoaulas. Vale ressaltar que cada videoaula foi avaliada por dois profissionais da equipe docente, assim como as videoaulas desenvolvidas no Estágio II, com base em um roteiro elaborado especificamente para este fim. As tutoras de estágio avaliaram todas as videoaulas do seu polo e os tutores a distância e as professoras da disciplina fizeram a segunda avaliação das videoaulas. Para finalizar a disciplina de estágio no ensino médio, os estudantes registraram e sistematizaram a experiência em um relatório, assim como no Estágio II. Além da elaboração do relatório final, a exemplo do

²¹ Ainda que a dinâmica do estágio III tenha se mantido, ressaltamos que este compreende a docência no ensino médio. Assim, os acadêmicos puderam estabelecer o diálogo com outras escolas e outros professores. Como se trata de projetos pedagógicos distintos, foram outras realidades que se constituíram objeto de estudo, outros conteúdos (com ênfase para a literatura) que foram definidos para o planejamento e para o exercício da docência.

Estágio II, os estudantes produziram um ensaio individual abarcando as vivências dos dois anos de estágio, no qual puderam refletir sobre um aspecto da experiência docente que tivesse sido significativo para sua formação como professor de Português.

Desafios pedagógicos para a experiência da docência em tempos de pandemia do Coronavírus

Com base nas possibilidades efetivadas em termos organizacionais para a concretização do estágio supervisionado, abordadas na seção anterior, passamos a tratar dos desafios pedagógicos relativos à atividade da docência propriamente dita, o que se efetiva ou deveria se efetivar na etapa da regência, conforme supracitado.

Diante do exposto, foi necessário repensar a atividade de regência de classe em uma dinâmica que partiu do replanejamento do projeto de docência elaborado, inicialmente, para o contexto presencial. Em nosso horizonte, era fundamental manter como eixo a articulação entre teoria e prática em uma dimensão pautada pelo planejamento e reelaboração como atividade cotidiana no exercício da docência. Desse modo, o primeiro desafio refere-se à compreensão e apropriação por parte dos interlocutores (docentes e discentes) dos conceitos implicados na modificação do planejamento construído com base na composição do gênero do discurso “aula” dada a **necessária** adaptação para o formato de aula não presencial.

Em termos de conceitos a serem apropriados nesse processo, destacamos a relação com os interlocutores na esfera escolar (gestores, docentes e discentes). Do ponto de vista técnico-administrativo, as interlocuções se tornaram mais complexas, haja vista o encadeamento e sobreposição de orientações administrativas, já que não se sabia como proceder nesse contexto em relação à realização das aulas:

registro de frequência, material a ser produzido e disponibilizado para a execução das aulas, realização de processos de avaliação; do ponto de vista do planejamento e da docência, também se acumulavam alterações nos fazeres didático-pedagógicos atrelados à necessidade de habilidades técnicas, bem como do acesso a recursos tecnológicos.

Nesses termos, era necessário compreender tais alterações na dinâmica do trabalho desenvolvido na esfera escolar, apropriando-se de conceitos que eram apresentados a todo momento e que teriam implicações no processo de formação dos acadêmicos: aula não presencial, ensino remoto, plataformas digitais, como Google Sala de Aula, Meet, Skype, Zoom, documentos compartilhados na nuvem, gamificação, elaboração de material didático complementar aos livros didáticos. Diante de tais desafios, o espaço possível para a realização das interlocuções com gestores e docentes nas escolas balizou-se pela análise de documentos como o PPP e os planos de ensino dos professores de Língua Portuguesa e por meio de conversas em encontros síncronos através de webconferência. Essa abertura com limitações próprias do contexto teve influências na etapa de planejamento, a qual inclui a observação da realidade escolar, e direcionou como alternativa viável a estratégia de produção de um conjunto de videoaulas.

Diante disso, o segundo desafio para o exercício da docência, partindo-se de uma artificialidade que passou a constituir a escolha pela produção de videoaulas, referiu-se ao processo de apropriação por parte dos acadêmicos do que se constitui como videoaula, em outras palavras, dos aspectos extraverbais e verbais implicados na configuração composicional, bem como no conteúdo temático e na eleição de recursos linguístico-textuais e gramaticais em se tratando do replanejamento e da produção de aulas gravadas e direcionadas a um público genérico, o que, a partir de Bakhtin (2010 [1952-53]), é

conceituado como aspectos constitutivos dos tipos de enunciados em sua relativa estabilidade.

Prevendo a complexidade do processo, elaboramos orientações em tutoriais por escrito, indicando um processo de estudo das condições de produção do gênero do discurso videoaula. Embora tal gênero esteja presente sistematicamente ao longo do curso, consideramos que seria indispensável uma reflexão sobre o processo de produção desse gênero. Para tanto, a equipe docente produziu e disponibilizou videoaulas que buscavam tratar desde a concepção do gênero videoaula, considerando o foco na reorganização do planejamento em eixos relacionados ao trabalho com a língua com base nos documentos oficiais como BNCC (BRASIL, 2018) e PC/SC (SANTA CATARINA, 2014), passando pela orientação para a produção com base na configuração composicional, no conteúdo temático e nos recursos linguísticos implicados na elaboração das videoaulas a partir da produção de roteiros, chegando enfim ao grande desafio de se produzir tecnicamente as videoaulas. Para Matêncio (1999), a aula tratada como gênero do discurso se articula na tensão entre discurso científico, discurso de divulgação científica, discurso didático e interação didática. Dessa maneira, foi incorporada, aos desafios de se reelaborar didaticamente os conteúdos a serem trabalhados, a articulação com o discurso na esfera digital em diferentes semioses, incluindo a elaboração de materiais audiovisuais, a exemplo do uso de slides para a gravação das aulas, buscando substituir a lousa em sala de aula como recurso fundamental para o processo de ensino e aprendizado. Além disso, as videoaulas centram-se em interações expositivas voltadas a um público genérico, de modo que os acadêmicos foram desafiados a fazer uma nova seleção dos conteúdos, pressupondo interações e buscando estabelecer relações entre as videoaulas, dados os eixos de trabalho com a língua.

Nesses termos, outro desafio a ser mencionado refere-se então ao processo de análise e de síntese implicado na elaboração de videoaulas, o que requer domínio teórico por parte dos acadêmicos, uma vez que a apropriação conceitual é condição para que os docentes em formação inicial, neste contexto em especial, abordem o conteúdo, buscando estabelecer relações entre os conceitos cotidianos e científicos (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]) atentando para os objetivos do que se pretende que seja aprendido em cada videoaula, bem como das estratégias metodológicas que podem ser utilizadas, com enfoque nos objetos do conhecimento a serem apreendidos. Dessa forma, o replanejamento de 20h/a (para a dupla) em 4 videoaulas de até 10 minutos cada requer que se analise a estratégia metodológica a ser utilizada em termos de recursos técnicos e audiovisuais, partindo do pressuposto de que os interlocutores apresentam um repertório minimamente alinhado com o ano/série em que estão matriculados²². Assim, é parte dos desafios compreender que é necessário explorar recursos como a utilização de materiais obrigatórios, como material didático desenvolvido para cada videoaula, trechos de letras de música, de curtas ou longas-metragens, bem como materiais complementares que podem ser utilizados para ampliação do repertório dos estudantes, propondo ainda atividades que facultem as condições para um possível aprendizado; também é indicado que se faça uso de recursos como descrição do vídeo produzido. Esses foram entraves que se colocaram de modo significativo para os acadêmicos, os quais foram buscando superá-los de acordo com suas possibilidades e percursos.

²² Consideramos como repertório mínimo do ano/série o que se estrutura no currículo e no planejamento. Ressaltamos, no entanto, que, nos processos educacionais, a avaliação baliza e flexibiliza o que se pressupõe como repertório, indicando o que pode ser revisto e ressignificado. Contudo, essa avaliação não seria possível no contexto em que o estágio foi realizado, por isso a afirmação de que esse repertório seria tomado como um pressuposto.

Ainda na esteira dos desafios relativos ao exercício da docência em tempos de ensino remoto, podemos mencionar que o maior obstáculo certamente foi a ausência de interlocutores reais. Ao longo de toda a formação acadêmica, os licenciandos precisam se apropriar de diferentes teorias e abordagens atinentes aos objetos do conhecimento da língua, da linguística, da literatura e da educação para atuar na docência. Nesse sentido, o estágio é momento crucial para que se possa compreender os limites e possibilidades de tais teorizações quando diante de uma turma com sujeitos datados historicamente e situados geograficamente, com suas questões concretas, com suas dificuldades em tempo real, com suas expressões faciais e corporais, além dos silêncios e das dinâmicas de turnos de fala. Entendemos que esse desafio pode ser considerado o principal, haja vista que há uma distância significativa entre produzir um conteúdo e ministrar uma aula. Por outro lado, uma questão que fica e que foi mencionada pelos acadêmicos em seus relatórios de estágio refere-se enfim ao que podemos chamar como fio condutor que se manteve nessa experiência altamente complexa e que se marca pela síntese de que a docência requer elaboração e reelaboração, objetivando a formação dos sujeitos por meio de diferentes estratégias e recursos.

Como parte dos desafios, podemos mencionar ainda e por fim a questão da avaliação e da complexidade de se avaliar um processo construído em meio a um cenário de ameaça biológica, diante das incertezas e das dificuldades de se compreender as possibilidades e de se propor alternativas enquanto se avalia e reavalia as experiências propostas. Incluímos a essa equação uma dinâmica de processo avaliativo construído coletivamente e implementado com base nas diferentes perspectivas em interação, das professoras, tutores a distância e tutoras de estágio. Uma organização dessa ordem exige e requer reuniões pedagógicas, interlocuções constantes entre os sujeitos implicados no processo de planejamento e avaliação. Outro

ponto nodal para essa etapa refere-se à elaboração de critérios que balizam a análise para a atribuição de um conceito, acompanhado de um parecer que oriente os acadêmicos em relação ao que pode ser ressignificado em seu percurso formativo. Como critérios para essa etapa de avaliação, foram considerados como eixos fundamentais: o desenvolvimento das videoaulas de acordo com as orientações gerais, abordando os eixos de trabalho com a língua; exposição dos conhecimentos e conteúdos relacionados às práticas de linguagem, à língua, à linguística e à literatura; adequação dos conteúdos considerando os planos de aula elaborados para o projeto de docência, com foco na elaboração didática; domínio dos conceitos e conteúdos abordados.

Para além de apresentar os desafios pedagógicos para a experiência da docência, entendemos que, quando enfrentados, foram gerando aprendizados tanto para nós quanto para os acadêmicos. Desses, destaca-se a percepção de que o fazer docente implica necessariamente ação – reflexão – ação, o que foi possibilitado na própria organização da disciplina de estágio pelo processo de escrita e reescrita do projeto de docência e dos planos de aula, mas principalmente no processo de gravação das videoaulas, na medida em que permitiu visitar (tanto para os acadêmicos como para nós, quando as avaliamos) todo o projeto de docência e possibilitou a percepção de *incoerências, revisão de ideias, metodologias*. [...] *O processo de sintetização determina a escolha daquilo que [se] considera mais importante ensinar aos alunos, bem como a melhor forma de fazê-lo, e isso [é] extremamente enriquecedor*²³ (R). *“Preparar aulas, revisá-las e gravá-las. Parece que tudo é mecânico, mas não é!* [Isso implica]

²³ Para esta reflexão final, nos valem de algumas falas dos estagiários no seu processo de reflexão sobre a experiência vivenciada. Para distingui-las das demais citações elas estarão indicadas em itálico e entre parênteses a letra inicial do nome do seu autor.

pensar e repensar nossas atividades e planejamentos em consonância com o que a realidade possibilitaria trabalhar (A). Essas falas denotam a aprendizagem acerca da importância do planejamento e de sua flexibilidade às necessidades e condições de cada momento (ensino presencial, ensino remoto e educação a distância) para que se possa atingir o objetivo a que nos propusemos – ensinar a ensinar a língua, no nosso caso, e ensinar a aprender a língua, no caso dos estagiários.

Outro aprendizado importante desta experiência diz respeito ao potencial das tecnologias, tanto na formação dos licenciandos, particularmente na aprendizagem do fazer docente, como no ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Nesse sentido, cabe destacar que o estágio só pode ser viabilizado porque fizemos uso dessas tecnologias, muito faladas, mas pouco conhecidas e pouco utilizadas. Aprendemos que se constituem como ferramentas pedagógicas que mobilizam ao mesmo tempo diferentes linguagens e, como tal, permitem nos aproximar e nos conectar com o universo e com a linguagem dos alunos, provocando maior interesse pelo aprendizado da língua. Com as TICs é possível diversificar estratégias e metodologias, estabelecer diálogos com e aproximar realidades distantes e distintas. Além disso, as TICs nos proporcionam a possibilidade de pesquisar e conhecer novas ferramentas para a solução de problemas relacionados ao seu próprio uso como recurso pedagógico e, no nosso caso particular, em relação à gravação das videoaulas, tanto para a equipe docente como para os estudantes. Consideramos que esses aprendizados, nessa situação particular, possibilitarão um maior uso das TICs no ensino presencial.

