

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO SOBRE ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CURSO REMOTO EXTRACURRICULAR

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF TEACHING-LEARNING STRATEGIES AND RESOURCES IN AN EXTRACURRICULAR REMOTE COURSE

Taynara Cerqueira Araujo ¹

Jakeline Semechechem ²

Resumo: Este artigo se alinha com as diferentes produções que abordam os desafios impostos pela pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2) no ensino remoto da educação básica e no ensino superior. O texto tem como base as discussões sobre metodologia de ensino, estratégias de ensino e outros tópicos relacionados à didática e ao ensino remoto. Com uma abordagem qualitativa de pesquisa, o artigo descreve as percepções que estudantes do ensino médio tiveram em relação às estratégias, ferramentas e recursos utilizados em dois cursos remotos extracurriculares, com foco na produção de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os questionários analisados mostram que na percepção dos estudantes as atividades síncronas, como aula síncrona e encontro de correção de atividades, são consideradas mais produtivas do que videoaulas, outros vídeos e podcasts. A compreensão da percepção dos estudantes pode contribuir para a reflexão sobre as estratégias e recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Estratégias de Ensino. Recursos Didáticos.

Abstract: This article aligns with the different productions that have addressed the challenges imposed by the coronavirus pandemic (SARS-CoV-2) in education, including basic education and higher education. The theoretical discussions on teaching methodology, teaching strategies, and other topics related to didactics and remote education. A qualitative research approach describes the perceptions that high school students had in relation to strategies, tools, and resources used in two extracurricular remote courses. The data analyzed shows similar perceptions between students participating in the two courses. They indicate that synchronous activities, such as synchronous classes and activity correction meetings, are considered more productive and generate greater engagement than video classes, other videos, and podcasts. The perceptions of students can contribute to reflection on the strategies and resources used in the teaching-learning process.

Keywords: Remote Teaching. Teaching Strategies. Teaching Resources.

-
- ¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). É colaboradora externa do projeto de extensão "Letramento-acadêmico profissional: ações para a formação docente inicial e continuada" (LAP/UFRB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8743262822765893>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7190-092X>. E-mail: cerqueirataynara99@gmail.com
 - ² Doutora e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). É professora do curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8779554053288728>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4682-0587>. E-mail: jakeline@ufrb.edu.br

Introdução

No Brasil, com a pandemia do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2) em 2020, diversos setores da sociedade, públicos e privados, tiveram que adotar medidas para a contenção do vírus e suas variantes como distanciamento e isolamento social, tal qual adotado em diversos países do mundo. No primeiro momento, as instituições públicas de ensino optaram por suspender as aulas presenciais, medidas adotadas em vários estados brasileiros (Trautwein; Santos, 2020). Após o fechamento das escolas, foi vista a necessidade de um novo modelo de educação. As portarias n.º 343, de 17 de março de 2020 e n.º 544, de 16 de junho de 2020 – dispuseram “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Muitos estudiosos consideram esse novo formato de ensino como Ensino remoto ou Ensino emergencial remoto, pois se difere totalmente da Educação a distância (EaD).

Em termos de quantidade de alunos afetados pela pandemia, mais de um bilhão de estudantes ficaram sem ter aulas por conta do fechamento das escolas em vários países, e, do mesmo modo, também ocorreu no Brasil, por um bom período sem aulas, supostamente por conta do ensino fragmentado que já se perpetuava antes mesmo do período pandêmico.

Segundo Santos, Oliveira e Santana (2022), conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC) 2018 (IBGE, 2020), dos 71,7 milhões de domicílios participantes na referida pesquisa no Brasil, as regiões Nordeste e Norte são detentoras dos menores percentuais de domicílios que possuem somente um computador. Na Bahia, em 2017, 51,4% da população acessava a internet apenas pelo celular, e, em 2018, representou 57,7%. Para os autores, nesse contexto, resultados de pesquisas realizadas por eles indicam que o ensino remoto emergencial poderá ampliar e aprofundar a exclusão social e escolar na população baiana.

