ACTA KARIRI
Pesquisa e Desenvolvimento

Residência Pedagógica de Língua Portuguesa: desafios e estratégias face ao ensino remoto

Portuguese Language Pedagogical Residency: challenges and strategies in the face of remote teaching

Residencia Pedagógica en Lengua Portuguesa: desafíos y estrategias ante la enseñanza a distancia

Rodrigo Nóbrega Martins[*], Lorscheider Carvalho Peixoto[**], Carine Rodrigues Nogueira[***], Francisco de Freitas Leite[****]

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência que discorre acerca das estratégias levadas a termo nas três escolas de ensino médio contempladas com o Programa de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri – URCA, entre 2020 e 2022, durante o período da pandemia de COVID-19: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão e Escola de Ensino Médio Tempo Integral Tiradentes. Descreve, destarte, as ações didático-pedagógicas tomadas de forma conjunta com vistas ao enfrentamento das dificuldades referentes ao distanciamento social que impôs a todas as instituições de educação básica o ensino de forma remota.
Palavras-chave: ensino remoto; *m-learning*; residência pedagógica.

Abstract

This article is an experience report that discusses the strategies implemented in the three high schools included in the Portuguese Language Pedagogical Residency Program of the Regional University of Cariri – URCA, between 2020 and 2022, during the COVID-19 pandemic: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão, and Escola de Ensino Médio Tempo Integral Tiradentes. It describes, therefore, the didactic-pedagogical actions taken jointly to address the difficulties related to social distancing, which imposed remote teaching on all basic education institutions.
Keywords: remote teaching; m-learning; pedagogical residency.

Resumen

Este artículo es un informe de experiencia que analiza las estrategias implementadas en los tres institutos de enseñanza secundaria incluidos en el Programa de Residencia Pedagógica en Lengua Portuguesa de la Universidad Regional de Cariri – URCA, entre 2020 y 2022, durante la pandemia de COVID-19: Escola de Ensino Médio em Tempo

[*] Mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), lotado na EEM Adauto Bezerra, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8930-610X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0034905820041400. e-mail: rodrigo.nmartins97@gmail.com.

[**] Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), lotado na EEMTI Dom Antônio Campelo de Aragão, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3258-0874. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4195932024429367. E-mail: lorpsi@yahoo.com.br.

[***] Mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), lotado na EEMTI Tiradentes, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2829-4007. Lattes: https://lattes.cnpq.br/750840174065275. e-mail: rodrigues.carine@gmail.com.

[****] Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4244-0835. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7155301848238067. E-mail: freitas.leite@urca.br.

Integral Estado da Bahia, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão y Escola de Ensino Médio Tempo Integral Tiradentes. Describe, por lo tanto, las acciones didáctico-pedagógicas emprendidas de forma conjunta para afrontar las dificultades relacionadas con el distanciamiento social, que impuso la enseñanza a distancia en todos los centros de educación básica.
Palabras clave: enseñanza a distancia; aprendizaje móvil; residencia pedagógica.

1 Introdução

A edição 2020-2022 do Programa de Residência Pedagógica (PRP) executou-se remotamente por conta da COVID-19. No estado do Ceará, as atividades docentes basearam-se no Decreto nº 33510 de 16/03/2020. Dentre outras medidas, suspendia atividades escolares presenciais em todo o estado. No dia 30 de março, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Resolução Nº 481/2020, reorganizando o calendário letivo do ano de 2020.

Em face de tão nova situação, medidas foram tomadas para que a dinâmica escolar não fosse prejudicada. A grande mudança deu-se no fato de que o caráter meramente complementar oferecido pelo suporte virtual passou a dinamizar integralmente o processo de ensino-aprendizagem, o que fez com que as instituições de ensino enfrentassem a complexa tarefa de integrar a tecnologia de forma abrupta e substancial ao contexto tradicional das aulas ofertadas aos discentes. Nessa perspectiva, a passagem do modelo presencial ao remoto envolveu mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, de processos de aprendizagem e, sobretudo, de competências e atividades pedagógicas dos professores e estudantes. Tais mudanças, tão profundas e envolvendo tantas pessoas, não se dão de forma tão rápida.

