



Teaching mediation through WhatsApp: pibidians' reflexions

Mediação de ensino por meio do aplicativo WhatsApp: reflexões pibidianas

SAPUCAIA, Ariane Regina Ribeiro⁽¹⁾; CARVALHO, Cleonice Maria Ferreira de⁽²⁾; SANTOS, Joel Marcos da Silva⁽³⁾; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa⁽⁴⁾; AVELINO, Maria de Fátima das Montanhas⁽⁵⁾

⁽¹⁾ 0000-0002-0971-0303; Graduanda do Curso de Letras - Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Campus Maceió. Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail arianesapucaia@gmail.com.

⁽²⁾ 0000-0002-8391-5817; Graduanda do Curso de Letras - Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Campus Maceió. Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail carvalhocleo8@gmail.com.

⁽³⁾ 0000-0001-7020-3960; Graduando do Curso de Letras - Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Campus Maceió. Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail joelsantos.jm100@gmail.com.

⁽⁴⁾ 0000-0001-6990-6669; Doutor e pós-doutor em Linguística. Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), atuando no Campus Maceió e no Campus Benedito Bentes, no Mestrado Profissional em EPT (ProfEPT/Ifal). Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br.

⁽⁵⁾ 0000-0001-6562-9561; Graduada em Letras: Português e especialista em Psicopedagogia. Professora da rede pública estadual de ensino de Alagoas e Supervisora do Núcleo Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal). Maceió, Alagoas (AL), Brasil. E-mail avelinofatima24@gmail.com.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

Considering that the Covid-19 pandemic caused the remote teaching after the schools were closed, challenging the students and teachers with the "new" teaching reality, this research is about Pibid and the educational (re)affirmation as a symbol of resistance and change, in order to analyze the implications of the emergency measure in this pedagogical process. To do so, it's essential to reflect on the students' challenges and resistance in the current context; and to evaluate how the consequences of remote teaching deepen and reflect existing problems. Therefore, as methodological approach, it was made an exploratory research, with the help of bibliographic and documental procedures, with the purpose of investigating and presenting, through the eyes of the scholarship recipients of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) in Brazil, the changes and the educational impact of the situation. As *corpus*, we have the collection and analysis of data to answer the research problem, as well as concepts discussed in the Pibid work plans. Therefore, it is verified that the results found were relevant to (re)know the specificities and the social vulnerability of these students, which imposes the verification of a collective deprivation of access and use of virtual platforms.

RESUMO

Tendo em vista que a pandemia da Covid -19 ocasionou o ensino remoto após o fechamento das escolas, desafiando os/as estudantes e os/as professores/as com a "nova" realidade de ensino, pesquisa-se sobre o Pibid e a (re)afirmação educacional como símbolo de resistência e mudança, a fim de analisarmos as implicações da medida emergencial nesse processo pedagógico. Para tanto, é imprescindível refletir sobre os desafios e a resistência de estudantes no atual contexto; e avaliar como as consequências do ensino remoto aprofundam e refletem problemas existentes. Como metodologia, realiza-se uma pesquisa de base exploratória, com o auxílio de procedimentos bibliográficos e documentais, com o propósito de investigar e apresentar, por meio do olhar dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), as mudanças e o impacto educacional em meio à situação vivenciada. Como *corpus*, tem-se a coleta e a análise de dados para responder ao problema de pesquisa, bem como conceitos discutidos nos planos de trabalho do Pibid. Diante disso, verificam-se os resultados encontrados como relevantes a (re)conhecer as especificidades e a vulnerabilidade social desses/as estudantes, o que impõe a constatação de uma privação coletiva do acesso e uso das plataformas virtuais.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 04/03/2022

Aprovado: 22/05/2022

Publicação: 01/07/2022



Keywords:

Teaching initiation, Experience, Transformative education, Pandemic, Social exclusion.

Palavras-Chave:

Iniciação à docência, Experiência, Educação transformadora, Pandemia, Exclusão social.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos/às estudantes da primeira metade dos cursos de licenciatura. O Programa funciona como forma de introduzir professores/as em formação inicial no ambiente escolar para que haja um primeiro contato com a heterogeneidade social e o processo de desenvolvimento do ensino presente em contextos nos quais as escolas estão inseridas. Assim, na condição de bolsistas do Pibid, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), Campus Maceió, temos como objetivo neste trabalho avaliar os efeitos do ensino em contexto remoto, mediado pelo aplicativo do *WhatsApp*, em uma escola pública, da Rede Estadual de Ensino, localizada no bairro Feitosa em Maceió – AL, na qual atuamos como pibidianos/as.