Considerações Finais

Diante do cenário instaurado pela pandemia do coronavírus, a educação foi uma das áreas profundamente afetada, o que teve

implicações nos processos didático-pedagógicos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

As disciplinas de Estágio Supervisionado foram diretamente impactadas mediante a necessidade de adaptação para o que ficou conhecido como ensino remoto. Tais desafios se acentuaram mesmo em um curso de Educação a Distância, como o Curso de Letras-Português EaD da UFSC, objeto de análise e reflexão neste artigo, haja vista que o exercício da prática docente como ato, atividade de ensinar e aprender requer condições cronotópicas²⁴ marcadas pelas relações intersubjetivas situadas na articulação entre a esfera acadêmica e a esfera escolar.

Além disso, é válido salientar que esses desafios se complexificam mediante a concepção de estágio assumida, que se apresenta com a proposição de articular teoria e prática em um exercício contínuo de reelaborar didaticamente os conhecimentos teóricos em Língua Portuguesa e Literatura, ancorando-se em bases filosófica, científica e artístico-literária vinculadas ao que Britto (2012) menciona como teorizações atualizadas, sustentáveis e verificáveis.

A experiência de reorganização da docência nas condições apresentadas neste artigo, considerando a experiência de estágio vivenciada, reitera que a educação é espaço de construção coletiva, de debates permanentes e de superação de desafios de toda ordem. Entendemos, contudo, que é preciso que se compreendam as complexidades afetas ao fazer docente no que tange às condições objetivas e subjetivas necessárias para que se efetivem processos formativos fundamentados, o que requer investimento na educação,

²⁴ Com base no ideário bakhtiniano, indicam-se as relações temporais e espaciais que delimitam e constituem as relações sociais, assim como as produções de objetos culturais entendidos como repertórios nos diferentes tempos e espaços.

com ênfase nesse contexto para os cursos de formação inicial e continuada.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins, 2010 [1952-53]. p. 261 – 306.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRITTO, L. P. L. B. **Inquietudes e desacordos – a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. 143 p.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 254 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 05/2020 do CNE**, aprovado em 28 de maio de 2020, publicado no D.O.U. de primeiro jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 nov. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. 136 p.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 207 p.

MADI, S. Com quais saberes se constrói uma prática? **Revista na Ponta do Lápis**, ano XVI, número 35, 12-21, Julho de 2020.

MATENCIO, M. de L. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor | alunos. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MONGUILHOTT, I.; HENTZ, M. I. “Mas isso não é uma aula de português?!” O ensino da língua na aprendizagem da docência. **Revista Calidoscópico**, Unisinos, v. 18, n. 2, p. 271-290, maio-agosto-2020. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.02>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PELANDRÉ, N. L., BORTOLOTTI, N., MONGUILHOTT, I. O. S., DEBUS, E. **Estágio Supervisionado I e II**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 57 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2004, 312 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: SEDSC, 2014. p. 95-136. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156>. Acesso em: 30 set. 2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Comunicação e Expressão. Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. **Projeto pedagógico do curso de Letras-Português (licenciatura)**:modalidade a distância, Florianópolis: CCE, 2015. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/portugues/files/2017/05/ProjetoPortuguesLicenciatura.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. 376 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934]. 484 p.

NOTAS DE AUTORIA

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada III, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC.
Contato: isabelmonguilhott@gmail.com

Maria Izabel de Bortoli Hentz é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada III, aposentada, do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, da UFSC.
Contato: mihentz@gmail.com

Suziane da Silva Mossmann é Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Contato: suzismossmann@gmail.com

Marcus Vinícius de Oliveira Mitre é Doutorando em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professor da rede de ensino privada de Santa Catarina. Contato: marcusmitre@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; MOSSMANN, Suziane da Silva; MITRE, Marcus Vinícius de Oliveira. “Desafios (e possibilidades) da aprendizagem para o fazer docente no ensino remoto no Curso de Letras EaD”. [Sobre Tudo](#), v.13, n. 1, p. 98-129, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não

exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30 set. 2021

Aprovado em: 07 dez. 2021

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO REMOTO

Eduarda Sedrez Schollemberg

Nicole Martins

Ana Cláudia de Souza

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre as possibilidades de interação entre docentes e discentes no contexto do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Tomamos como base do relato nossa experiência em disciplina de estágio obrigatório para a docência do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, que ocorreu nas turmas de 6º ano do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, no semestre letivo de 2020.2 (semestre civil 2021.1). Nossas análises de interação se estendem para três momentos de ensino: 1) aulas síncronas no CA; 2) aulas de recuperação de estudos no CA e 3) aulas de orientação da disciplina de estágio. Para discorrermos sobre a formação de professores, em especial, a formação inicial docente, consideramos Libâneo (2015), Gatti (2014), Pimenta e Lima (2005/2006) e Tardif (2002). Ancoramo-nos também em Freire (2018), Pino (2005), Vigotski (2007) e Forman e Cazden (2013) para pensarmos a importância das interações entre alunos e professores nos processos

de ensino e aprendizagem. Com isso, buscamos apresentar as possibilidades e impossibilidades de interação durante o estágio remoto e os impactos para a formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio obrigatório; Ensino Remoto; Interação

Abstract: This article aims to reflect on the possibilities of interaction between teachers and students within remote education during the COVID-19 pandemic. We based our report on the experience in a mandatory teaching internship academic subject of the Letters Portuguese and Literature course, which took place in the 6th-grade classes of Colégio de Aplicação (CA) from the Federal University of Santa Catarina. The experience occurred in the second academic semester of 2020 (the first civil semester of 2021). Our analysis of the interaction processes extends to three teaching moments: 1) synchronous school classes, 2) studies-recovery school classes, and 3) teaching internship advisement classes. To discuss teacher training, in particular initial teacher training, we considered Libâneo (2015), Gatti (2014), Pimenta e Lima (2005/2006), and Tardif (2002). We also based the report discussion on Freire (2018), Pino (2005), Vigotski (2007), and Forman e Cazden (2013) to think about the importance of interactions between students and teachers in teaching and learning processes. We seek to present the possibilities and impossibilities of interaction during the remote teaching internship experience and the impacts on teacher training.

Keywords: Teacher training; Mandatory teaching internship; Remote teaching; Interaction

Introdução

As disciplinas de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura constituem uma parte importante da formação inicial dos alunos da graduação como futuros docentes e também como indivíduos. Considerando que o saber docente é heterogêneo e essencialmente social (TARDIF, 2002), é preciso ter em mente o papel central da interação nos processos de ensino e aprendizagem. Pensando nisso, analisaremos neste artigo, a partir da nossa própria experiência de estágio no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, como a interação entre docentes e discentes foi afetada na nova modalidade de ensino na qual fomos inseridos: a remota.

Desde março de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, o ensino foi emergencialmente suspenso em todo o território nacional, tendo sido paulatinamente retomado, na modalidade remota. Ainda que, em 2021, todo o ensino da UFSC tenha permanecido nessa modalidade, existiram diferenças entre os calendários dos cinco níveis de educação que constituem a Instituição. O calendário da graduação e da pós-graduação não corresponderam ao ano civil, diferentemente dos calendários da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Neste contexto, os estágios obrigatórios do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura no semestre letivo 2020.2 (calendário civil 2021.1) foram realizados no Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, por meio de aulas de orientação de estágio e de acompanhamento das turmas na escola. O estágio curricular no curso de Letras é dividido em duas disciplinas: Estágio I, que ocorre no Ensino Fundamental, e Estágio II, que ocorre no Ensino Médio. Neste artigo, delimitamos a abordagem à turma matutina de Estágio I, que

ficou responsável por acompanhar as aulas e produzir material didático para as turmas de 6º ano²⁵.

A partir da situação na qual ocorreu o estágio, analisamos a possibilidade de ocorrência e o papel da interação entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem, bem como o impacto do estágio obrigatório remoto para o docente em formação, levando em conta o duplo papel que exercemos nessa situação: de discentes (professores em formação inicial no Curso de Letras) e de docentes (professores em atuação assistida no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação). Por fim, apontamos os desafios e possibilidades de interação a partir da nossa experiência na disciplina de Estágio I.

1. A formação inicial para a docência e o papel da interação nas aulas

A barreira existente entre a teoria e a prática na formação inicial de professores é um problema há muito discutido. Entre os maiores responsáveis por tal dissociação estão os currículos dos cursos de licenciatura. Como aponta Gatti (2014), não existe integração formativa tendo em vista o desenvolvimento de um profissional habilitado para o trabalho na educação básica. Segundo a autora, além da formação pedagógica ser muitas vezes negligenciada, sendo tratada de forma superficial, ocorre dissonância entre o que é exposto no projeto pedagógico e a configuração das disciplinas ofertadas. Assim, as ideias não são concretizadas, e o futuro campo de trabalho dos graduandos não serve como referência em sua formação. Desse modo, eles não são preparados para lidar com as demandas suscitadas pelo contexto escolar. Isso acarreta o desamparo desses profissionais recém

²⁵ Agradecemos à professora Cristiane Seimetz-Rodrigues, que nos acolheu em suas turmas e nos supervisionou durante este estágio, contribuindo significativamente para a nossa formação como docentes.

formados, ao saírem da universidade para uma sala de aula de educação básica.

Como explica Libâneo (2015), o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico são indissociáveis, convivendo em uma relação de interdependência. Logo, as práticas de formação de professores precisam buscar uma unidade que assegure boa relação entre ambos. Todavia, o que ocorre, na maioria dos cursos de licenciatura, é uma delimitação bem marcada entre esses conhecimentos. Gatti (2014) esclarece que o modelo formativo híbrido já há muito consolidado é um agravante para que as licenciaturas sejam vistas como um adendo dos bacharelados, e as concepções específicas para a formação de professores não estejam presentes no eixo curricular básico. Essa configuração de currículo é insuficiente para o futuro profissional atuar de forma adequada no seu campo de trabalho, que inclui lidar com o desenvolvimento humano dos alunos.

Tendo em vista a superação dessa fragmentação curricular, Pimenta e Lima (2005/2006) argumentam que o estágio obrigatório de docência tem o potencial para ser uma excelente ferramenta para tal objetivo. Além de ter como finalidade aproximar os estudantes, mesmo que de forma breve, da realidade na qual irão atuar, o estágio também se configura como atividade teórica do conhecimento, na qual o campo da pesquisa deveria se fazer presente. Seria, então, um espaço em que a teoria e a prática caminhariam lado a lado.

Dessa forma, o estágio curricular não deve se resumir em aplicar os conhecimentos disciplinares, visto que também se apresenta como uma fonte de saber que se constitui pela interação com os alunos, tal como se dará no exercício da profissão docente. Segundo Tardif (2002), não se trata de uma categoria autônoma e separada das realidades sociais. O saber docente, que é heterogêneo, está relacionado não somente à formação profissional, mas também ao indivíduo, a sua história e a sua relação com os alunos, ou seja, não provém

exclusivamente de nossas disciplinas teóricas. Como defende o autor, esse saber é essencialmente social, embora sua existência dependa dos professores. Isto é, seus próprios objetos são práticas sociais, visto que trabalham com sujeitos no projeto de instruí-los.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam [...] a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

Torna-se necessário, então, considerar que os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula fazem parte da cultura, visto serem produtos humanos portadores de significação, “ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas [...]” (PINO, 2005, p. 59). Assim, temos em mente que as relações que ocorrem na sala de aula da educação básica, dentro e fora do estágio, e na formação de professores fazem parte de processos sociais e culturais. Deste modo, apropriar-se da cultura não se trata de um processo essencialmente biológico²⁶, mas social, necessitando de mediação tanto dos signos, quanto daquele que a teoria histórico-cultural vai denominar como “Outro”. O Outro é aquele que já é portador de tais signos, já se apropriou e, com isso, produz cultura, sendo, então, o mediador.

²⁶ Pino (2005) discorre sobre o duplo nascimento da criança: o biológico e o cultural. É através do Outro que, segundo o autor, ocorre o nascimento cultural: “[...] de simples ser biológico a criança se torna um ser cultural semelhante a outros homens.” (PINO, 2005, p. 51).

Segundo Pino (2005, p. 66), “[o] desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social.”. No momento da aula, o mediador é o professor, isto é, ele é o responsável por promover os processos de ensino e aprendizagem nesse ambiente. O que permite tal mediação são as interações sociais que o docente estabelece com os discentes e com os conteúdos, permitindo, então, através de um processo social, a aquisição daqueles conhecimentos. O professor faz uma mediação entre o conteúdo e o aluno através de suas interações, atuando no que Vigotski (2007) vai denominar como zona de desenvolvimento proximal, área que está entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo de que o aluno já tem conhecimento, e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que é possível fazer através de auxílio. Para esse processo, a interação entre docente e discente é fundamental.

Interações de qualidade na escola são aquelas que, em um âmbito geral, conseguem estabelecer uma relação proveitosa e exitosa entre professor e alunos, criando um vínculo na sala de aula capaz de permitir que tanto o docente quanto o discente alcancem os objetivos de aprendizagem. E mais do que isso: que ambos, estando em interação, aprendam; que o professor aprenda ao ensinar e que o aluno ensine ao aprender. Tal perspectiva remonta a Paulo Freire (1998 [1968], p.95-96), para quem:

[e]m verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas.

À luz de Paulo Freire, concebemos a educação como um meio potencializador da constituição dos sujeitos e de aprendizagens na relação com o outro. Segundo Vigotski, “[...] é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos.” (1977, p. 105, apud PINO, 2004, p. 66). É esperado que as interações entre docentes e discentes sejam de qualidade, para que, assim, haja maior possibilidade de se alcançar os objetivos de ensinar e de aprender, dado que, como já explicitado, a mediação entre o discente e o conteúdo é fundamental para que haja aquisição do conhecimento.