Neste ínterim, os trabalhos da Residência Pedagógica na área de língua portuguesa (PRPLP) nas escolas atendidas pelo programa movimentaram esforços, criando metodologias e provendo aos discentes as maiores possibilidades possíveis de aprendizado. Apresenta-se, no presente artigo, um relato de experiência acerca dos caminhos metodológicos tomados pela equipe composta pelo orientador, preceptores e residentes de língua portuguesa.

Buscando compor uma estruturação por si mesma explicativa, apresentamos, a partir do relato as vivências dentro de uma proposta teórico-metodológica alicerçando o objetivo proposto para um atravessamento que fortaleça e descreva de maneira pragmática, o percurso apresentado no período em que as escolas Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia – Crato/CE, Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão e Escola de Ensino Médio Tempo Integral Tiradentes – Juazeiro do Norte/CE precisaram

se reinventar para a promoção da continuidade do ensino-aprendizagem como serviço essencial na formação dos sujeitos.

2 Caracterização das Escolas

2.1 Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estado da Bahia

Situada no bairro Pinto Madeira, em Crato, a escola atende tanto alunos das redondezas como alunos que moram em bairros distantes e zona rural onde o acesso à internet é precário. Os estudantes desta I.E. atendidos pelo PRP apresentam diferenças diametrais de faixa etária e de conhecimento básico sobre a língua portuguesa. A maioria traz contundentes deficiências com certas modalidades da língua em seus aspectos elementares. Os dados coletados por ocasião das matrículas permitem verificar que a maioria não vem de famílias leitoras e não tem a leitura como prática regular, nem acesso à internet.

São estudantes do turno noturno. Durante o dia exercem diversas atividades profissionais, formais ou não. Chegam ao horário de aula cansados. Assistem à ministração do professor em cômodos compartilhados com outros membros da família, onde não há um ambiente propício à efetivação de estudos, como o seria a sala de aula. Muitas mães assistem às aulas amamentando, preparando o jantar e/ou similares.

2.2 Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dom Antônio Campelo de Aragão

Localizada no Frei Damião, um dos bairros mais populosos da cidade de Juazeiro do Norte, o antigo CAIC não destoa do perfil traçado anteriormente a exemplo do atendimento em tempo integral e sua cosmovisão a uma educação que possa ser igualmente integral; afinal, nem sempre essas facetas coincidem. Em 2021, o Dom Antônio contabilizava apenas oito turmas distribuídas entre o 1º ano (com três turmas), 2º ano (mais três turmas) e o 3º ano (duas turmas), além de sua reconhecida atuação noturna nos domínios nem sempre fáceis da EJA (três turmas).

Mesmo antes da pandemia, algumas assimilações já des(a)pontavam na comunidade escolar um sentimento frustrante sobre o bem viver na experiência do tempo integral feito uma sirene que soa ao longe da escola. Nas mesmas famílias, que decerto algum membro já estudou, estuda ou ainda ingressará na escola, verifica-se a imperiosa necessidade que tais sujeitos têm ao encaminhar sua juventude em largo desenvolvimento intelectual e idade escolar para alguma ou qualquer frente de trabalho onde não se exija um ensino médio completo. Tal dado, dantes percebido apenas na última série do ciclo, já bateu à porta de estudantes da segunda série, dois

anos antes e com a pandemia e suas muitas crises, o circuito atinge jovens que mal ingressaram no ensino médio, ainda no 1º ano.

2.3 Escola de Ensino Médio Tempo Integral Tiradentes

Localizada no bairro Novo Juazeiro, em Juazeiro do Norte, a escola é um verdadeiro elemento de identidade do bairro, uma vez que acompanha a formação acadêmica de gerações de famílias, possuindo em seu corpo docente quem outrora foi discente. A escola atua nos três turnos, no diurno oferta o modelo de tempo integral e no noturno oferta o ensino regular. Na modalidade de tempo integral são cinco turmas de 1º ano, quatro de 2º ano e três de 3º ano; o ensino noturno conta com uma turma de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano. Quanto ao perfil destes alunos, há uma pluralidade acentuada, pois apesar de receber majoritariamente alunos da rede pública municipal, também acolhe um volume acentuado de alunos da rede privada. Deste alunado há um destaque interessante, o fato de que muitos são advindos da zona rural, isso porque esta unidade de ensino se configura como a única escola de ensino médio mais próxima para diversos bairros periféricos da cidade.