Para os/as bolsistas do Curso de Letras-Português, esse primeiro contato com a sala de aula tende a auxiliar numa abordagem de ensino de língua pautada nas necessidades do/a estudante da educação básica. Com efeito, a educação básica dos sujeitos é pautada, segundo Gatti et al. (2019, p. 35), “em uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente.” Por isso, também, a formação do/a professor/a deve pensar em seus “conhecimentos formais, e, sem desprezá-los, colocá-los na intersecção com uma formação integral e mais integrada de pessoas em seu contexto histórico-social.” (Gatti et al., 2019, p. 34). Dessa forma, um primeiro contato com a sala de aula tende a contribuir para que professores em formação inicial, de Língua Portuguesa (LP), trabalhem em vista de um conhecimento contextualizado e voltado aos processos de ensino-aprendizagem de gêneros textuais, desconstruindo a tradicionalidade com que é conduzida parte das aulas de LP, nas quais a gramática normativa continua a exercer papel de supremacia, inclusive, desvirtuando, assim, a visão funcionalista quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Especialmente, durante as duas últimas décadas do século XX, estudiosos do ensino de LP começaram a observar o ensino da língua por meio dos gêneros do discurso, entendendo que todas as esferas de relações humanas são perpassadas pelo uso da língua não apenas em seu léxico, mas também, e sobretudo, pela construção composicional dos textos (Bakhtin, 1997). Nessa abordagem, estrutura e função linguística trabalham em conjunto para um domínio não só da gramática, como também das várias funções comunicativas e dos domínios discursivos nos quais elas circulam. Os gêneros, nessa mesma acepção, para Rojo & Barbosa (2015, p. 16), “são entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Sendo assim, um ensino de LP tendo os gêneros como objeto de trabalho tende a formar sujeitos mais competentes quanto ao uso da língua em seus variados contextos comunicativos.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e sua publicação no ano seguinte (2018), o ensino de LP passa a ser pautado no ensino de habilidades e competências para que o aluno consiga obter um conhecimento aplicável em um ambiente educacional, bem como em situações diversas. Por isso, os campos de atuação contidos no documento visam a auxiliar o professor a guiar o/a estudante na aplicação dos eixos norteadores - leitura, escrita e oralidade. Além de apenas um domínio discursivo, o da escola, o/a estudante teria habilidades para aplicar seu conhecimento em seu cotidiano.

Nesse prisma, algumas das abordagens adotadas pela BNCC dialogam com o que Marcos Bagno (2010) defende ser a melhor forma de ensinar a língua: não fragmentando suas partes como um peixe morto e dissecado, mas observando seu aspecto global, o gênero textual, dentro de seu contexto, igualmente a um peixe vivo que não deve ser pescado, pois sua funcionalidade e beleza acham-se apenas no contato dele com seu habitat (Bagno, 2010). No entanto, tendo em vista algumas experiências de ensino pautadas no trabalho com gêneros do discurso em contextos presenciais, todo o sistema educacional foi abruptamente afetado pela pandemia da Covid-19.

No dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria nº 343 (2020), que determinou a substituição das aulas presenciais por meios digitais, enquanto durar a pandemia por coronavírus (COVID-19). Além disso, as instituições são as responsáveis pela definição dos componentes curriculares e pela disponibilização das ferramentas aos/às estudantes (Portaria n. 343, 2020). Contudo, a liberação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) não ocorreu de forma adequada e pudemos evidenciar a ausência de uma infraestrutura tecnológica para atendimentos a estudantes e a docentes da educação pública brasileira, especialmente, alagoana.