O saber docente, então, carrega em seu bojo a marca dessas interações, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem sejam eficientes não somente pelo conteúdo e didática daquele que ensina, como também pela troca de interações e de criação de vínculo entre professor e aluno. Dessa forma, o docente não irá ensinar para cérebros em processo de desenvolvimento, mas sim para seres sociais, que, em muitos casos, precisam criar relações de respeito e confiança

com os mediadores – nesse caso, o professor – para, posteriormente, se dedicar a assimilar o conteúdo da disciplina.

2. (Im)possibilidades de interação e suas consequências para a formação do futuro professor

Levando em conta o papel da interação na formação inicial de professores e também no desenvolvimento dos alunos, analisamos a seguir como esse fator foi afetado no estágio de docência em sua modalidade remota, bem como as saídas e possibilidades encontradas para driblar o fator da falta de interação e vínculo entre professor e aluno. Devido à circunstância da pandemia de COVID-19 em que o Brasil se encontrava (e ainda se encontra, mas, com a vacinação, a situação é menos crítica atualmente), acreditamos que o ensino básico e superior em sua modalidade remota era a única alternativa plausível como medida de segurança eficaz. Analisamos o ensino remoto, considerando que, para além das problemáticas, não havia em 2020 e em grande parte de 2021 possibilidade de voltar para o ensino presencial com segurança, enquanto não houvesse condições sanitárias, físicas, uma equipe que promovesse o distanciamento adequado dos alunos e que o governo federal investisse na vacinação de toda a população e garantisse condições de manutenção da vida.

Pensando, então, que o estágio seria, para alguns alunos da graduação, a primeira oportunidade de ir para sala de aula estando no papel do docente, discorremos sobre as perdas e possibilidades que tivemos na disciplina de Estágio I como professoras em formação. Assim, para explicitar os desafios e proveitos do estágio em seu contexto remoto, exploramos os três momentos distintos dos quais o nosso estágio se constituiu: (1) as aulas síncronas de Língua Portuguesa ministradas ao 6º ano; (2) a recuperação de estudos também promovida aos 6ºs anos; (3) os encontros de orientação de estágios,

que ocorreram entre a professora orientadora de estágio, a professora regente das turmas dos 6^{os} anos – supervisora – e os estagiários.

2.1. Aulas síncronas no CA

O CA conta com três turmas de 6^o ano. Na modalidade remota, as aulas síncronas da disciplina de Português ocorriam uma única vez na semana, com duração de uma hora. Por conta desse escasso período de tempo semanal no qual a professora regente tinha contato mais aproximado com os alunos, não foi possível os estagiários ministrarem aulas. Dessa forma, a participação nesses momentos síncronos se deu exclusivamente por meio da observação.

A turma de estágio foi dividida em três duplas e um trio para a elaboração de materiais didáticos. Essa divisão foi respeitada ao distribuir os estagiários como observadores de um dos 6^{os} anos. Pelo fato de as aulas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação ocorrerem no período vespertino, contraturno da nossa turma da disciplina de estágio, a presença nos encontros síncronos não foi obrigatória. Dessa forma, a professora orientadora de estágio e a professora supervisora, regente das turmas dos 6^{os} anos, mantiveram um canal de comunicação aberto para que pudéssemos nos manifestar mediante imprevistos que pudessem acarretar nossa ausência nesses momentos. A nossa dupla se dispôs a comparecer às aulas síncronas e acompanhamos todas as aulas de Língua Portuguesa do 6^o ano C durante nosso período de estágio.

A UFSC e, conseqüentemente, o Colégio de Aplicação disponibilizam equipamentos e recursos para que os alunos pudessem participar das aulas remotas; entretanto, nenhuma das aulas obteve 100% de presença dos 26 alunos do 6^o ano C, turma pela nossa dupla acompanhada. Ainda que houvesse possibilidade de empréstimo de material pela instituição, os equipamentos dos alunos, em geral, não

eram de boa qualidade e, por muitas vezes, eram compartilhados com outros familiares. Ademais, o ambiente virtual de aprendizagem por meio do qual as aulas síncronas foram ministradas nem sempre suportava grande quantidade de alunos *online* simultaneamente, dificultando que todos ligassem suas câmeras durante as aulas.

A participação ativa dos alunos nas aulas síncronas do 6º ano C se restringiu, em média, a dez alunos e ocorreu majoritariamente pelo *chat*, com câmera e microfones desligados, por opção e/ou restrição dos próprios estudantes. Apenas em alguns momentos, eles se manifestaram via microfone e, em raros momentos, dois ou três alunos ligaram suas câmeras. Notaram-se, nitidamente, problemas de conexão – alunos que caíam da sala, áudios picotando, computadores travando –, bem como dificuldades para conseguir utilizar as tecnologias.

Esses desafios das aulas remotas dificultaram a interação da professora regente com os alunos e também geraram um certo impasse ao desenvolvimento do conteúdo da disciplina, visto que a professora muitas vezes precisava parar a explicação para auxiliar um discente com dificuldades tecnológicas, consumindo boa parte da escassa uma hora da aula síncrona semanal.²⁷

Outro fator que dificultou a criação de um vínculo necessário para um melhor aproveitamento das aulas foi que a professora regente e os estagiários não conheciam o rosto da maioria dos discentes, por vezes, nem a voz. Isso dificultou uma interação efetiva, fazendo parecer, por vezes, que a professora regente falava sozinha. Isso porque, nas aulas remotas, não havia como se certificar de que os

²⁷ Para definir a quantidade de horas síncronas por dia, foram feitos estudos no CA com o objetivo de analisar os impactos da exposição demasiada às telas nos estudantes. Partindo disso, foi estabelecida a carga horária de duas horas síncronas por dia, o que correspondeu a uma hora síncrona semanal para cada disciplina.

alunos estavam realmente na aula ou apenas entravam na sala, mas se dedicam a outras atividades.

Para além dessas dificuldades na relação professor x aluno, houve, também, uma carência na interação entre colegas, visto que, além de não se verem ou brincarem juntos, a comunicação via bate-papo durante a aula foi falha e, por vezes, desfocada. Evidentemente, alguns colegas se comunicavam por vias fora da sala de aula, por meio de redes sociais ou jogos, por exemplo; contudo, essas formas nós não pudemos avaliar porque fogem do contexto escolar.

O que ficou claro na observação das aulas foi a dificuldade de interação entre alunos para questões da disciplina de Língua Portuguesa, como um trabalho em grupo, a despeito do aguerrido trabalho realizado pela professora da turma. Há uma grande relevância em atividades que não são restritas ao indivíduo fazer por si só. Segundo Forman e Cazden (2013, p. 201, tradução livre), essa interação em grupo é fundamental para a escola, também, “[...] devido às limitações e rigidez características das interações adulto-criança no ambiente institucional”, ou seja, segundo as autoras, é importante que a aula não seja centrada apenas no contato direto entre docente e discente, visto que estimular interações entre alunos durante as aulas sobre os conteúdos e atividades traz ganhos para o aproveitamento da disciplina. Esse fator positivo das atividades em grupo ocorre porque essa interação precisa da colaboração entre colegas para a realização da atividade solicitada: “Colaboração requer uma tarefa mútua em que os parceiros trabalham juntos para produzirem algo que não poderiam produzir sozinhos.” (FORMAN; CAZDEN, 2013, p. 188, tradução livre).

Segundo Forman e Cazden (2013), um estudo feito com indivíduos de 9 anos revelou que determinadas crianças possuíam melhores resultados ao trabalharem em duplas em comparação a quando resolviam os problemas individualmente, bem como o tempo de trabalho era reduzido ao trabalhar em pares. Isso aconteceu,

especialmente, devido aos três tipos de interação que as crianças tiveram ao longo do processo: (1) paralela, em que as crianças conversavam e partilhavam materiais do experimento, contudo, a interação ocorria somente até esse ponto, visto que não trocavam informações sobre seus experimentos, não possuindo interesse em verificar o que o parceiro havia feito; (2) associativa, em que, apesar de as duplas trocarem informações sobre seus experimentos, não ocorria a tentativa de combinar ou convergir os resultados entre elas; (3) cooperativa, em que havia não somente troca de informações, como trabalho em conjunto, em que um monitorava o outro; isso porque a dupla trabalhava simultaneamente em um mesmo experimento.

No Colégio de Aplicação, devido ao ensino remoto e às dificuldades de interação entre colegas, bem como à impossibilidade de estarem presencialmente juntos, como ocorreria na sala de aula presencial, trabalhos em grupo, ainda que muito importantes, acabaram sendo realizados de maneira conturbada pelos estudantes, mesmo diante de consistente planejamento e atenção à implementação das atividades por parte da professora regente. Isto é, houve queixas, no 6º ano C, de alunos que não fizeram o trabalho, outros tiveram conflitos e acabaram saindo do grupo, por vezes precisavam ficar um tempo extra na aula síncrona para resolverem problemas entre colegas, ou seja, acabaram por demandar muita mediação da professora regente para intervir em conflitos que, provavelmente, não ocorreriam caso houvesse uma possibilidade mais concreta e efetiva de interação entre os pares. Em um contexto presencial, os alunos fariam esses trabalhos em sala de aula, ocupando-se em “[...] trabalhar, separadamente ou juntos, em explicar e compartilhar materiais das tarefas e em planejar [...]” (FORMAN; CAZDEN, 2013, p. 195, tradução livre), enquanto, no ensino remoto, apesar de alguns resultados satisfatórios nos trabalhos, a professora regente e os estagiários não conseguiam acompanhar diretamente,

mediar conflitos imediatos e perceber quem cooperou e quem fez individualmente em nome do grupo.

Entendemos que muitos desses fatores limitantes do ensino remoto – como as discordâncias entre colegas, as dificuldades na execução de tarefas e a necessidade de a docente parar a aula para resolver problemas e conflitos – já estavam presentes, de certa maneira, no ensino presencial. No entanto, percebemos que no contexto remoto, devido ao pouco tempo de aula e problemas citados anteriormente, foi mais difícil contornar esses desafios, que ficaram muito evidentes. Na sala de aula presencial, o contato da professora com os alunos é direto, mais longo e com maior periodicidade, dando mais possibilidade de uma resolução rápida de problemas. Acreditamos que muitos desafios do contexto remoto se deveram, principalmente, à interação falha que ele acarreta.

2.2. Recuperação de estudos no CA

Além das aulas síncronas semanais e as atividades realizadas de forma assíncrona pelo *Moodle*, o CA também adaptou os encontros de recuperação de estudos, que já ocorriam de forma presencial, para o contexto remoto síncrono. A recuperação de estudos (RE) se configura como um espaço para os estudantes tirarem suas dúvidas, realizarem as tarefas pendentes, refazê-las – em caso de inadequações ou insuficiências no primeiro envio – e, também, revisarem ou retomarem o conteúdo programático da disciplina. Essa possibilidade de retomar e exercitar o conteúdo visto nas aulas síncronas e tarefas assíncronas ocorria no contraturno das aulas do 6º ano, ou seja, no período matutino, tendo duração de uma hora. Em razão da coincidência do horário da RE com o turno do estágio, esta ação contou com a presença obrigatória de todos os estagiários. Todavia, como essa obrigatoriedade não se estendia aos alunos – já que, para eles, tratava-se do contraturno

–, o número de participantes oscilou bastante durante o nosso período de participação, sem ter alcançado 50% das turmas.

Apesar de todos os alunos poderem comparecer a esses encontros, a professora regente fazia convites via do *Moodle* para aqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou pendências de atividades. A quantidade de alunos presentes, assim, foi aumentando no decorrer do trimestre, com o andamento das tarefas e a divulgação das notas.

Em contrapartida às aulas síncronas, a recuperação de estudos contou com a participação ativa dos estagiários, não somente como observadores. Apresentou-se, então, como uma oportunidade para conhecermos e interagirmos com os alunos, já que, nesses momentos, pudemos exercer tanto docência quanto regência. Majoritariamente, cada dupla ou trio de estagiários atendia, em salas virtuais exclusivas, os estudantes da turma na qual realizavam a observação no contraturno. Esse foi um ponto interessante, pois já possuíamos, em muitos casos, um conhecimento prévio acerca das especificidades de cada estudante devido à observação nas aulas e ao acompanhamento das atividades. Ressaltamos, também, que tivemos contato com alguns alunos dos outros 6^{os} anos. Assim como ocorreu nas aulas síncronas, alguns problemas de origem técnica também surgiram, como quedas de conexão e ausência de microfone. Ficou evidente, no entanto, que nesse contexto foi possível contornar melhor essas situações adversas, visto que o número de pessoas em interação era significativamente menor.

Mesmo que, em alguns encontros, fosse necessário atender mais de um estudante por vez, esses momentos mais individualizados foram extremamente proveitosos não somente para a nossa experiência de estágio, como também para os discentes. Muitos alunos que nas aulas síncronas não davam qualquer sinal de interação, ligavam os microfones na recuperação de estudos, permitindo que, finalmente,

ouvíssemos as suas vozes. Já outros se mostravam muito participativos no *chat*.

Houve alguns estudantes que se mostravam retraídos em nos responder, até mesmo pelo *chat*. No entanto, foram casos isolados e que, quando estimulados, acabavam se comunicando, ainda que brevemente. Em sua maioria, eles realmente apreciavam esse momento de interação, fazendo, inclusive, comentários positivos nas aulas síncronas, elogiando a atenção e ajuda que recebiam e incentivando os demais colegas a comparecerem também. Tendo em vista que a escola é um local de interações sociais e, com isso, um espaço que promove a socialização de indivíduos, deve-se pensar, então, que o ambiente escolar promove também o desenvolvimento das habilidades sociais, concomitantemente com os processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; 2005, apud FONSECA; MEDEIROS; CAVALCANTE, 2016, p. 148).