Semelhante às outras duas I.E.s já caracterizadas e dado o perfil discente descrito, não é de se surpreender que as disparidades quanto ao domínio de conteúdo sejam uma realidade e um dos nossos principais desafios desde antes da pandemia - esta veio a escancarar um dado já conhecido e bem como os aspectos de desigualdade social. As questões de motivação para os estudos e de permanência na escola diante do quadro de incertezas e instabilidade que se instalou no período em análise contribuíram sobremaneira para um quadro preocupante, incluindo nessa equação fatores de subsistência, haja vista que muitos ainda no 1º ano tiveram que assumir funções em subempregos para ajudar no sustento de suas famílias, colocando a escola em segundo plano.

3 Estratégias Didáticas Adotadas

3.1 O princípio dialógico como base de ação docente

O início do Programa Residência Pedagógica é marcado por reuniões para que o grupo se apresente e conheça cada um dos participantes selecionados, como também um pouco das escolas-campo que atuarão como bolsistas. Após essa breve apresentação, passa-se ao planejamento de atividades alicerçado ao estudo teórico que orienta essas ações. Foi nesta

etapa que o princípio dialógico – mais do que antes – seria fundamental ao sucesso da proposta do PRPLP, pois a teoria dialógica afirma que "o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico" (Bakhtin, 2011b, p. 400). Os pressupostos da teoria dialógica mobilizados no decurso do programa são os que se seguem: (1) a concepção de língua como interação; (2) a compreensão de diálogo como concernente à natureza interdiscursiva e intersubjetiva da linguagem; (3) a noção de resposta como atitude responsiva e ativa dos sujeitos e (4) o entendimento de produção de sentido como um dos princípios básicos de qualquer ato de linguagem discursiva.

De forma unânime, reconheceu-se o fato de que o "entendimento de língua como interação passou a exigir um ensino voltado ao domínio das práticas sociais de uso da linguagem" (Mendonça, 2020, p. 361). Esta interação, seguindo ainda o que aponta Mendonça (2020, p. 357) é "mais do que referência à alternância de vozes em um diálogo face a face", pois encerra aspectos históricos, sociais e axiológicos da linguagem, conforme o ponto de vista de Bakhtin. A supra dita abordagem é ratificada também por Oliveira, Alves e Bessa (2020, p. 119) ao postularem que "a palavra, o texto só tem sentido, significação viva, se responder a situações sociais de sua existência". Neste sentido,

> [...] a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (Bakhtin, 2011a, p. 319).

3.2 O *m-learning* como tecnologia de aprendizagem

Caracterizaram-se as escolas atendidas pela utilização de aparelhos celulares do tipo smartphones à consolidação das atividades didáticas. À guisa de conceituação, smartphone (do inglês, telefone inteligente) é um aparelho de telefonia portátil que oferece aos usuários "sistema operacional com características mínimas de hardware e software, permitindo a conexão com rede de dados para acesso à internet" (Michaelis, 2023) semelhante a computadores pessoais robustos, como os *laptops* ou *desktops*. O uso destes aparelhos para fins formativos deu origem a uma modalidade educacional conhecida por Mobile learning ou simplesmente *m-learning* (em português: aprendizagem móvel), conforme apontam Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011).

É uma metodologia de ensino que proporciona novos ambientes e metodologia para alunos e docentes, usando dispositivos móveis como plataformas ao ensino e aprendizado de forma remota. Pellanda (2009) aponta que o modelo acompanha a forte tendência social de adoção de *smartphones* como computadores de mão para solução de diversas questões do cotidiano. Entre estas questões, está a educação. Diante de tal, uma estratégia de ensino que se compreenda como integrativa; que busque oferecer possibilidades ao seu público-alvo tem quase como obrigação adotar o *m-learning*, incluindo esse formato no rol de suas metodologias ativas.