Essa crise sanitária que vimos a enfrentar forçou as instituições de ensino a uma nova dinâmica. E fez com que, também, o novo ensino de língua fosse repensado em outros moldes, neste caso, remotamente. Os professores precisaram mudar suas abordagens de ensino e o/a estudante a sua forma de aprender. O ensino contextualizado por meio dos gêneros não seria descartado, mas o/a professor/a, remotamente, não estava apenas tentando alcançar a atenção do/a estudante para os processos envolvidos ao ensino e à aprendizagem de gêneros textuais em sala de aula. Nessa situação, o/a docente teria que alcançar o/a próprio/a estudante em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se mostrou novo ao/à professor/a, novo, bem como, ao/à estudante.

Então, o que os bolsistas do Pibid poderiam aprender a lidar com tal realidade? Quais experiências professores em formação, que buscavam aprender como aplicar os gêneros textuais em sala de aula, contextualizando o ensino ao cotidiano do estudante, poderiam retirar de uma modalidade nova de ensino e emergencial? Diante desses questionamentos, é inevitável uma reflexão sobre a (re)afirmação educacional como símbolo de resistência e mudança, durante a pandemia. Assim, expor nossas reflexões sobre o processo pedagógico no

ensino remoto; e avaliar como as consequências do ensino remoto aprofundam e refletem problemas existentes são alguns de nossos propósitos na realização desta discussão.

Procedimentos metodológicos

A metodologia é de base qualitativa, do tipo exploratória, pois o tema escolhido ainda carece de estudos a ele voltados (Gil, 2008); porquanto, observamos as relações dos alunos com o ensino emergencial, sabendo que ele, ainda que em alguns momentos trouxesse os mesmos desafios do presencial, apresentou complicações que a educação não tivesse tido contato anteriormente, sobretudo, desde o tempo da democratização da escola pública no Brasil, com a promulgação da LDBEN n. 4.024/1961. Ou seja, descrições e explicações não poderiam sanar uma avaliação voltada a esse novo panorama de ensino, sendo necessário primeiro explorá-lo para que pudéssemos conhecê-lo.

A pesquisa é feita por meio de levantamento exploratório e bibliográfico. Exploratório, pois parte da avaliação das respostas dos estudantes a um questionário virtual aplicado, e bibliográfica porque utiliza como embasamento da análise estudos teóricos discutidos em reuniões do Núcleo do qual fizemos parte, neste caso, o Núcleo LP do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Destaca-se a abordagem dos métodos escolhida como qualitativa, pois segundo Lüdke & André (2013), “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo.” (p. 67). Portanto, não se releva a quantidade das respostas, mas a relação delas com as dificuldades presentes no ensino remoto.

Ensino remoto e o aplicativo *WhatsApp*

Fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no contexto da pandemia é experienciar o novo e, conseqüentemente, é (re)conhecer-nos a partir desse universo e aprender com ele: desconstruindo e construindo, simultaneamente, para a formação do ser/a professor/a. São vivências que contribuem na articulação entre teoria e prática, de modo que vai ao encontro da experiência vivenciada em sala de aula virtual com estudantes do sétimo ano matutino, público do mesmo bairro onde se insere a escola estadual, lócus de nossa atuação-investigativa, inserida num bairro da periferia de Maceió/AL.

Em 2021 essa escola, contava com 72 estudantes matriculados nas turmas do 7m 01 e 7m 02 (36 em cada turma). Sendo que 20 alunos da primeira turma e 26 da segunda participaram dos momentos assíncronos; contudo, apenas entre 3 e 4 ou, raramente, 9 estudantes compareceram aos momentos síncronos pelo aplicativo do *WhatsApp*, o que se configurou como uma evasão. Apesar disso, as ações que, em conjunto, desenvolvemos ao longo do ensino remoto, fizeram-nos ser ainda mais comprometidos/as e reflexivos/as no processo de ensino-aprendizagem, em específico, de LP. Como afirma Nóvoa (2002, p.57), “A

formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Vale enfatizar que o processo de ensino-aprendizagem não ocorreu como uma somatória de erros e acertos, pois passamos a olhar criticamente para as nossas práticas em meio a tal contexto.

Assim, encontramos respostas, elaboramos novas indagações e percorremos caminhos. É essa constância reflexiva que nos coloca em transformação necessária às nossas práticas, atuais e futuras, em sala de aula. Desse modo, a adaptação dos professores às aulas remotas, especialmente no que diz respeito à integração das TDIC ao ensino, e dos discentes ao acompanhar essa transição, que ocorreu de forma inesperada, também nos trouxeram novos debates e desafios no que corresponde ao uso das tecnologias na prática educativa.