Essa devolutiva que os alunos que compareceram à RE deram nos apontou que esses momentos em que a interação entre docente e discente era maior e de mais qualidade deixavam-nos satisfeitos em relação ao conteúdo e mais seguros com as atividades assíncronas. Tal satisfação também se deveu à necessidade intrínseca humana de interação, visto que somos seres sociais, o que ficou muito evidente principalmente durante a RE. Os estudantes, por vezes, trouxeram comentários externos à aula, mesmo que em muitos casos permeados pelo conteúdo, para conversarem com a professora regente e estagiários sobre outros assuntos que os interessavam. Em um dos encontros, surgiu a demanda por parte deles de uma aula extraclasse com o intuito de falarem sobre o que desejassem com os colegas e professores. Isso serviu para retratar os prejuízos de socialização que os alunos vinham enfrentando nessa modalidade de ensino que, apesar de ter sido a única alternativa viável naquele momento, deflagrava a

necessidade de tentar estabelecer maiores vínculos com professores e demais colegas.

As interações escolares de qualidade promovem debates, questionamentos e indagações, e essas, por vezes, parecem se distanciar, de certa forma, do conteúdo da disciplina, entretanto, elas podem ser promovidas a partir do conteúdo ou auxiliando a resgatar aquilo que o docente já explicitou. São essas interações sociais, por sua vez, que formam sujeitos menos alienados e mais críticos (DAVIS; SILVA; ESPÓSITO, 1989, p. 54). Nessa perspectiva, a Recuperação de Estudos do CA foi o momento síncrono que melhor conseguiu permitir que conhecêssemos os discentes dentro do contexto remoto. Para além de suas vozes ou imagens – as quais muitas vezes não tivemos acesso –, era nesse momento que eles encontravam um espaço maior para expor seus pensamentos que, ainda que externos ao conteúdo, surgiam a partir dele.

Os momentos de recuperação de estudos também foram, em geral, satisfatórios para nós, estagiárias, visto que podíamos, ainda que brevemente, atender às demandas dos estudantes, amenizando possíveis frustrações de alunos e estagiários em relação às aulas de Língua Portuguesa em seu contexto remoto. Assim, esses encontros se configuraram como uma oportunidade de nos aproximarmos, de certa forma, de uma regência de classe, tendo, então, a recuperação de estudos como a maior possibilidade, dentro desse contexto do estágio obrigatório, de interação direta dos estagiários com os alunos.

2.3. Aulas de orientação de estágio

Em relação às aulas de orientação da disciplina de Estágio I, houve um arranjo de encontros e horários, que foi sendo delimitado em conjunto no decorrer das semanas. De uma forma geral, ocorreu, no início do semestre, em média, um encontro síncrono de orientação por

semana com duração de 3h30. Apesar de eles serem focados na orientação dos trabalhos em andamento – a produção de materiais didáticos – de cada dupla e trio, foram realizados de forma conjunta, visto que, por se tratar de temas com um núcleo comum, eram de interesse geral da turma. Posteriormente, estendemos para dois encontros síncronos semanais, em que tínhamos uma abertura para relatar as experiências tanto na RE quanto na observação das aulas síncronas e da implementação do material didático produzido. Ainda assim, havia atividade do estágio todos os dias, seja em algum dos momentos síncronos relatados neste artigo ou na produção do nosso material.

Esses encontros contaram não somente com a professora orientadora de estágio, mas também com a professora que rege as aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Colégio de Aplicação, isto é, tivemos a vantagem de ter orientações de duas professoras, sendo de extrema importância a presença da professora do CA para melhor contextualizar sobre os alunos, as aulas e o colégio em si.

Diferentemente das aulas com o 6º ano, as aulas de orientação não contaram com grandes dificuldades tecnológicas, ocorrendo poucos casos de falha na conexão ou falta de equipamentos. Com isso, percebemos que a interação nessas aulas e o vínculo entre as docentes e os estagiários se deu com mais sucesso, fazendo com que os processos de ensino e aprendizagem ocorressem com êxito. Um fator dissonante do ensino presencial e extremamente positivo foi o tempo considerável que tivemos para elaborar o material didático para os 6ºs anos. Isso foi, com toda certeza, crucial para que pudéssemos produzir uma proposta de qualidade tendo em vista a modalidade na qual seria aplicado o material.

Ademais, também tivemos uma experiência que, de maneira geral, não ocorreria na modalidade presencial em razão do tempo que seria dedicado à regência de classe: a análise do material produzido

pelos demais colegas de estágio, a chamada avaliação pelos pares, ocorrida depois de o material ter sido discutido em sessões conjuntas de orientação com os grupos e com a professora orientadora (professora do estágio) e professora supervisora (professora dos 60 anos de CA) e também depois de diferentes versões terem sido avaliadas pela professora orientadora. Cada dupla ou trio de estagiários foi responsável pela avaliação da proposta de outro grupo (dupla ou trio). Com isso e seguindo um conjunto de critérios, tivemos que assumir o papel de avaliadores que, apesar de desafiador, foi muito proveitoso para a nossa formação docente, visto que, devido ao nosso currículo, são raras, se não inexistentes, as possibilidades de realizar tal tarefa. Além disso, o *feedback* que recebemos dos nossos colegas foi muito importante para que conseguíssemos enxergar pontos de melhorias que nos passaram despercebidos e aprimorarmos o nosso material. O resultado final a que chegamos com os materiais produzidos não foi decorrente apenas do nosso trabalho como dupla sob a orientação das professoras que nos acompanharam, mas também foi devido ao olhar avaliativo e criterioso que nossos colegas estagiários lançaram às propostas que lhes foram apresentadas.

Analisando o duplo papel exercido por nós na disciplina de estágio, é notável que, como discentes, nosso aprendizado foi mais profícuo se comparado aos momentos em que estávamos no papel docente, devido ao contexto em que ocorreu essa disciplina. Afinal, foi nas aulas de orientação de estágio que a interação se estabeleceu de forma mais eficiente. Isso se deve à discrepância existente nos níveis de ensino trabalhados, fundamental e graduação, e a maior facilidade em adaptação deste último para a modalidade remota.

Conclusão

Após passar um semestre observando o 6º ano do Colégio de Aplicação nas aulas síncronas, acompanhando a resolução de atividades e participando das aulas de Recuperação de Estudos, notamos as dificuldades para os alunos terem uma formação de qualidade com a pouca interação, devido ao ensino remoto, mesmo diante do grande empenho e compromisso da professora das turmas. Ademais, sentimos, enquanto docentes em formação, que a falta de interação de qualidade com os alunos, somada ao fato de que não houve possibilidade de ministrar aulas e criar vínculos com eles, tiveram um grande impacto em nossa formação inicial como estudantes de licenciatura.

Formamo-nos licenciados sem, em muitos casos, termos pisado em uma sala de aula “real”, tampouco termos contato direto com alunos. O estágio seria a possibilidade para isso; contudo, não foi o que ocorreu, visto que não havia maneira plausível e segura desses momentos acontecerem no contexto agudo da pandemia de COVID-19.

No entanto, tais problemas de interação não se estenderam para as aulas de orientação de estágio, que se apresentaram como um dos pontos altos da disciplina, tendo em vista as possibilidades nelas suscitadas que, em contexto presencial, não seriam possíveis.

Considerando a modalidade em que foi realizada, uma das camadas na qual se divide a disciplina de estágio não teve o seu potencial máximo atingido: a experiência de docência. Longe de ser um problema facilmente contornável, avaliamos que, considerando o contexto no qual ela se deu, tudo ocorreu da melhor forma possível, visto que a maneira como aconteceram o estágio e as aulas do CA se constituiu como a forma mais segura encontrada de seguir com as atividades de ensino. E o suporte e o acompanhamento da professora supervisora, regente das turmas de 6º ano, foi fundamental para isso.

Entretanto, não há como negar que há um impacto propiciado pela falta de interações e criação de vínculo direto com as turmas do 6º ano em nossa formação docente, bem como nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Ressaltamos, assim, a importância que a escola tem não somente no papel de ensino de temas, conteúdos, competências e habilidades, mas também no papel social dos discentes e docentes. Da mesma forma, estar presente diretamente no espaço escolar e estabelecendo relações diretas com os alunos é fundamental para a formação inicial do professor.

Referências

DAVIS, Claudia; SILVA, Marcia Alice Setúbal S.; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cad. Pesq. FCC**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1168>. Acesso em: 14 maio 2021.

FONSECA, Thaisa da Silva; MEDEIROS, Cássia Maria Lopes Dias; CAVALCANTE, Ana Célia Sousa. Habilidades sociais de amizade e civilidade no contexto escolar. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 147-156, out. 2016. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p147>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v7n2/a09.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

FORMAN, Ellice A.; CAZDEN, Courtney B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDDELL, Robert B. (Org.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 2013. p. 182-203.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1968].

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013 - 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 14 maio 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, v.40, n.2, Porto Alegre, abril./jun. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiás, v.3, n.3-4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 15 maio 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

NOTAS DE AUTORIA

Eduarda Sedrez Schollemberg é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Email: eduardasedrez@gmail.com

Nicole Martins é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente trabalha como redatora web. Contato: nmartins14.nm@gmail.com

Ana Cláudia de Souza é doutora em Linguística (2004), na área de concentração Psicolinguística, com pós-doutoramento (2006), pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora Associada do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua também como professora voluntária do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Contato: ana.claudia.souza@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SCHOLLEMBERG, Eduarda Sedrez; MARTINS, Nicole; SOUZA, Ana Cláudia de. “A interação entre docentes e discentes no ensino remoto”. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 130-153, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e

publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30 set; 2021

Aprovado em: 07 jul. 2022

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

UMA IMERSÃO NO REALISMO E NO NATURALISMO: TRABALHANDO MOVIMENTOS LITERÁRIOS POR MEIO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Jéssica Taís de Souza
Jordana Machado da Rosa
Rafaela Michels Martins

Resumo: O presente artigo tem como objetivo expor uma experiência de estágio de ensino de Língua Portuguesa e Literaturas durante a pandemia da COVID-19, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorreu por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) desenvolvidas em uma turma do segundo ano do ensino médio, em uma instituição pública da rede federal de ensino de Florianópolis, em Santa Catarina, em 2020. Lecionamos seis aulas síncronas e assíncronas, trabalhando o movimento literário do Realismo e Naturalismo em contexto mundial e nacional. Durante as aulas, abordamos diversos gêneros do discurso, como contos, romances, minibiografias e expressões artísticas em outras linguagens, como pinturas, filmes e memes. Entendemos a língua como interação social, mediadora de toda

atividade humana entre sujeito-sujeito e entre sujeito-mundo, além de ser essencial à constituição de sujeitos conscientes, ativos e atuantes no meio social. Por isso, priorizamos a leitura e a análise crítica com embasamento sociocultural durante o período. Obtivemos uma resposta positiva dos estudantes tanto nos encontros síncronos como nos assíncronos, conseguimos incentivar a interação e os instigamos à leitura.

Palavras-chave: Estágio de Docência; Língua Portuguesa; Realismo; Naturalismo.

Abstract: This article aims to expose an internship experience in Portuguese Language and Literature teaching during the COVID-19 pandemic, in which the process occurred through Non-Presential Pedagogical Activities (APNPs), developed in a class of the second year of high school, in a public institution of Florianópolis, Santa Catarina, in the year of 2020. We worked with six synchronous classes and asynchronous activities, teaching the literary movement of Realism and Naturalism in a global and national context. During the classes, we approached different genre discourses, such as short stories, novels, mini-biographies and other artistic expressions, as paintings, films and memes. We understand language as social interaction, mediating all human activity between subjects and between subject-world, in addition to being essential to the constitution of consciousness and active people in the social environment. Therefore, we prioritized reading and critical analysis with a sociocultural basis during the period. We got a positive response from students in both synchronous and asynchronous classes, we were able to encourage the interaction between students and teachers and instigate them to read.

Keywords: Teaching Intership; Portuguese Language; Realism; Naturalism.

Introdução

A experiência de estágio na educação básica a ser relatada neste artigo aconteceu de forma remota durante a pandemia da COVID-19. Em condições normais, o estágio de docência seria feito de forma presencial. Em março de 2020, devido ao avanço da pandemia no Brasil, as aulas presenciais do ensino básico no Brasil foram canceladas como medida de segurança e, como solução paliativa para mantê-las, adotou-se o formato de ensino-aprendizagem por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs). Dessa forma, nos deparamos com um cenário atípico no universo pedagógico, a necessidade de adaptar 100% do ensino básico presencial tradicional ao mundo virtual, visando qualidade e metodologias efetivas capazes de envolver os alunos mesmo à distância. Isso apenas foi possível com o apoio da instituição pública para disponibilizar recursos e suporte aos alunos sem acesso às tecnologias necessárias para participar das APNPs, como o Programa de Emergencial de Inclusão Digital (PROGRAMA, 2020). Adaptar-se à nova realidade teve diversos desafios e dificuldades ao longo do caminho.

O estágio docente²⁸, aqui relatado, foi realizado por três docentes-estagiárias na disciplina de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no último trimestre do ano de 2020, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Assim como as aulas ministradas, a orientação de estágio também ocorreu de forma remota pela professora orientadora do

²⁸ Estágio obrigatório da disciplina de Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (MEN7002) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II e pela professora regente da turma²⁹.