A vantagem oferecida por tais aparelhos é a portabilidade, mas esta encontra obstáculos. Celulares não proporcionam boa experiência ergonômica. Mulbert e Pereira (2011) informam que turnos de trabalho/estudo tendem a ser mais cansativos, sobrecarregando intensamente certos músculos e tendões, além do potencial risco à visão. Devido a tais situações, a prática didático-instrutiva do *m-learning* exige conteúdos mais segmentados, ministrados em partes menores, pensadas para telas pequenas. As vantagens atribuídas ao *m-learning* são as seguintes: acompanha a adoção de dispositivos móveis para fins educacionais; apresenta flexibilidade aos estudantes, que podem acessar conteúdos onde/quando quiserem; incentiva o envolvimento dos participantes, já que o formato se adapta às suas necessidades, conforme postula Fonseca (2013); projetos que usam tal modalidade apresentam boas taxas de envolvimento do público-alvo; pode ser usada em conjunto com outras metodologias; permite a criação de uma cultura de aprendizado contínuo; atende às demandas do novo comportamento das pessoas — principalmente dos *centennials*[1].

3.3 Os materiais oferecidos aos estudantes

Durante o período de ministração das aulas, foram disponibilizados aos estudantes atendidos pelo Programa de Residência Pedagógica de língua portuguesa, nas três escolas contempladas, as seguintes tipologias de materiais:

[1] *Centennial é um termo que vem se popularizando muito, especialmente no que tange à análise geracional - isto é, nas pesquisas de como as gerações vivem, consomem e investem. Centennials são pessoas nascidas a partir do final da década de 1990, que vivenciaram a valorização do acesso à internet como o principal meio de comunicação em massa.*

Quadro 1 – Tipos de materiais disponibilizados aos estudantes.

	DISCRIMINAÇÃO
1	Materiais para leitura como livros, apostilas, manuais, fascículos, resenhas, apontamentos escritos de modo geral, em prosa ou poesia, disponíveis em pdf, mobi, epub ou outro formato menos comum.
2	Materiais para apreciação/visualização de imagens diversas, como desenho, pintura, exposições virtuais, coleções de obras de arte, fotografias, iconografias, litografias, gravuras (xilogravuras, água-forte) e demais modalidades...
3	Materiais mistos (leitura e visualização), como tirinhas, charges, cartazes, HQ's, infográficos, reportagens de periódicos
4	Materiais para oitiva, tais como músicas em seus diversos formatos, *podcasts*, audiolivros e/ou afins, dispostos em espaço digital próprio da escola ou plataformas de *streaming* de áudio.
5	Materiais de natureza audiovisual, como filmes (longas e/ou curtas-metragens), documentários ou minidocumentários, videoaulas, programas seriados, entrevistas, reportagens de telejornais e/ou afins.

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

É percebido com certa frequência que o meio virtual pode apresentar conteúdos de baixa qualidade. Páginas inteligentes, com *spams* e/ou aplicativos espiões, poderiam ser danosas aos aparelhos dos estudantes. Outro cuidado tomado foi com relação às páginas recomendadas. Evitaram-se *sites* com muitas propagandas ou conteúdos muito heterogêneos. Os materiais ofertados, quando possível, estavam disponíveis da seguinte maneira: (1) *site* de hospedagem paga, preferencialmente institucional, que se destinasse ao fim educacional do público em questão; (2) *site* de hospedagem gratuita (blogue ou página em rede social) preferencialmente de caráter institucional; (3) canal de *podcast*, preferencialmente de natureza institucional e (4) página de *vlog*, preferencialmente de natureza institucional.