A plataforma virtual escolhida por essa escola para realizar as aulas remotas foi o aplicativo do *WhatsApp*, que é comumente utilizado para troca de mensagens instantâneas. A escolha do aplicativo como recurso de ensino evidenciou as dificuldades em alcançar os estudantes: o contato tímido e monossilábico por parte deles, que exprimiam um intenso e frequente silêncio, fazia-se manifestar a nossa preocupação. Então, na condição de bolsistas, juntamente à professora supervisora do Núcleo Língua Portuguesa, no município alagoano Maceió, começamos a questionar: como desafiá-los sem constrangê-los nesse processo de inclusão? Ainda que o aplicativo facilite a comunicação entre os usuários, houve uma intensificação das dificuldades em estabelecer diálogos pela ferramenta. Por isso, como salienta Moran et al. (2006, p. 57), “Se temos dificuldades no ensino presencial, não as resolveremos com o virtual. Se nos olhando, estando juntos, temos problemas sérios não resolvidos no processo de ensino-aprendizagem, não será ‘espalhando-nos’ e ‘conectando-nos’ que vamos solucioná-los automaticamente”.

O contexto da pandemia durante o ano de 2021 impôs a continuidade da modalidade de ensino em formato remoto emergencial, com mediação tecnológica, a qual apenas reforçou a fragilidade do que significa o avanço educacional. É importante salientar que não foi oferecida condição alguma de assistência tecnológica a esses/as estudantes, para que pudessem alcançar o ritmo do ensino de modo qualificado durante a pandemia e, tampouco, garantir o desenvolvimento e a socialização do conhecimento almejado em documentos oficiais brasileiros e alagoanos, a exemplo da própria BNCC e do Referencial Curricular de Alagoas, de 2019. Mesmo com toda vulnerabilidade dessas circunstâncias, fomos resistentes e tentamos desafiar os elementos que se expressavam dessa realidade desigual. Por esse motivo, estudamos, discutimos e inserimos metodologias ativas voltadas à contribuição do saber coletivo, a fim de promovermos o protagonismo e deixarmos a aula mais dinâmica, atrativa e menos tradicional. São mecanismos que necessitam da ação do professor e dos/as discentes, mutuamente, por meio de uma educação horizontal. Nesse sentido, destaca Freire (1992, p.58): “o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir,

ao propor sua 'leitura do mundo', é salientar que há outras 'leituras de mundo', diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela.”. Além das inquietações do nosso Núcleo nos encontros síncronos, formado por 10 bolsistas e uma professora supervisora, realizados na plataforma do *Google Meet*, de novembro a abril de 2022, a exaustão e a sensação de incompetência nos afetaram, inclusive à professora supervisora da escola que nos acompanhou. Todavia, a busca incessante e a preocupação por parte de todos/as que compõem o Núcleo exprime o oposto do que significa incompetência. A reflexão sobre as atividades com os/as estudantes, os planejamentos e os estudos realizados para que as aulas remotas pudessem ser, ao menos, um ponto de acolhimento para as turmas expressam o compromisso que estabelecemos com uma prática docente progressista.

Portanto, as TDIC devem coexistir com o processo pedagógico, pois, caso sejam trabalhadas isoladamente, não promoverão mudanças na aprendizagem (Moran et al., 2006). As discussões sobre a utilização das tecnologias digitais na educação, também envolvem a preocupação com a categoria estudantil e sua preparação para os campos de atuação da vida dentro e fora da escola, pois sobre as novas tecnologias:

[...] deverão ser utilizadas para valorizar a autoaprendizagem [sic.], incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos. (Moran et al., 2006, p. 153 - 154)

E para que essas transformações ocorram no processo de ensino-aprendizagem e possam alcançar esses sujeitos sociais, o problema público da exclusão digital e da educação no Brasil, que é um retrato da sociedade desigual e excludente em que vivemos, precisa ser solucionada com a garantia de políticas públicas que sejam exequíveis e com uma visão dissociada do assistencialismo.