Nosso campo de estágio, o Colégio de Aplicação (CA), é uma escola federal localizada nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis/SC, com ingresso de alunos por meio de sorteio. A turma de segundo ano do ensino médio escolhida para a atuação possuía 26 alunos, com faixa etária entre 16 e 17 anos. Antes de iniciarmos a prática, buscamos conhecer um pouco a relação de nossos futuros alunos com as aulas por meio de APNPs. Através de um questionário online, muitos alegaram cansaço, desânimo e dificuldades em focar nos estudos nesse novo sistema de aulas remotas. No CA, as aulas de língua portuguesa do segundo ano do ensino médio ocorrem, normalmente, em 4 horas/semanais de forma presencial, no entanto, com a particularidade do momento pandêmico, esse tempo foi redistribuído para um encontro síncrono semanal de 40 minutos e atividades assíncronas disponibilizadas semanalmente na plataforma online *Moodle*. Dessa forma, fomos responsáveis por seis aulas síncronas e pelas atividades assíncronas da disciplina durante o período de nossa prática docente. Nessa fase, trabalhamos com o Realismo e o Naturalismo na literatura. A escolha do tema e tudo que cerca o projeto de docência foi pensado para que, no contexto de atuação, fosse possível para os alunos uma completa experiência de ensino-aprendizagem, levando em consideração a importância desses dois períodos para o entendimento da história da literatura do país, assim como a relevância da leitura de textos literários.

Ao reconhecer nossos desafios, buscamos elaborar aulas pensando em promover a interação dos alunos com as estagiárias por meio de recursos disponíveis na plataforma de aulas *online*, como

²⁹ Este relato de experiência é baseado no Relatório Final do Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II (SOUZA, ROSA, MARTINS, 2020).

enquetes e abertura de fóruns para tirar dúvidas. Objetivando deixar o conteúdo mais diversificado e dinâmico, fizemos jogos *online*, construímos as apresentações de nossas aulas na plataforma de design gráfico *Canva* e seguimos um padrão de organização das aulas dispostas no *Moodle*. Apresentaremos o percurso de nossa prática docente como estagiárias em uma turma de segundo ano do ensino médio, expondo desafios, soluções e práticas para serem usadas em sala de aula, de forma remota ou presencial, que objetivam mais interação entre professor(a) e alunos(as) e o impacto que a organização do ambiente virtual das aulas tem para o engajamento dos alunos às atividades de ensino-aprendizagem.

Após essa introdução, o artigo está organizado da seguinte maneira: 2. Fundamentação teórica; 3. Experiência docente; 4. Resultados; 5. Conclusões.

Fundamentação teórica para a prática docente

Para a elaboração do projeto de docência e dos planos de aula que orientaram nossa ação docente, foi importante refletirmos sobre a concepção de língua, linguagem, sujeito, literatura, leitura e escrita que consideramos mais significativas. Ainda, foi necessário trabalhar em conjunto com a concepção de ensino-aprendizagem adotada pela Instituição na qual atuamos.

Considerando que o uso da linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana, em toda a relação entre sujeitos há o emprego da língua, oral ou escrita, proferida em forma de enunciados únicos que são particulares. No entanto, cada esfera social utiliza *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). Bakhtin (2011 [1952-1953]) ressalta que a diversidade e heterogeneidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois inesgotáveis são as possibilidades das esferas da atividade humana.

Dada a importância dos textos para as relações humanas, sendo eles mediadores nessa interação, partimos do princípio bakhtiniano de língua como interação social, considerando a língua como produto vital da atividade humana, organizadora do pensamento/consciência e como “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 224).

Ancoradas em Volóchinov (1997 [1929]), consideramos relevante trabalhar com a língua em sua complexidade e manifestação em diversos âmbitos, evitando reduzi-la somente à psique do falante ou unicamente como um sistema de formas. Urge o trabalho com diversos gêneros do discurso na escola, visando proporcionar o domínio deles pelos alunos. Como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de ensino das Linguagens:

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada [...] (BRASIL/MEC, 1998, p. 24).

Além de compreender concepções de linguagem, um projeto de docência para o ensino de língua precisa considerar quem são esses sujeitos presentes no processo de ensino-aprendizagem e como eles se inserem em determinados espaços e participam das práticas de linguagem que neles se realizam. Geraldi (2010) aponta o sujeito como *constituído* e não *instituído*. Nessa definição, compreende-se o sujeito

como premido pelas condições históricas, mas não determinado por elas, ao contrário da concepção de sujeito instituído, que considera que as condições históricas definiriam os sujeitos. Sendo assim, tinha-se em mente que todas as práticas planejadas e realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto de docência levassem em consideração que o ser humano, como sujeito, é constituído pelo contexto socio-histórico, mas é responsivo, pois apesar de sujeitos estarem inseridos no mesmo contexto, eles respondem e reagem de formas diferentes. Na condição de constituído, o sujeito não está pronto ao nascer, mas é capaz de utilizar os instrumentos do passado para construir o futuro, nas palavras de Geraldi (2010). O sujeito está em constante processo de aprendizagem e esse processo é bidirecional, pois o professor também se constitui na relação com seus alunos e também está sempre em processo de aprendizagem. É por meio dessas interações – e da linguagem – que o sujeito se constitui. A leitura, como prática de linguagem, é uma das formas que possibilita a interação entre sujeitos sócio-historicamente constituídos. Nesse âmbito, urge à escola ter papel formador de leitura literária. Compreendemos, em acordo com Cândido (1988), a literatura como forma de conhecimento. O autor defende que a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, sendo ela uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado, forma de expressão e forma de conhecimento, inclusive com incorporação difusa e inconsciente.

Dessa forma, pensamos a literatura como ampla, complexa, dinâmica, humanizadora, uma forma de expressão, com papel formador e, principalmente, integrada ao leitor, que não é apenas um receptor, mas também dialogador com essa linguagem. Sublinhamos, como Britto (2015), que ler é fundamental para participação na vida social, cultural e política do país, a leitura é uma forma de autoconhecimento e afirmação subjetiva, nos torna mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. As leituras escolares devem

desafiar a zona de conforto pois “se a pessoa só interage com arte fácil e de consumo e se educa neste ambiente, não tem como considerar outras formas de expressão e de recepção do objeto estético” (BRITTO, 2015, p. 31). Assim como o autor, entendemos que, quando se fala em promoção de leitura, deve-se estimular os leitores a lerem intensivamente, frequentemente e com profundidade.

Para contribuir com a formação de leitores críticos e reflexivos, as práticas de leitura viabilizadas em nossa prática pedagógica objetivaram o aprimoramento das competências de leitura e escrita, além da ampliação dos conhecimentos acerca das características formais delas. As escolas têm um papel fundamental na formação de leitores de literatura e no fomento ao acesso aos livros, já que muitas vezes cabe unicamente a esta instituição o papel de inserção do aluno no mundo da leitura literária. O acesso à leitura de literatura proporciona a socialização do conhecimento, por conseguinte, o democratiza. Aos grupos menos favorecidos, a democratização da literatura é um modo de promover a ascensão social e de questionar o poder econômico vigente (ZILBERMAN, 2012). Absorver o conhecimento que tradicionalmente pertence à classe dominante é um modo de instrumentalizar o aluno para disputar, em condição de igualdade, seu espaço em uma universidade de qualidade, em um emprego mais disputado, em um concurso concorrido, por exemplo.

Assumimos, portanto, uma abordagem histórico-cultural para embasar o nosso fazer docente, entendendo a linguagem como forma de interação social (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]). Consideramos a abordagem de textos em diversos gêneros do discurso de grande importância para a formação de indivíduos competentes para a leitura e escrita, exigidas em diferentes situações de comunicação das esferas sociais. Na sequência, vamos expor como se desenvolveu a nossa prática pedagógica e relatar nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa e Literatura por meio de APNPs.

Realismo e Naturalismo na sala de aula: experiência docente

Buscando contemplar as diversas formas que a língua assume, foram abordados em nosso período de docência diversos gêneros do discurso, como contos, romances, minibiografias, memes e comentários críticos, por serem instrumentos eficientes na construção de conhecimento de literatura e para a leitura e produção de textos por parte dos alunos do Ensino Médio. Mais do que auxiliar os estudantes na constituição do conhecimento acerca dos movimentos literários Realismo e Naturalismo, procuramos, por meio dos gêneros discursivos, auxiliá-los na construção de sua autonomia crítico-reflexiva no uso da linguagem, como previsto nos PCNs. Levamos em consideração o relato dos estudantes acerca das APNPs e tentamos montar aulas que mesclassem exposição e diálogo, bem como o uso de diversos elementos multimídia para torná-las mais dinâmicas. Para as atividades assíncronas, também propomos atividades que não levassem muitas horas para serem realizadas, mas eficazes da mesma forma.

Nossa ação docente foi organizada da seguinte maneira: (1) dois encontros síncronos acerca do Realismo no mundo, nas artes e seu contexto histórico; (2) dois encontros síncronos sobre movimento naturalista no Brasil, com destaque à obra de Aluísio de Azevedo; e (3) dois encontros síncronos abordando a vida e obra de Machado de Assis.

Na sequência desta seção, iremos descrever brevemente como ocorreu o desenvolvimento das aulas, as atividades síncronas e assíncronas propostas e a organização do espaço virtual, *Moodle*.

Relato de docência

Antes de iniciarmos a ação docente, observamos seis aulas síncronas ministradas pela professora regente, além de acompanhar as

respectivas atividades assíncronas relativas a esses encontros. No período de observação, entendemos as possibilidades disponíveis para a docência de forma remota, e as dificuldades que possivelmente enfrentaríamos. Como uma primeira proposta de aproximação com a turma, enviamos um questionário com questões de cunho pessoal e relacionadas aos hábitos de leitura e escrita dos discentes, além de indagar como estava sendo a experiência deles com as aulas remotas, principalmente de Língua Portuguesa. Objetivávamos, antes de elaborar o plano das aulas do estágio, conhecer os alunos e entender a relação deles com a leitura, a escrita, as APNPs e o ensino de Língua Portuguesa. Os resultados influenciaram no planejamento das aulas, por exemplo: um grande número de alunos relatou sobrecarga e cansaço com o ensino remoto, bem como citaram a dificuldade de focar nos estudos quando o ensino é *online*. A partir disso, discutimos como promover uma aula mais leve e interativa.

Na primeira aula, trabalhamos com o contexto histórico do Realismo. Usando *slides*, apresentamos duas revoluções que modificaram os contextos sociais e econômicos da época: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial (HOBBSAWM, 2012). E vimos as transformações oriundas das novas tecnologias do período e da industrialização, que provocaram mudanças nas relações de trabalho e nas relações sociais (THOMPSON, 1998). A ampliação de acesso às artes e as transformações do mundo estão refletidas nas expressões artísticas. Com o intuito de mostrar essa influência, apresentamos como os artistas retratavam na pintura essa época. Para isso, vimos um vídeo do canal “Vivieuvi” sobre as obras de Manet e Millet (VIVIEUVI, 2017). Queríamos apresentar uma análise das obras através de uma linguagem mais próxima a deles e também por meio de uma profissional das artes visuais. Ao final da apresentação do vídeo, a professora-estagiária responsável por essa aula reforçou as características do Realismo e pediu ajuda dos alunos para diferenciar esse período do Romantismo,

assunto estudado em aulas anteriores. Depois, apresentou duas pinturas, uma de cada período, lado a lado e pediu para os alunos, a partir do que eles estudaram com a professora regente e o que viram nessa primeira aula, quais eram as diferenças estéticas entre as duas pinturas, conforme os alunos respondiam, a professora-estagiária retomava características importantes do Realismo e do Romantismo.

Como vimos, além das apresentações em *slides*, utilizamos vídeos disponíveis no *Youtube* que fazem análises de obras dos dois períodos – romântico e realista. As atividades não presenciais permitiram facilmente o uso de recursos multimídia como vídeos, recurso que muitas vezes é difícil de ser usado em aulas presenciais, devido a ausência ou escassez de material para reprodução de vídeo e som. Como atividade assíncrona do primeiro encontro, foi requerido dos alunos a criação de um *meme* utilizando uma pintura do Realismo. O estudante deveria pesquisar uma pintura realista, fazer uma breve descrição da arte, incluindo as características realistas dela e transformá-la em um *meme*. Para desenvolver isso, ainda no encontro síncrono, a docente-estagiária explicou o significado e origem da palavra “meme”. E apresentou um *instagram* que fazia memes com pinturas de arte, conhecido como “Artes da depressão”. Assim, uniu-se conhecimentos linguísticos às referências diárias dos estudantes, além de os *memes* serem amplamente difundidos nas redes sociais atualmente.

A partir disso, adentramos no Realismo na literatura, conectando as características do movimento na pintura e na escrita. A docente-estagiária apresentou o autor considerado fundador do movimento, Gustave Flaubert, e sua obra mais relevante, *Madame Bovary*. Para tal, foi feito um pequeno resumo da história do livro, destacando as características da personagem principal e, para melhor ilustrar, alguns trechos da obra foram lidos e comentados. Depois, utilizamos o recurso das enquetes como forma de incentivar a análise e participação dos

alunos na aula. Então, a dinâmica ocorreu da seguinte forma: a partir da leitura de trechos do livro, os alunos deveriam interpretar e responder as enquetes, que continham duas opções e eram referentes à relação das características do Realismo e o trecho apresentado. As opções de respostas surgiam na tela e o aluno deveria clicar na opção que julgasse mais adequada.