3.4 A dificuldade de videoaulas

Uma das dificuldades encontradas nas ministrações deu-se com relação às videoaulas. Significativa parcela de estudantes dispunha de internet eventualmente, por meio da compra de créditos telefônicos para uso de dados móveis. Para esta parcela estudantil, arquivos de vídeos – que consomem muito mais rapidamente os créditos – ou ocupam um espaço muito maior no dispositivo quando baixados – não foram uma opção viável. Isto porque ao longo da execução do PRP, configuraram-se três categorias de acesso à internet: (1) a dos estudantes com internet fixa e acesso regular na maciça parte do tempo, percentual nunca superior a 70%; (2) a dos estudantes com internet por dados móveis e acesso eventual; (3) a dos estudantes sem acesso à internet. Por óbvio, a preocupação da equipe deu-se no sentido de

produzir e/ou indicar materiais que fossem de fácil acesso ao maior número de estudantes. Emana daí, cabalmente o fato de que videoaulas, tantas vezes, não se configuraram como a opção mais acessível.

3.5 A experiência com *podcast*

No contorno das dificuldades ligadas ao uso de videoaulas, o *podcast* surgiu como uma opção viável. Arquivos de áudio não consomem dados como arquivos de vídeo. Os *podcast*s produzidos durante a residência pedagógica com a finalidade de instrução do público almejado foram lançados e ainda estão disponíveis em plataformas de *streaming* de música, constituindo-se em ferramentas que podem ser usadas *a posteriori* pelos discentes.

Utilizando aplicativos que a grande parte dos estudantes já possuía em seus aparelhos, os materiais em *podcast* produzidos pelos preceptores/residentes estão disponíveis em plataformas múltiplas, como *Spotify, Deezer, Google Podcasts, Anchor*. Dentre tais, a que se mostrou mais acessada foi o *Spotify*, com 60% dos 136 seguidores.

3.6 As redes sociais

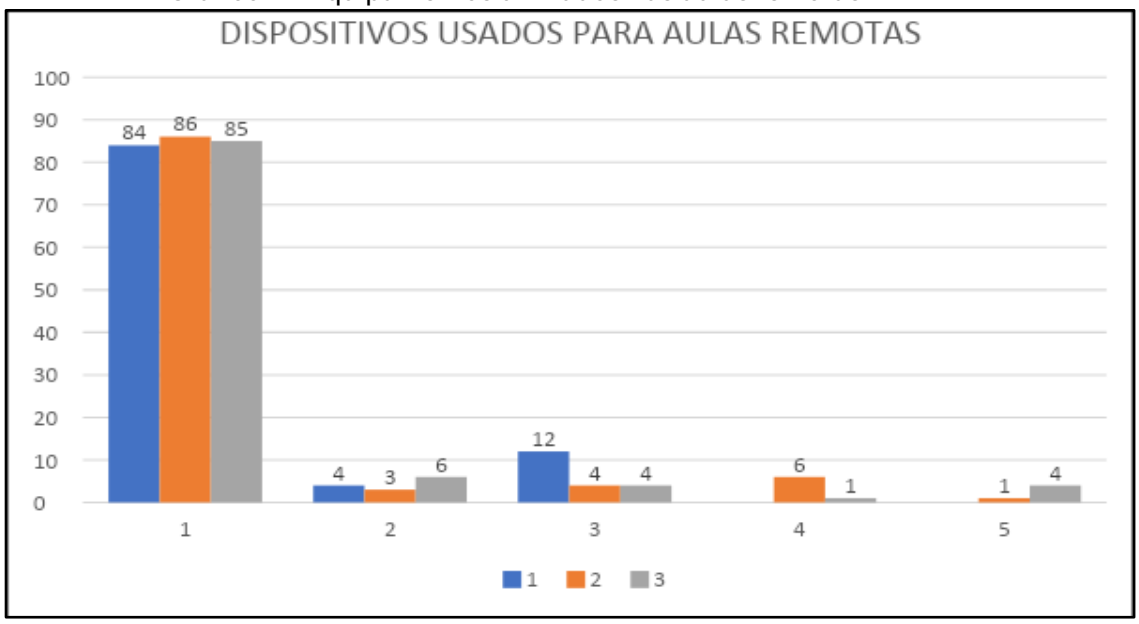
Para Seller e Laurindo (2018), o trabalho nas redes sociais por parte de diversas entidades ao redor do globo passou a ser obrigação devido às taxas de interação que proporcionam. As redes sociais, por natureza, promovem a interação social de forma virtual, porém, sem a necessária sincronicidade do encontro presencial, elas permitem uma experiência singular na medida em que o indivíduo se encontra muitas vezes sozinho durante seu acesso, mas a sensação é a de estar com muitas outras pessoas ao mesmo tempo, trocando ideias através de postagens e curtidas. Considerando o potencial de alcance que as redes sociais têm, a escolhida pela equipe da Residência Pedagógica de Língua Portuguesa para o desenvolvimento das atividades foi o *Instagram*, porque foi observado ser a mais usada pelos estudantes nas três escolas-campo. O trabalho nas redes sociais mostra-se em consonância com a didática proposta pelo *m-learning,* sobretudo pelo fato de propiciar aos discentes conteúdos mais didaticamente dosados. A experiência mostrou-se efetiva junto aos estudantes com maior vulnerabilidade digital porque os pacotes de dados móveis mais populares não cobram por acesso ao *Facebook* e/ou *Instagram*. No Instagram, a página da Residência Pedagógica da EEMTI Estado da Bahia (@res_lp.estdabahia) chegou a 75 seguidores. A página