Ao refletirmos sobre as condições por que passam esses/as estudantes, que tiveram dificuldade de acesso à educação durante o ensino remoto, podemos inferir que suas carências precisam ser vistas como um problema público carente de atenção e de investimento. Essa discussão diz respeito ao direito ao acesso de uma maioria, que compõe a sociedade e que é invisibilizada, e, nessa condição, é, por extensão, é excluída da esfera da educação.

Distâncias e sondagem diagnóstica

As dificuldades impostas pelo cenário da pandemia e pela ambientação do ensino remoto, por intermédio da plataforma do *WhatsApp*, que expusemos ao longo deste trabalho foram elementos responsáveis por fomentar distâncias entre as categorias docente, discente e escola. Ou seja, o contato humano, que anteriormente era expressado com o olhar, o corpo e as vozes ecoadas no espaço físico da sala de aula, se já difíceis, então foram substituídos por

presenças em espaços virtuais. A implementação dessa dinâmica, somada aos elementos socioeconômicos, produziu efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a frequência reduzida consideravelmente da categoria discente nas aulas remotas, das turmas do sétimo ano, foi um tema constante das discussões do nosso Núcleo, que, a partir dos plano de trabalho, além de realizar estudos teóricos, promovia encaminhamentos de atuação, especialmente, mediante a identificação de situações problemas.

Em 12 de março de 2021, a gestão da escola criou dois grupos no *WhastApp* para inserção das turmas do sétimo ano, 7M 01 e 7M 02. Os grupos criados representaram o espaço virtual em que as aulas remotas foram realizadas. E, como consequência da modalidade do ensino remoto e de uma plataforma voltada para mensagens instantâneas, o Núcleo começou a observar as diversas mensagens referentes às aulas de Língua Portuguesa, bem como as mensagens de outros componentes curriculares. Desse modo, o imenso acúmulo de mensagens em tempo real nos nossos celulares aprofundou o cansaço e a dificuldade em seguir o ritmo das aulas remotas, do mesmo modo que intensificou um acompanhamento mais automatizado do que humano.

Noutros termos, a relação visual estabelecida por meio dos números de telefones e pela ausência das expressões faciais convergiram para o mesmo ponto: distanciamentos. Então, percebemos que combinada às nossas observações havia uma baixa interação por parte da categoria estudantil com os/as docentes da escola, resultante, também, da modalidade de ensino no formato remoto emergencial. Aliado a isso, o ensino remoto impôs para esses sujeitos da educação que o ambiente escolar se misturasse ao ambiente doméstico. Nesse sentido, o nosso olhar para o processo de aprendizagem das turmas reforçou a discussão sobre o olhar para a condição socioeconômica do/a estudante e da sua estrutura familiar, especialmente, durante o período da crise pandêmica. Essa dinâmica do olhar compõe uma prática educacional que se movimenta, que se transforma dentro de um contexto, pois, como afirma Gatti (2013, p.55), “prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores”. É interessante destacar como o contexto vivenciado pelo Núcleo na escola originou múltiplas inquietações sobre o papel do professor, o cuidado em relação à disponibilização dos materiais para que os/as estudantes conseguissem acessá-los, a primazia pelo envio de áudios em relação aos textos digitados com o intuito de estabelecer um vínculo maior com os estudantes e aproximá-los do conteúdo abordado.

Assim, a simbiose dessas etapas de observação, participação e discussões trilhou quais passos daríamos para que a leitura e escrita trabalhadas no componente Língua Portuguesa pudessem alcançar e entender os traços específicos de cada uma das turmas. Por isso, diante dos distanciamentos impostos e das dificuldades de interação, o nosso Núcleo criou uma sondagem diagnóstica sobre as condições de acesso. Tal sondagem, elaborada na Plataforma *Google Forms*, e aplicada em agosto de 2021, foi direcionada às duas turmas que

acompanhamos, de modo que esse instrumento de coleta foi compartilhado em ambos os grupos do *WhatsApp*. Contudo, do total de 72 estudantes matriculados, apenas 8 estudantes participaram da sondagem. As dez perguntas que compuseram o formulário envolveram questões a respeito das condições de acesso adequadas para assistirem às aulas e para procederem aos estudos por parte da categoria estudantil. No formulário desenvolvido, havia questões de múltiplas escolhas, de modo que os/as estudantes pudessem, a partir de suas vivências, respondê-las. Por exemplo, do total de perguntas, uma delas focou em identificar qual a dificuldade do/a estudante em assistir às aulas; em outra pergunta, buscamos saber qual a frequência que o/a estudante tinha acesso à internet em sua casa.