Percebemos que houve uma ótima interação dos alunos nessa atividade, recebemos cerca de 15-16 respostas nas enquetes e havia cerca de 20 alunos *online*. Ao fim da enquete, a estagiária explicou as respostas certas e o porquê de as outras opções serem as incorretas. Para finalizar, foi feita uma articulação com a aula seguinte, com a apresentação do livro *Germinal*, de Émile Zola, como a principal obra naturalista. Para isso, apresentou-se um pequeno resumo da história, pontuando as principais características naturalistas presentes, houve uma breve introdução de características do Naturalismo num contexto amplo, levando em consideração os aspectos da obra de Émile Zola.

Nos dois encontros seguintes, abordamos o Naturalismo no Brasil e a obra de Aluísio de Azevedo. Uma forma efetiva de compreender o movimento naturalista é comparar com o Realismo, destacando as diferenças e frisando que o Naturalismo é como um “ramo” do Realismo. Para contextualizar o período, a estagiária falou brevemente sobre a extração do minério crescente no país, a mudança da capital para o Rio de Janeiro, o crescimento do capitalismo, a segunda Revolução Industrial, o reinado de Dom Pedro II e a abolição da escravidão. Após a contextualização, algumas características marcantes do Naturalismo foram expostas, o enfoque na classe operária, linguagem coloquial, descrição “animalésca”, entre outras. Ainda, foram apresentadas vertentes relevantes para o movimento, como o Positivismo Comteano, Evolucionismo e o Cientificismo. Em termos de outras expressões artísticas do movimento naturalista, pinturas do português José Malhoa foram apresentadas, como pinturas

que representam o cotidiano, de forma não romantizada. Na literatura, o autor Raul Pompeia foi apresentado, e a obra *O Mulato* de Aluísio de Azevedo. Esse encontro foi mais expositivo, apenas com leituras de trechos dos textos realizadas pelas estagiárias. A leitura foi feita de forma a instigar a leitura das obras completas pelos estudantes, e todos os livros foram disponibilizados no ambiente virtual da disciplina. De forma assíncrona, os alunos deveriam pesquisar e escrever uma minibiografia de Aluísio de Azevedo.

Na aula seguinte, a partir dos textos dos próprios alunos, a estagiária expôs a vida de Aluísio de Azevedo apenas com alguns complementos. Para adentrar no conteúdo da obra *O Cortiço*, a estagiária pediu para que outras docentes-estagiárias, que nessa aula estavam de espectadoras, lessem um trecho de *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, para variar as vozes na aula. A estagiária chamou atenção para a precariedade sanitária dos cortiços, disseminação de doenças e sobre a desigualdade social na época. Ainda, um trecho de um vídeo sobre a Revolta da Vacina, do canal do *Youtube Nerdologia*, foi apresentado. A estagiária lembrou que após a destruição dos cortiços, começaram a surgir as favelas. Ao final, fotos do fotógrafo brasileiro Augusto Malta foram exibidas, artista que registrou os cortiços do período. Ainda, foi feito um *link* com os filmes nacionais *Cidade do Deus* (2002) e *Que horas ela volta?* (2015), que também apresentam características naturalistas. Disponibilizamos, no espaço virtual da disciplina, o texto completo de *O Cortiço* e os dois filmes citados que estavam disponíveis gratuitamente no *Youtube*.

As últimas duas aulas tiveram como temática a vida e obra de Machado de Assis. Iniciamos, de forma expositiva, apresentando a biografia do autor. Na sequência, a estagiária utilizou o recurso das enquetes para instigar os estudantes sobre aspectos da vida do autor, como por qual apelido ele era conhecido (Bruxo do Cosme Velho), em

qual período literário ele se encaixava, profissões anteriores a de escritor, se teve seu trabalho reconhecido ainda em vida, entre outros.

Depois, a docente-estagiária apresentou e comentou, com a leitura de trechos, o conto “A cartomante”, buscando despertar a curiosidade dos alunos em ler o texto inteiro, por isso, o final não foi revelado e muitos alunos demonstraram interesse em conhecer o fim do texto e ler a obra na íntegra. Os contos “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana” e “Pai contra mãe” também foram abordados, de forma resumida. Durante todas as exposições, foram abordados aspectos que desenham a estética literária machadiana. Por fim, a atividade assíncrona foi encaminhada, os alunos deveriam ler o conto “Um Apólogo” e fazer uma reescrita do conto, escolhendo novos personagens. Para isso, a estagiária explicou, brevemente, o que é o gênero do discurso conto e a diferença entre um apólogo e uma fábula.

Em nosso último encontro, alguns textos escritos pelos alunos na atividade assíncrona foram lidos e o conteúdo sobre Machado de Assis foi revisado. Para isso, a docente-estagiária fez algumas perguntas de verdadeiro ou falso, valendo-se novamente do recurso de enquetes. Na sequência, adentramos no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. A estagiária apresentou as características mais pertinentes, como o fato de ser narrada por um defunto-autor, ser publicada como novela e ter uma dedicatória mórbida, como se sabe. A estagiária também passou um pequeno trecho do filme *Memórias Póstumas* (2001), adaptação do livro. Para finalizar, a estagiária introduziu, brevemente, *Dom Casmurro*. Para isso, fez um pequeno resumo sobre a obra, apontando aspectos relevantes e marcantes do livro e para melhor ilustrar, exibiu um trecho da série *Capitu* (2008), inspirada no livro. A exposição dos livros sempre foi feita de modo a destacar a estética machadiana e suas características.

Destacamos que em todos os encontros houve uma recapitulação do(s) encontro(s) anterior(es), de forma a conectar as aulas e para que os alunos compreendessem melhor.

Ambiente virtual de aprendizagem

Consideramos essencial, para o ensino em forma de APNPs, organizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de forma clara, objetiva e de fácil navegação. Nesse período, o *Moodle* da disciplina se tornou, basicamente, o livro didático dos estudantes. Buscamos manter todos os seis tópicos organizados de forma padrão, na seguinte ordem: 1. O tema da semana; 2. Uma imagem representativa; 3. Um pequeno resumo do tema; 4. Arquivos relacionados aos temas; 5. Fórum para tirar dúvidas; 6. Atividade semanal; 7. Conteúdos extras como dicas de leitura.

Figura 1: Aparência do ambiente virtual da disciplina

Semana 2 (01 de nov. até 07 de nov.)

Realismo e Naturalismo na literatura europeia

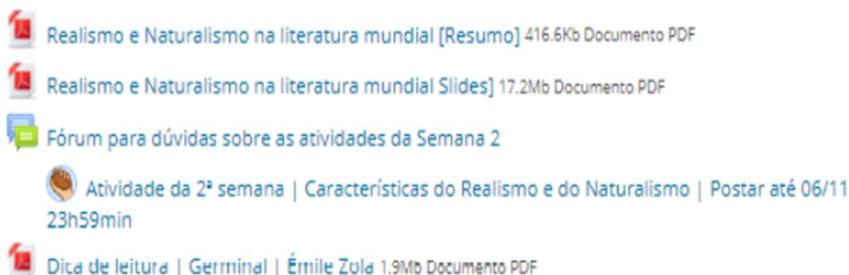


Olá, estudantes!

Na semana anterior, começamos nossos estudos acerca do movimento realista nas artes, com a apresentação das características e de obras de arte relevantes para o período. Vimos, principalmente, os pintores que atuaram no movimento. Nessa semana, iremos aprender como o Realismo ocorreu na literatura mundial. Além disso, também conheceremos o movimento naturalista, aprenderemos sobre suas características e as relações com o Realismo. Estudaremos os principais autores do período, como Gustave Flaubert (vocês já ouviram falar no romance *Madame Bovary*?) e Émile Zola, autor de *Germinal*. Esperamos vocês!

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Figura 2: Aparência do ambiente virtual da disciplina



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Resultados

Um de nossos maiores desafios foi conseguir promover a interação entre os alunos e as docentes-estagiárias e também a conexão afetiva entre os envolvidos. Conseguimos alcançar, de forma satisfatória, a interação com os alunos através do uso de enquetes com perguntas diretas/objetivas, percebemos que quando questionávamos os alunos sobre os conteúdos das aulas, em forma de questões abertas, eles não se sentiam encorajados a participar, mas, quando fazíamos perguntas objetivas e abríamos enquetes, grande parte da turma participava, ainda mais por ser um recurso anônimo (apenas o professor visualizava quem votou em cada opção). Muitos estudantes não se sentiam confortáveis em ligar o microfone para se manifestarem, acreditamos que nossa cultura de exposição e julgamentos na internet criou um certo “receio” de exposição nesses estudantes.

Outra de nossas limitações era a conexão da internet, pelo grande número de pessoas em sala, somente o professor ficava com a câmera de vídeo aberta e a maior parte da interação dos estudantes ocorria por *chat* ou recursos do *Moodle*, como fóruns de dúvidas. Por

isso, infelizmente, não conseguimos conhecer os rostos e as vozes de nossos alunos.

A organização do espaço virtual também foi de grande importância para a prática do docente em forma de APNPs. Buscamos organizar os conteúdos na plataforma de forma clara, direta, objetiva, com elementos que conversam com os jovens, como imagens e memes, e, principalmente, de forma padronizada, pois todos os tópicos (seis, ao total) eram apresentados seguindo a mesma ordem, o que, acreditamos, auxilia na organização do aluno. Ao final, muitos estudantes elogiaram a plataforma.

De modo geral, avaliamos que os conteúdos foram trabalhados de forma diversa e significativa, uma vantagem das APNPs sobre o ensino presencial é a possibilidade de usar recursos multimídia, como vídeos, trechos de filmes e imagens, portanto, buscamos explorar essa oportunidade ao máximo. Obtivemos um resultado positivo.

Considerações finais

Por assumirmos um estágio durante uma pandemia, havia muita incerteza, insegurança e enfrentamos diversos desafios. Para muitas de nossas dúvidas, não havia respostas, já que era uma situação nova para todos e todas. Assumimos a responsabilidade do estágio pensando no papel fundamental que a escola tem na vida dos estudantes. Em nossa concepção, a instituição escolar deve ser um espaço para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. O Estado, a instituição escolar, os professores, os pais e a comunidade devem trabalhar juntos para preservar e fomentar a qualidade da escola. O ensino por meio das APNPs foi possível devido aos esforços de todos para superar dificuldades advindas do novo formato de ensino, fornecendo estrutura física (internet e computadores), com programas como o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital, e adaptando o ensino presencial para o

online (buscando novas metodologias de ensino e recursos tecnológicos).

Ao longo do planejamento de nossas aulas, consideramos que as diversas medidas tomadas para continuar os estudos e o ensino foram emergenciais e paliativas. A maioria de nós não tinha experiência ou formação para o ensino *online*. Pesquisar sobre as APNPs e buscar recursos *online* para aprendizagem foram importantes para deixar a aula dinâmica e atrativa para os alunos. Desejávamos montar aulas que não contassem apenas com apresentação de *slides* e muita leitura assíncrona. Buscamos, principalmente, a participação dos alunos usando recursos de Conferência do *Moodle* para a interação. Também buscamos *youtubers* que falassem de arte, para diversificar as vozes na sala de aula e apresentar profissionais especializados em artes visuais. Ainda, além de gêneros do discurso como contos, romances e minibiografias, exploramos um gênero imagético contemporâneo muito presente nas redes sociais, o *meme*, mostrando a sua função no mundo, estruturação e forma de circulação, e também abordamos brevemente a sua origem.

Outro ponto que consideramos importante, foi a apresentação do contexto social, cultural e histórico de movimentos literários relevantes, entendendo a literatura como parte de um movimento que não ocorre isoladamente, mas sim, em consonância com o mundo e com outras formas de expressão artística. Tratando-se de literatura, defendemos que a escola tem um papel importante para a formação de leitores e que a leitura de literatura é imprescindível para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Vale ressaltar que o processo de democratização da leitura não cabe apenas ao professor, mas diz respeito também à fomentação de uma política cultural, que torne os livros acessíveis, e econômica, que possibilite ao povo consumir obras artísticas, como afirma Zilberman (2012).

As orientações da professora regente do estágio e da escola foram importantes na elaboração e execução do nosso estágio. Foi um ano cheio de (re)significações em nossa vida, tanto pessoais quanto profissionais, e acelerou nosso aprendizado em meio a nova configuração das relações sociais. Esperamos que os resultados desse artigo norteiem a experiência docente de outros professores e que possam ser aprimoradas em suas práticas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53].

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 50 ed. São Paulo: Cultrix, 2015. (pp.173- 272).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília:MEC/SEF. 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A leitura e sua promoção**. In: No lugar da leitura – biblioteca e formação [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004

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

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. 25a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

PROGRAMA Emergencial de Inclusão Digital cadastra estudantes para acesso a equipamentos e Internet. **Notícias UFSC**. Florianópolis, 2020.

Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2020/07/programa-emergencial-de-inclusao-digital-recebe-cadastro-previo-de-estudantes-para-acesso-a-equipamentos-e-internet/> Acesso em: 19 set. 2021.

SOUZA; ROSA; MARTINS. **Uma imersão no realismo e no naturalismo: trabalhando os movimentos literários através de Atividades Pedagógicas Não Presenciais**. Relatório de Estágio, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/225518> Acesso em: 19 set. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIVIEUVI. **Causando no salão**: Manet e Millet (análise de obra). 2017. (5m53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DZAROWFAwKw> Acesso em: 6 out 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012 (livro eletrônico).