da EEMTI Dom Antônio Campelo de Aragão (@letrasresidenciapedagogica) contou com 137 seguidores. A página da EEMTI Tiradentes (@respedlp_tiradentes) computou 172 seguidores. As três páginas juntas computaram 384 seguidores, o que mostra, cabalmente, a contundência e importância de tal ferramenta.

4 Resultados e Discussão

A adoção do *m-learning* mostrou-se como ferramenta de maior alcance, pois trata-se de um público de baixo poder aquisitivo, para quem a compra imediata de um equipamento mais robusto e por isso mais oneroso seria impensável. Embora a equipe disto soubesse, a coleta de dados fez-se necessária, afinal o *Institutio Cognitae Veritatis*[2] não satisfaz o método científico. Importante ressaltar que existiam domicílios onde havia somente um aparelho celular para todos os familiares. Este aparelho, muitas vezes, antigo, possuía pouca capacidade de armazenamento. Por isso, a equipe foi cuidadosa em escolher materiais mais leves.

Gráfico 1 – Equipamentos utilizados nas aulas remotas



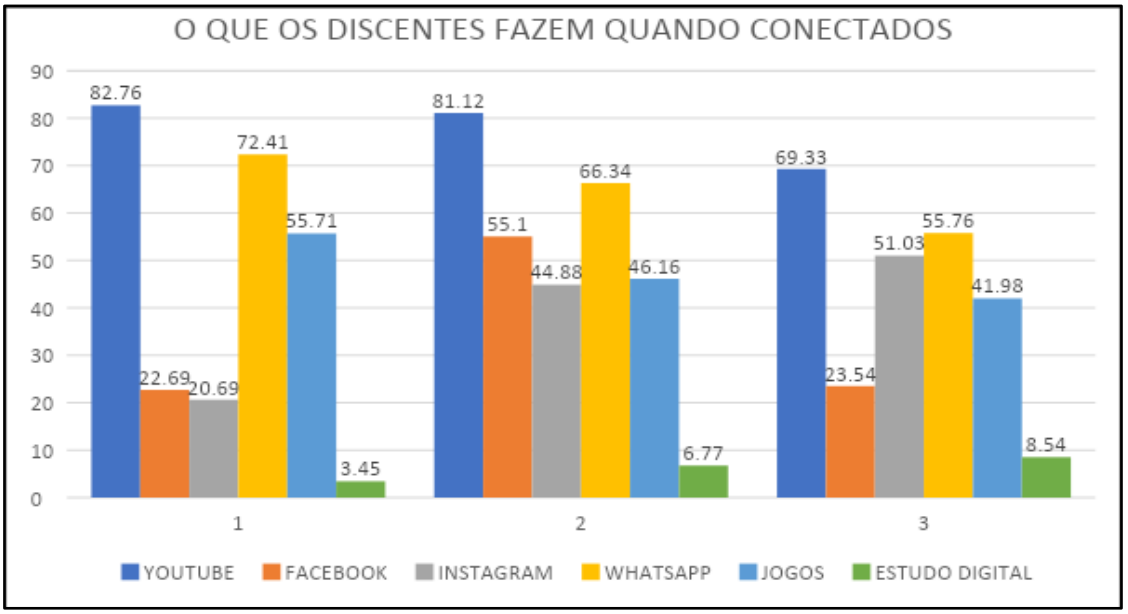
Fonte: Acervo particular dos autores.