Vale salientar que buscamos explorar qual o perfil estudantil que constituía as turmas e como as respostas iriam nos auxiliar a compreender o contexto e as condições dessa categoria. Ao analisarmos as respostas presentes no Quadro 1, evidenciamos como a ausência de um local adequado para procederem ao estudo e a condição de acesso insuficiente à internet influenciaram na frequência de uma parcela estudantil dentro da sala de aula. Importante constatar que não houve solicitação dos nomes dos estudantes no formulário, visto que intencionamos evitar possíveis constrangimentos que gerassem barreiras para a participação. Então, solicitamos que marcassem no questionário à qual turma o/a estudante pertencia, nesse caso, se era do 7M 01 ou do 7M 02. A seguir, por meio do Quadro 1, evidenciamos as respostas atribuídas ao instrumento de coleta.

Quadro 1.

Qual é a sua dificuldade em assistir às aulas?

Estudante 1: <i>Não tem uma boa internet</i>
Estudante 2: <i>Outro: Não tem uma boa internet e o celular quebrado</i>
Estudante 3: <i>Não tem uma boa internet</i>
Estudante 4: <i>Outro: Pq eu tenho que compartilhar o celular com 4 pessoas e dessas 4 pessoas 3 tem que estudar pelo mesmo celular</i>
Estudante 5: <i>Não tem um espaço em casa para estudar</i>
Estudante 6: <i>Outro: Por que não consigo acordar cedo</i>
Estudante 7: <i>Não tem um espaço em casa para estudar</i>
Estudante 8: <i>Não tem uma boa internet</i>

Nota: Questionário aplicados aos/às estudantes na escola campo de atuação-investigativa, 2021.

Essas passagens nos apresentam uma configuração sobre as condições escassas por que passam as famílias desses/as estudantes, a ausência de aparelhos e de serviços de qualidade.

De acordo com a resposta do estudante 4: “*Pq eu tenho que compartilhar o celular com 4 pessoas e dessas 4 pessoas 3 tem que estudar pelo mesmo celular.*”, podemos verificar como é urgente outros suportes digitais, além do celular, que possam auxiliar o estudante no processo de ensino-aprendizagem e incluí-lo no acesso às variadas tecnologias digitais. Consoante Gatti (2013, p.53), “a escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações”. A criação da sondagem possui sua gênese no debate sobre que tipo de escola defendemos para esses sujeitos sociais. As demais respostas também se apresentam nesse sentido a fim de que se possa ampliar tal análise a partir desse universo de participantes a possíveis outros contextos públicos que, igualmente, tiveram de se adaptar ao ensino remoto, em específico, por meio da ferramenta WhatsApp. Por isso, debruçar-nos sobre as condições de acesso é, também, pensar na priorização por uma educação de qualidade.

Os traços dessas discussões, também podem ser visualizados no Quadro 2 a seguir, especialmente, no que diz respeito à frequência que o/a estudante acessa à internet, além de sua justificativa quanto à sua ocorrência.

Quadro 2.

Com que frequência você tem acesso à internet?

Estudante 1: <i>Às vezes, porque a internet tem o sinal ruim</i>
Estudante 2: <i>Às vezes, porque a internet tem o sinal ruim</i>
Estudante 3: <i>Às vezes, porque a internet tem o sinal ruim</i>
Estudante 4: <i>Apenas quando tenho crédito no celular</i>
Estudante 5: <i>Todos os dias</i>
Estudante 6: <i>Todos os dias</i>
Estudante 7: <i>Às vezes, porque a internet tem o sinal ruim</i>
Estudante 8: <i>Às vezes, porque a internet tem o sinal ruim</i>

Nota: Questionário aplicados aos/às estudantes na escola campo de atuação-investigativa, 2021.