NOTAS DE AUTORIA

Jéssica Taís de Souza é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Atualmente faz pós-graduação *lato sensu* em Revisão de Textos na PUC Minas.

Contato: jessicataisdesouza@hotmail.com

Jordana Machado da Rosa é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Atualmente é docente na rede básica de ensino do estado de Santa Catarina.

Contato: jordanamachado.r@gmail.com

Rafaela Michels Martins é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Atualmente é estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP).

Contato: rafaelammrt@gmail.com

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SOUZA, Jéssica Taís; ROSA, Jordana Machado da; MARTINS, Rafaela Michels. Uma imersão no Realismo e no Naturalismo: trabalhando movimentos literários por meio de atividades pedagógicas não presenciais. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 154-175, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir

contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30 set. 2021

Aprovado em: 09 dez. 2021

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

OFICINA REMOTA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR

Iann Létocart Araujo

Robson Andrade de Jesus

Silvânia da Silva Costa

Vanessa Matos Poderoso

Resumo: Devido à recente crise viral (SarsCov-2) e seu impacto na educação, houve a necessidade de manter as atividades pedagógicas à distância. O objetivo da pesquisa em tela é apresentar dados inerentes à aplicação de uma oficina, realizada de forma remota, usando materiais manipuláveis, para auxiliar no entendimento do Teorema de Pitágoras. Tal oficina foi uma ação do projeto “Com a mão na massa: aprender matemática utilizando materiais manipuláveis”, da qual os autores do presente trabalho foram integrantes. A partir dos resultados, pode-se afirmar que, mesmo remotamente, o uso de materiais manipuláveis gera maior interesse e maior nível de aprendizagem por parte dos alunos.

Palavras-chave: Materiais Manipuláveis; Oficina Remota; Educação Básica

Resumen: Debido a la reciente crisis viral (SarsCov-2) y a su impacto en la educación, hubo la necesidad de mantener las actividades pedagógicas a distancia. El objetivo de esta investigación es presentar los datos inherentes a la aplicación de un taller, realizado a distancia, utilizando materiales manipulables, para ayudar a la comprensión del Teorema de Pitágoras. Dicho taller fue una acción del proyecto "Con las manos en la masa: aprender matemáticas usando materiales manipulables ", del que formaron parte los autores del presente trabajo. A partir de los resultados, se puede afirmar que, incluso a distancia, el uso de materiales manipulativos genera más interés y un mayor nivel de aprendizaje por parte de los alumnos.

Palabras clave: Materiales manipulables; Taller a distancia; Educación Básica

Introdução

No cenário de isolamento social, provocado pela pandemia do SarsCov-2 decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2020, o mundo sofreu várias mudanças, as quais alteraram totalmente o cotidiano escolar. Neste contexto, as escolas tiveram que se reajustar de forma que os estudantes não fossem prejudicados e não cessassem suas atividades pedagógicas, visto a suspensão do ensino presencial decretado pelo Ministério da Educação (MEC), em abril de 2020. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, 90% da população estudantil foi afetada pela suspensão das aulas presenciais em virtude da crise viral, segundo Pesse (2020), o que agravou o

processo de aprendizagem por parte dos estudantes da Educação Básica em âmbito nacional.

Durante as atividades presenciais, as dificuldades de aprendizagem já eram frequentes nas realizações das atividades, principalmente na disciplina de Matemática, visto o distanciamento dos objetos do conhecimento e a vivência do cotidiano dos estudantes, isto é, falta de associação entre teoria e prática. Tal situação é incentivada, no geral, por práticas metodológicas tradicionais. Portanto, tornou-se mais dificultoso viabilizar uma aprendizagem significativa de forma *on-line*, diante das adequações necessárias no ensino emergencial remoto.

Por isso, é necessário o uso de práticas alternativas, para que o objeto do conhecimento seja compreendido de forma significativa pelos estudantes. Para tanto, a Educação Matemática oferece metodologias diferenciadas para o planejamento e execução de atividades pedagógicas, sendo uma delas, a utilização de materiais manipuláveis no ensino-aprendizagem. De modo a deixar de lado a forma tradicional de ensinar a Matemática e, ao mesmo tempo, buscar estimular os discentes, é proposto a eles colocarem a “mão na massa” de modo a entender os conceitos matemáticos na prática.

Nesse contexto, os integrantes (docentes e discentes da Educação Básica) do projeto de pesquisa “Com a mão na massa: aprender matemática utilizando materiais manipuláveis”, cujas ações ocorreram de fevereiro de 2020 a março de 2021, desenvolveram uma oficina de forma remota com o uso de materiais manipuláveis, de modo a alcançar uma aprendizagem efetiva. A oficina teve como público-alvo os alunos do nono ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), com foco no Teorema de Pitágoras, assunto inserido no currículo da Educação Básica e um dos objetos de pesquisa do projeto.

Assim, o objetivo do trabalho em tela é apresentar resultados obtidos através de coleta de dados com os participantes da oficina

“Tangram e o Teorema de Pitágoras”, em relação à compreensão dos objetos do conhecimento matemático abordados, bem como o aspecto motivador da utilização dos materiais manipuláveis no contexto da oficina realizada. A seguir, é apresentado, um arcabouço teórico, a descrição dos materiais e métodos e, por fim, os resultados e discussões.

1. Uso de Materiais Manipuláveis nas Aulas de Matemática e o envolvimento de discentes (Pibic Jr) no processo de ensino-aprendizagem

Para os estudantes de Educação Básica adquirirem uma aprendizagem significativa, é pertinente que os docentes busquem metodologias que motivem os alunos a participarem das aulas de forma ativa e coletiva, com o intuito desenvolver aptidões para elaboração de estratégias ao se depararem com problemas em seu cotidiano. O uso de materiais manipuláveis nas aulas de Matemática, por exemplo, torna às aulas dinâmicas e, com isso, instigam a socialização entre os participantes.

Os materiais manipuláveis são objetos simples, algumas vezes reaproveitados, como palitos, caixas, garrafas, botões e outros, adaptados para auxiliar na transmissão dos conteúdos na disciplina de Matemática. De acordo com Sarmento (2011), a utilização de materiais manipuláveis nas aulas de matemática favorece vantagens, são elas:

- a) Propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita seu potencial lúdico;
- b) Possibilita o desenvolvimento da percepção dos alunos por meio das interações realizadas com os colegas e com o professor;
- c) Contribui com a descoberta

(redescoberta) das relações matemáticas subjacente em cada material; d) É motivador, pois dar um sentido para o ensino da matemática. O conteúdo passa a ter um significado especial; e) Facilita a internalização das relações percebidas (SARMENTO, 2011, pág.4).

A aprendizagem significativa através de materiais manipulativos, vai depender de como a atividade proposta é conduzida pelo professor, “pois é a sua mediação que faz a diferença, o material sozinho não tem eficácia, é a intervenção do educador no momento em que se faz uso do material que provoca a reflexão” (Sousa *et al.*, 2020, p.42696). Corroborando Lorenzato (2012) que a atuação do professor diante ao planejamento e execução das atividades com o uso de materiais didáticos, por exemplo, os materiais manipuláveis, é determinante para que os alunos aprendem de forma significativa.

Nesse contexto, torna-se relevante incluir no planejamento das atividades pedagógicas, práticas de estudantes que já adquiriram habilidades específicas em determinados conteúdos, como é o caso dos bolsistas do projeto de pesquisa “Com a mão na massa: aprender matemática utilizando materiais manipuláveis”. Eles desenvolveram, a partir de pesquisas bibliográficas, materiais manipuláveis para auxiliar no estudo de alguns conteúdos presentes no currículo escolar, como foi o caso do Teorema de Pitágoras.

Ao evidenciar e compartilhar com os demais colegas de classe a produção de conhecimento desses estudantes bolsistas no projeto citado, há uma valorização em sua pesquisa, tornando-os protagonistas juvenis, além de possibilitar aqueles que não participaram do projeto ter acesso ao material, por meio de oficinas, e, com isso, alcançar uma aprendizagem efetiva de todos os envolvidos.

Para tanto foram promovidas experiências relevantes, voltadas a uma formação prática, tanto dos bolsistas quanto dos participantes da oficina (outros estudantes da mesma instituição de ensino), instigando o desenvolvimento crítico e o estímulo à curiosidade e ao fazer científico. Há, por parte do CODAP/UFS, incentivo à pesquisa já nos anos finais da Educação Básica, como é destacado por Jarske (2019):

No CODAP/UFS, os alunos são incentivados a desenvolver atividades diretamente na condição de jovens pesquisadores. Assim, o processo de ensino-aprendizagem instiga a curiosidade dos alunos e une assuntos que nos livros didáticos parecem não ter conexão (JARSKE, 2019, p.84).

O projeto supracitado é apoiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE) e tem como objetivo trabalhar a matemática através de materiais manipuláveis com os alunos do ensino fundamental, para que seja despertado maior interesse por parte dos discentes pela disciplina em questão e, com isso, através de uma pesquisa, analisar com esses estudantes o nível de aprendizado do conteúdo pelo método diferenciado de ensinar a matemática.

2. A Oficina “Teorema de Pitágoras a Partir da Construção de um Tangram”

A proposta da oficina foi trabalhar o Teorema de Pitágoras a partir da construção de um Tangram³⁰, a partir das ideias de Pereira

³⁰ O Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa, formado por sete peças: cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo. E, através dele podem-se formar várias figuras.

(2013), utilizando materiais manipuláveis. Nesse sentido, para a construção do Tangram foram usados materiais simples e de baixo custo monetário, que normalmente já se encontram dentro do ambiente domiciliar. Foram usados na confecção do Tangram duas folhas de papel, tesoura ou régua e lápis de cor (opcional).

Uma das folhas de papel foi usada para confeccionar o Tangram a partir de técnicas de marcações, dobraduras e recortes (Figura 1) e a outra foi usada para criar um molde para que os participantes pudessem ser orientados na hora de usar o Tangram, criando quadrados cujos lados possuíam as mesmas medidas dos catetos e da hipotenusa do maior triângulo do Tangram.

Figura 1: Processo de construção do *Tangram*



Fonte: Autores, 2021.

A oficina aconteceu no ambiente virtual *Google Meet* (FIGURA 2), sendo que as inscrições foram anteriormente abertas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFS. O *Google Meet* foi escolhido por sua praticidade de uso, pois para participar da videochamada só é necessário um link de encaminhamento, previamente disponibilizado, além da capacidade de suportar uma audiência grande de pessoas conectadas.

Figura 2: Oficina “Tangram e o Teorema de Pitágoras”



A utilização dessa plataforma virtual, evitou o encontro presencial, assim respeitando o isolamento social devido à crise viral. Foram utilizados equipamentos de apoio, por exemplo, o tripé – suporte que fixou bem o aparelho que filmou todas as passagens para confecção do Tangram e entendimento do teorema de Pitágoras.

3. Materiais e Métodos

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário do *Google Forms*, o serviço de gerenciamento de pesquisas do *Google*, sendo que o link foi compartilhado ao final da oficina. O questionário possuía sete questões de múltipla escolha e uma última subjetiva, opcional. Os dados foram transpostos para o *Excel*, ferramenta utilizada para elaboração de gráficos a partir das respostas do *Google Forms*.

A pesquisa é um estudo de caso e de natureza quali-quantitativa, visto a coleta dos níveis de satisfação após a oficina, relacionando ao aprendizado à ótica dos participantes, e os valores numéricos atrelados aos resultados. “[...] a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo [...]” (MINAYO, 1996, p.11-12).

Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, por sair do campo exclusivamente teórico e buscar entender como ocorre e quais fatores incidem no processo de aprendizagem a partir de materiais manipuláveis. Quanto aos objetivos, segundo Gil (2008), trata-se de uma pesquisa descritiva, tendo em vista a descrição das características dos participantes da pesquisa e a tentativa de trazer relações entre o ensino e aprendizagem descrito por questionário.

Foram 40 de pessoas que participaram da oficina, destes, 31 responderam ao questionário de pesquisa. Apesar de o público-alvo ser formado por alunos do 9º ano do ensino fundamental, tiveram a participação de estudantes da graduação, professores da UFS e de outras instituições que também participaram da oficina e fizeram parte do grupo que respondeu ao questionário aplicado.

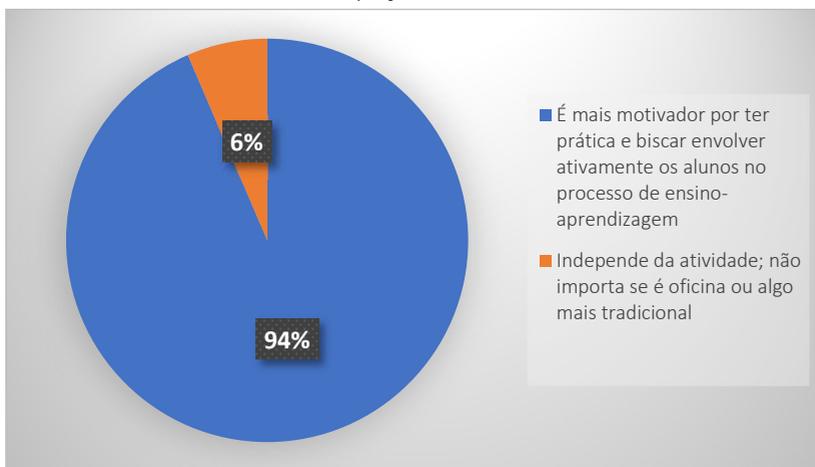
4. Resultados e Discussão

A partir do questionário *on-line* utilizado para a coleta de dados, percebeu-se que 77,5% dos participantes da oficina responderam ao questionário solicitado, e, destes, 80,6% eram alunos da UFS. Em sua maioria, eram estudantes do Ensino Fundamental (48,4%), contudo, havia estudantes do Ensino Médio (3,2%) e Ensino Superior (38,7%), dos quais, 91,7% estão em processo de formação e 8,3% já formados.