O uso de celular nos domicílios dos estudantes atendia, quase que maciçamente, ao entretenimento virtual. Embora se trate de um público que tenha literacia digital, esta não se

[2] *Institutio Cognitae Veritatis* ou instituto da verdade sabida é uma teoria que afirma que se uma verdade é demasiadamente conhecida, não há necessidade de investigação formal. A teoria é aceita em segmentos científicos de muitos países, mas negada no meio científico brasileiro.

direcionava a aspectos formativos na internet. Sair de uma prática de entretenimento para uma prática totalmente focada nos estudos mostrou-se uma mudança abrupta e paradigmática provocada pela pandemia.

Gráfico 2 – O que estudantes faziam antes da pandemia

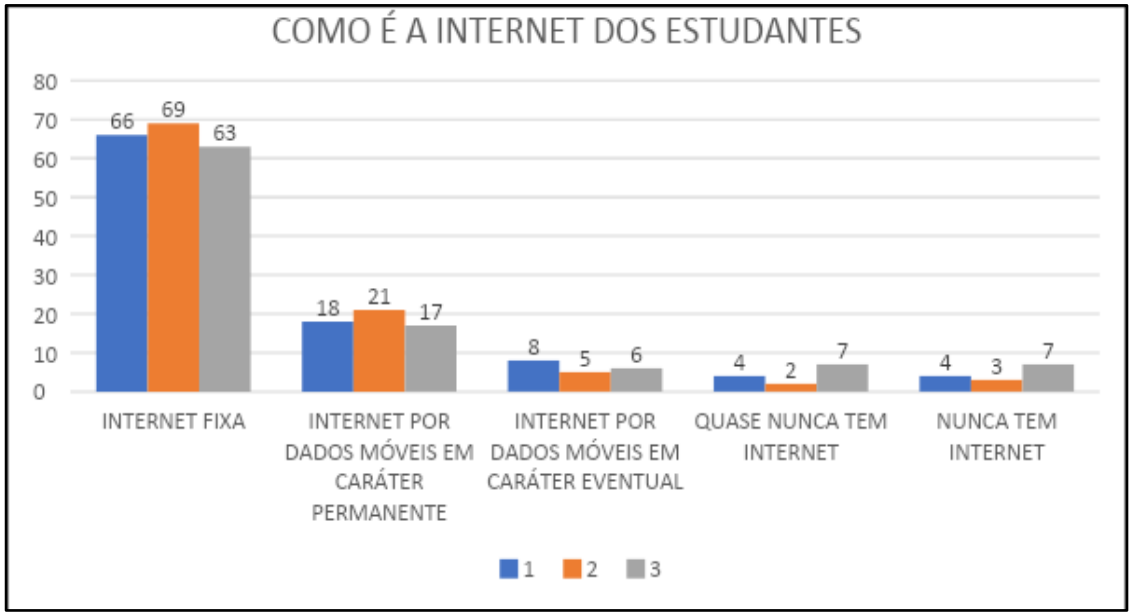


Fonte: Acervo particular dos autores.

Importante salientar que mesmo aqueles que dispunham de internet fixa tinham problemas regulares de conexão. Tal fato se deu porque a rede apresentou instabilidades no auge do isolamento social. Sobrecarregaram-se os provedores. Grande parte da população estava em casa e conectada, gerando uma demanda inédita mesmo para as grandes empresas provedoras de acesso à internet. Infere-se do antedito que o percentual de estudantes que podiam assistir aulas regularmente situa-se abaixo do percentual dos que declararam ter internet fixa.