É possível constatar, pela maioria das respostas no Quadro 2, que a qualidade do acesso interfere na participação efetiva dos/as estudantes. A modalidade do ensino remoto reforçou discussões sobre o acesso à internet e sobre os aparelhos adequados que pudessem auxiliar no momento das aulas remotas. Isso significa na prática que o/a estudante possui aparelho celular, mas não é suficiente para acompanhar as aulas ou possui internet, mas, em grande monta, assume instabilidade quanto à sua utilização.

Como se pode evidenciar, essas respostas confluem para um ponto comum nos diversos debates que permearam o nosso Núcleo que reafirma a luta pelo direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. E defender esse direito humano significa a urgência da oferta de serviços de qualidade e de democratização do seu acesso.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste artigo são oriundas, como resultados, de um olhar cuidadoso sobre o ambiente escolar e os desdobramentos originados durante os dois anos da pandemia pelo coronavírus, em específico, de março de 2020 a março de 2022. Ou seja, o exercício do olhar atribuiu um caráter sensível e crítico sobre os sujeitos sociais que compõem a escola campo em que nosso Núcleo de Letras-Português esteve inserido. Além disso, o Pibid colocou a urgência de contrapor o que se apresenta como habitual dentro da sala de aula ao nosso grupo, ou seja, confrontar a normalização das distâncias dentro do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, estar em uma sala de aula também significa conhecer o/a estudante e entender suas dificuldades, além de viabilizar a diminuição de distâncias, com olhar crítico, inclusive, voltado ao próprio processo formativo, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, como é o caso da supervisora e do Coordenador de Área do Núcleo mencionado.

A sondagem diagnóstica teve o intuito de investigar as condições de acesso aos/às estudantes e de nos apresentar um perfil que, embora sem contato físico com os/as estudantes, fez-nos acessar algumas categorias para a realização deste estudo. Ademais, revelou-nos que tipo de educadores/as queremos nos tornar (formar) e qual o tipo de educação defendemos. Essa revelação se mostrou durante o movimento de preocupação em como desempenhar o nosso papel na sala de aula. Especialmente, dentro de uma sala na plataforma do WhatsApp e que se apresentou limítrofe para o que almejamos: uma educação transformadora. Noutros termos, uma educação que possa questionar que ter um aparelho digital não é sinônimo de acessibilidade digna e que, tampouco, signifique a substituição do aprendizado presencial. Acrescenta-se a essa noção que o ato de ensinar, nos tempos atuais, não pode deixar de levar em consideração o uso e o acesso das/às TDIC, com as suas respectivas implicações.

Tal abordagem de educação também possa reafirmar que as condições de vida de um/a estudante importam, já que esse sujeito é duramente afetado pelo contexto no qual se insere e não há como contextualizar o ensino de LP sem conhecê-las. A experiência como bolsistas do Pibid nos mostrou que é necessária a defesa da educação como símbolo de resistência e que esse movimento transformador na formação inicial, bem como na formação continuada, significa um comprometimento com as noções do público, gratuito, acessível e com os direitos sociais.

Agência financiadora

Esta pesquisa foi possibilitada a partir do pagamento das bolsas financiadas pela CAPES, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do âmbito do Instituto Federal de Alagoas, Núcleo Letras-Português, Campus Maceió, do qual os/as autores/as fizeram parte.

REFERÊNCIAS

- Bagno, M. (2010). Sobre peixes e linguagem. In *Análise de textos: fundamentos e práticas* (vol.1 pp. 11–12). Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal* (M. E. G. G. Pereira, Trad.; 2ª ed., pp. 279–289). Martins fontes.
- CAPES debate editais para formação de professores. (2022, 18 de fevereiro). *Gov.br*.
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-debate-editais-para-formacao-de-professores>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
<https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar Em Revista*, v. (50), 51–67. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602013000400005>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. d. S., André, M. E. D. A. d., & Almeida, P. C. A. d. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Unesco.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Lüdke, M.; & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: uma abordagem qualitativa* (2ª ed.). EPU.
- Ministério da Educação. (2017). *Base comum curricular*. Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Gestão de Tecnologias em Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Moran, J. M., Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2006). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (10ª ed.). Papirus.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Portaria nº 343/2020 do Ministério da Educação e Cultura. (2020). Diário Oficial da União: I Seção.
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Rajo, R., & Barbosa, J. (2015). Gêneros do discurso, Multiletramentos e hipermodernidade. In *Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos* (pp. 115–145). Parábola.