Dentre os alunos do Ensino Fundamental, 93,3% eram do nono ano e os demais do Ensino Médio. Observou-se também que a maior

parte (52%) dos integrantes da oficina, nunca participaram de atividades dessa natureza de forma remota, isto é, de forma *on-line*, como mostra o Gráfico 1, abaixo.

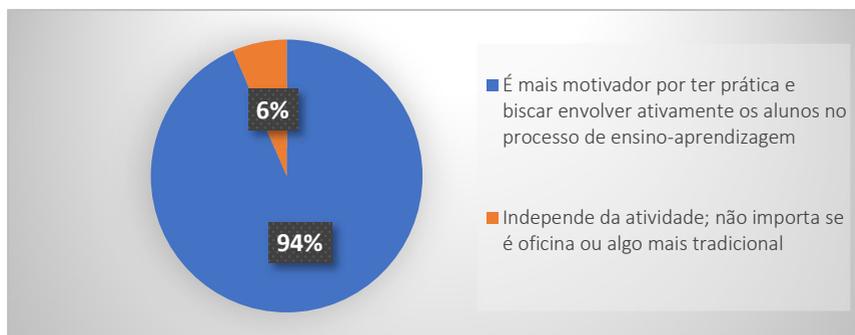
Gráfico 1: Participação em oficinas remotas



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da oficina

Além disso, foi perguntado se através da oficina os objetos de conhecimento trabalhados foram compreendidos, e apenas 3% responderam que compreenderam parcialmente, tendo uma resposta positiva de 97% dos participantes quanto ao entendimento dos tópicos abordados na oficina. Foi perguntado ainda no questionário se a ideia de abordar conceitos matemáticos por meio de uma oficina ajudava ou não no aprendizado, sendo mais motivador e interativo. Observou-se, assim, que 94% dos envolvidos responderam que gostam do uso de materiais manipuláveis em atividades escolares, e essa foi a mesma porcentagem para as pessoas que avaliaram a oficina com excelente, como mostra o gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2: Aspecto motivador de materiais manipuláveis



Fonte: Questionário aplicado aos participantes da oficina

Como foi colocado um espaço aberto para que os participantes pudessem deixar suas considerações sobre o trabalho desenvolvido na oficina (Figura 3), notou-se interesse no uso de materiais manipuláveis no estudo do Teorema de Pitágoras, e geometria, afinal, o Tangram possibilitou uma verificação do teorema.

Figura 3: Comentários acerca da oficina

“Foi muito didática e bem interessante construir o Tangram e utilizá-lo para realizar a demonstração geométrica do Teorema de Pitágoras. Apesar da forma remota, não vi nenhum problema.”

“Excelente, boa didática, e bem explicado.”

“Foi muito boa, conseguiu passar os conceitos de forma clara e objetiva.”

“A oficina foi de extrema importância para a comunidade acadêmica para mostrar que existem outras formas de metodologia que podem ser abordadas em sala de aula, uma vez que o professor não fique preso até a resolução de problemas”.

Fonte: questionário aplicado aos participantes da oficina

Foi perceptível que os participantes da oficina mostraram compreender os conceitos abordados, e, apesar do modelo remoto adotado para a ação, em virtude do momento pandêmico, pôde-se trabalhar com materiais manipuláveis de modo que houvesse a experimentação com recursos disponíveis nas casas dos partícipes.

Considerações finais

A partir da oficina aplicada de forma remota, com o intuito de trabalhar o Teorema de Pitágoras, utilizando-se de um método alternativo de ensino (materiais manipuláveis), pode-se dizer que houve uma grande aceitação e satisfação por parte dos envolvidos no que diz respeito à oficina remota e a metodologia utilizada, de acordo com os resultados da pesquisa.

Assim, pôde-se notar que é possível abordar objetos do conhecimento matemático de forma remota, mesmo havendo poucos recursos e de forma diferente ao método tradicional. A compreensão dos conceitos trabalhados na oficina, bem como a motivação, foram pontos chaves elencados nos dados coletados.

De modo geral, quanto ao projeto gerador da ação analisada, salienta-se diversas adequações, por conta da pandemia causada pelo SARS-CoV-2 e a situação remota vivenciada ao longo de todo o ano letivo de 2020. Contudo, destacam-se ricas experiências, desenvolvendo habilidades múltiplas, a partir das situações vivenciadas durante todo o processo.

Na condição de jovens pesquisadores, houve o envolvimento em todas as etapas realizadas, numa construção plural de saberes, não se limitando a serem aprendizes apenas de determinados conceitos de uma área do conhecimento específica, mas foram agentes ativos no desenvolvimento das ações do projeto.

Referências

ALMIRO, J. **Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática**. 2004. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/gti-joao-almiro.pdf> >. Acesso em: 23 de set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JARSKÉ, A. O. S. (et. al.). **Singularidades do Colégio de Aplicação – UFS: vivências, experimentações, inovações pedagógicas e iniciação científica**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª edição, São Paulo: HUCITEC -ABRASCO, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/busca-geral/209-noticias/564834057/87641-mec-autoriza-suspensao-de-aulas-presenciais-em-cursos-tecnicos-de-ensino-medio-por-60-dias_ > Acesso em: 15 de ago. 2020.

PEREIRA, R. **A Utilização de Materiais Manipuláveis Para o Ensino do Teorema de Pitágoras**. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_mat_pdp_roseli_pereira.pdf >. Acesso em: 05 de ago. 2020.

PESSE, F. Pandemia afeta acesso à educação de estudantes pobres, jovens e pessoas com deficiência, diz relatório da Unesco. G1Globo. 23/06/2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/pandemia-afeta-acesso-a-educacao-de-estudantes-pobres-jovens-e-pessoas-com-deficiencia-diz-relatorio-da-> >

[unesco.ghtm](#) >. Acesso em: 03 de set. 2020.

SARMENTO, A. K. C. **A Utilização Dos Materiais Manipulativos Nas Aulas De Matemática**. In: VI Encontro de pesquisa em Educação, Teresina, 2011.

NOTAS DE AUTORIA

Iann Léto cart Araujo é Discente do Ensino Básico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Contato: iann@academico.ufs.br

Robson Andrade de Jesus é Mestre em Matemática Pura pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Professor de Matemática do Colégio de Aplicação da UFS.

Contato: robsonmat@academico.ufs.br

Silvânia da Silva Costa é Mestre em Matemática Pura pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Professora de Matemática do Colégio de Aplicação da UFS.

Contato: silvaniacosta@academico.ufs.br

Vanessa Matos Poderoso é Discente do Ensino Básico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.

Contato: hellenfofa@academico.ufs.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ARAUJO, Iann Léto cart. “Oficina Remota em tempos de pandemia: uma experiência a partir da Iniciação Científica Júnior”. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 176-191, 2022.

Agradecimento

À FAPITEC/SE pelo apoio financeiro na execução do Projeto “Com a mão na massa: aprender matemática utilizando materiais manipuláveis”, possibilitando realizar as experiências que geraram o presente trabalho e a todos os participantes da oficina “Tangram e o Teorema de Pitágoras”.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de

seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 05 maio 2022

Aprovado em: 29 jun. 2022

Publicado em: 31 jul. 2022

sobre tudo

PEGA NA MENTIRA

Cristiane Seimetz

Depois de uma certa idade, que eu não sei exatamente qual é, todos sabemos que não é legal mentir. Ainda pior, é admitir que mentiu. E por isso a mentira é um assunto que deixamos de lado: fingimos que tudo quanto sai de nossas bocas é a mais pura verdade. Mas a verdade mesmo, é que eu minto, você mente, todo mundo mente. E na maioria das vezes, nem é por mal. É aquela mentirinha para evitar uma vergonha: “Não fui eu que peidei não, foi o cachorro”; para evitar uma chateação “O ônibus quebrou, por isso me atrasei uns minutinhos!”; para não magoar alguém “Seu novo corte de cabelo ficou ótimo!”; para não magoar a si mesmo “Nem ligo para a opinião dos outros!”; para evitar uma indigestão: “Ah, vovó, seu bolo está maravilhoso, mas eu já tenho que ir embora, não vai dar para comer a quarta fatia, não!”.

Mas não importa se é bem intencionada, pequerrucha, ou até mesmo uma mentira sem muita consciência do que é a mentira, pois, quando somos pegos faltando com a verdade, a reação das pessoas costuma ser, para dizer o mínimo, de revolta. Compreensível. Afinal, como confiar novamente no amigo, no irmão, na tia, no vizinho, na aluna, que foi flagrado em tal delito? Não é fácil, não é? Mas essas moralidades a gente aprende depois de ter sido apanhado no pulo. Eu, pelo menos, aprendi assim, no susto. Tenho vívida na memória a

expressão da minha professora da pré-escola quando me pegou em uma grande mentira. Já adianto que foi uma mentira cabeluda, da qual não me orgulho, mas que, uma vez explicadas as razões para a dita, espero encontrar entre meus leitores maior empatia que a da professora estupefata me encarando com olhos muito arregalados.

Antes de tudo, preciso esclarecer que conto o fato com os olhos interpretativos da adulta que sou sobre as ações e sentimentos da criança que fui. A criança que fui era calada, introvertida, solitária, carente da atenção de quem quer que fosse. Não sei se naquela época, com uns cinco anos, eu já tinha muita noção sobre o que era a mentira. Mas com certeza tinha farta imaginação, dada a história que inventei. Que história inventei? A de que meu pai, coitado, havia falecido em um acidente de moto. Lembro de alguns detalhes da história que narrei às professoras. Não recorro, contudo, se as contei espontaneamente, ou se respondendo às perguntas da plateia interessada em preencher as prováveis lacunas no meu relato.

Pois bem, lembro, por exemplo, de ter dito que a moto era emprestada - afinal, até aquele momento, o único meio de transporte sobre rodas de que meu pai dispunha era uma bicicleta -; que chovia no momento do acidente; que minha mãe e meu irmão estavam bem - não havia caroneiro em minha história; já é bastante coisa "matar" o pai, né -; que o funeral foi realizado com um caixão fabricado pelo meu avô, pai do meu pai - meu avô paterno não tinha relação alguma com funerárias ou fabricação de caixões, até eu gostaria de lembrar por que inventei essa parte, em específico. O motivo de fundo para tamanha papagaiada foi a chegada de uma aluna nova, que recentemente ficara órfã de pai e, assim, tomando para si toda a atenção e carinho das professoras da pré-escola. Invejei, óbvio. Queria aquela atenção para mim também, e fui à luta: fabulei a morte de meu pai.

As professoras acreditaram em meu relato. Por que acreditaram? Penso que mais pela incapacidade de cogitar que uma criança de cinco

anos seria capaz de tamanha imaginação do que pela qualidade da narrativa em si. Como resultado, tive um dia inteiro de adulações e chamegos. Estava no céu. Porém, como diz o ditado, mentira tem pernas curtas. Isto é, não vai longe. E a minha caminhou só até o horário da saída na escola, quando, como de costume, meu irmão foi me buscar.

Lá chegando, imagino que foi chamado de coitadinho, recebido com cafunés e tapinhas nas costas. Quando perguntado sobre se estava muito mal com a perda recente do pai, deve ter feito cara de quem teve uma surpresa ruim. “Que perda?” ou “meu pai está muito bem”, suponho que tenha sido a reação dele. Eu estava focada na cara da professora, e lembro-me muito que bem dessa cara, fecho os olhos e ainda vejo, não o rosto ele mesmo, e sim a reação visível nos olhos e músculos faciais dela. Acho que é minha primeira memória de uma pessoa com tamanha estupefação no rosto. Quando abriu a boca, não lembro das palavras exatas que ela usou, lembro apenas do tom. Foi severo, foi indignado. Não lembro de ter havido reprimendas em casa. Nem precisava.

Desde aquele dia, quando eu chegava com uma nova história para contar, ela me olhava no branco e preto dos olhos e dizia: “você sabe que é muito feio mentir, não sabe?”. Nunca mais a confiança foi restabelecida. Saí da educação infantil sabendo que mentir, mesmo por aquilo que julgamos ser uma boa causa, pode trazer resultados desastrosos. A verdade, claro, é que não parei de mentir. Mas passei a escolher muito melhor o momento e o tamanho da mentira, pois, vejam bem, sempre há um atraso inofensivo aqui e um pum perdido ali, não é mesmo?

* Texto produzido inicialmente com propósito pedagógico, para ser lido com os estudantes das turmas de sétimo ano em 2022.

NOTAS DE AUTORIA

Cristiane Seimetz é graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (ano). Possui Doutorado em... Atualmente é docente de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: cris.seimetz@gmail.com

Como citar esse texto de acordo com as normas da ABNT

SEIMETZ, Cristiane. Pega na mentira. [Sobre Tudo](#), v. 13, n. 1, p. 192-196, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 22 abril 2022

Aprovado em: 29 jun. 2022

Publicado em: 31 jul. 2022