Ainda assim, sentiu-se a necessidade de conhecer detalhadamente como era a internet dos estudantes.

Gráfico 3 – Como é a internet dos estudantes



Fonte: Acervo particular dos autores.

Os perfis no *Instagram* mostraram, indubitavelmente, quão eficiente é este canal. O trabalho nas redes sociais apresenta o aspecto positivo de interpor num espaço comumente associado ao entretenimento, conteúdos de caráter informativo, didático e instrutivo. Postagens nas redes sociais não exigem que estudantes baixem novo aplicativo para acompanhar comunicados e/ou conteúdos e tal fato mostrou-se de grande conveniência tanto a discentes quanto a docentes. As redes sociais são um ambiente conhecido dos estudantes que têm facilidade de navegação e interação e tal facilidade não poderia ser desconsiderada. Atenta a tais conveniências, a equipe criou *personas* em redes sociais.

5 Considerações finais

Iniciar o PRP numa modalidade remota mostrou-se desafiador. Apesar das dificuldades encontradas, evidenciou-se que a aprendizagem pode ocorrer de forma significativa, mesmo remotamente, validando o modelo bakhtiniano de dialogismo nas relações. As metodologias mostraram-se acertadas e conduziram a resultados positivos, a exemplo do uso da rede social Instagram, dinamizando o processo pela relação dialógica que o virtual também atrai pela proposta de uma interação coletiva a partir do imperativo do período pandêmico.

Com relação às deficiências, percebeu-se que não havia condições estruturais (dispositivos e internet) para a maioria dos discentes. Estas desestruturas apresentaram-se em variados graus: do estudante que acompanha as aulas aleatoriamente ao estudante que não

acompanha as aulas absolutamente. A mão de obra dos professores em todas as dinâmicas do processo didático mostrou-se maior, mais desgastante e mais fatigante se comparada ao modelo presencial. Na hipótese da continuação das atividades integralmente remotas, distanciadas fisicamente, mas remotamente conectadas, este aspecto deve ser considerado *sine mora*.

Toda essa construção é possibilitada e validada pelo papel desempenhado para o alcance dos objetivos propostos através da colaboração dos/das residentes (verdadeiros coautores e coautoras). Dessa maneira, evidenciamos no relato apresentado as múltiplas faces dialógicas desse processo global para manter o ensino de qualidade mesmo diante dos obstáculos e do novo constructo da proficiência tecnológica pelos desafios em que a educação foi convocada a se reinventar.

Referências

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a. p. 307-335.

BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b. p. 393-410.

FONSECA, A. G. M. F. da. Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 163-181, jun. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.22409/ppgmc.v2i2.9685. Acesso em: 10 set. 2026.

MENDONÇA, F. D. de los R. Proposta didática de perspectiva dialógica: compreensão responsiva e intervenção pedagógica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 355-370, jan./jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.16.355-370. Acesso em: 10 set. 2026.

MICHAELIS**.** Smartphone. ***In*:** MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/smartphone. Acesso em: 10 set. 2026.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2011.

OLIVEIRA, J. A. de; BESSA, J. C. R.; ALVES, W. M. A revisão textual como trabalho dialógico: limites e potencialidades dos apontamentos do professor. **Revista E-Scrita**, Nilópolis, v. 1, n.

11, p. 117-135, 10 set. 2020. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_aca4ab16f04b792b0d3182de98665aa6/Details. Acesso em: 10 set. 2026.

PELLANDA, E. C. Comunicação móvel no contexto brasileiro. *In*: LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fábio (org.). **Comunicação e mobilidade**: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 11-18.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011.

SELLER, M. L.; LAURINDO, F. J. B. Comunidade de marca ou boca a boca eletrônico: qual o objetivo da presença de empresas em mídias sociais? **Gestão & Produção**, [*s.l.*], v. 25, n. 1, p. 191-203, 5 fev. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-530X2244-16. Acesso em: 10 set. 2026.

Submetido em 08 de junho de 2026.
Aceito em 08 de setembro de 2026.
Publicado em 26 de outubro de 2026.