É nesse cenário, que no componente de Estágio Curricular Supervisionado em Estudos Linguísticos e Literários no Curso de Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, durante a realização de dois semestres de estágio na modalidade remota, em 2021, foi desenvolvida uma experiência com a realização de estágio remoto na modalidade de projeto de intervenção (Pimenta; Lima, 2018), por meio de atividades de planejamento e regência em duas edições de cursos remotos extracurriculares sobre redação do Enem ofertados pelos estagiários para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de um município no território de identidade do Vale do Jiquiriçá, interior da Bahia. Segundo Souza e Ferreira (2020), o estágio remoto para cursos de licenciatura foi, por si só, um exercício em flexibilidade e diversificação no âmbito do ensino superior e da sua relação com a cultura escolar, considerando que professores e estudantes foram incumbidos a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto.

Entretanto, neste artigo o foco não é explorar a experiência pelo viés formativo para os estagiários, mas no modo como foi organizado esse outro espaço/tempo de aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio, uma vez que Andrade e Junger (2020) ressaltam que o ambiente virtual de aprendizagem é muito diferente do ensino presencial, já que não só a figura do professor é atuante nesse ambiente. Assim há algumas limitações como: a interação, a conexão com a internet, a relação professor-aluno, entre outros fatores. Nos dois cursos remotos voltados para produção de redação do Enem para estudantes do Ensino Médio, os espaços/tempos para aprendizagem foram organizados com o uso de plataformas digitais como Google Sala de aula, WhatsApp, com diferentes estratégias, ferramentas e objetos de aprendizagem, tais como aulas síncronas e assíncronas, videoaulas, vídeos, podcasts, jogos, e cadernos digitais de aprendizagem.

Durante as atividades de planejamento dos cursos, a preocupação da professora orientadora e dos estagiários era possibilitar oportunidades de aprendizagem, sem as aulas presenciais, de modo que os alunos se interessam e se engajassem nos estudos e nas atividades. Essa preocupação foi recorrente entre os professores durante o ensino remoto emergencial. Que metodologias e estratégias usar? Que ferramentas, recursos digitais e objetos de aprendizagem poderiam ser pertinentes?

Tendo como base essas questões e considerando que mesmo findado o período de ensino remoto emergencial, ainda podemos nos valer no ensino do que aprendemos nesse período pandêmico, analisamos neste artigo as percepções que os estudantes de Ensino Médio participantes

dos cursos tiveram em relação às estratégias, recursos, ferramentas e objetos de aprendizagem usados nos cursos. Para isso, analisamos questionários aplicados para os estudantes no final dos cursos, considerando a abordagem qualitativa de pesquisa.¹

Percepção é entendida, conforme cita Senefonte (2020, p. 62):

a capacidade de discernir juízo sobre algum objeto. Em outras palavras, a impressão que o sujeito tem sobre determinado objeto. (Reis, 2014). Portanto, nossas percepções são interpretações (de forma ordenada) de elementos do mundo exterior (Reis, 2014; Schultz; Schultz, 2009 apud Senefonte, 2020, p.62).

Para Senefonte (2020), com base em outros autores, a percepção envolve a formação de julgamentos sobre um objeto, ou seja, a impressão que uma pessoa tem sobre algo. Essa capacidade de discernir juízos é crucial para compreendermos o mundo ao nosso redor. Nossas percepções, portanto, são interpretações ordenadas dos elementos que compõem o ambiente externo. Através de nossos sentidos, somos capazes de captar informações sobre o mundo e processá-las de forma coerente e organizada. Essa interpretação dos estímulos externos é influenciada por diversos fatores, incluindo nossa cultura, experiências passadas e estado emocional, etc.

Na primeira seção, apresentamos a metodologia, bem como o contexto da pesquisa e a descrição dos dados. Na segunda seção, são discutidos os pressupostos teóricos. Na terceira, é apresentada a análise e discussão de dados e, por fim, as considerações finais.

Metodologia

Este texto trata de um estudo com abordagem qualitativa sobre a percepção de estudantes de Ensino Médio em relação aos recursos de ensino e aprendizagem usados em cursos de redação remoto.

Os dados fazem parte de duas edições de cursos remotos sobre redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizadas no período da pandemia, como atividades de duas turmas de dois semestres de Estágio Curricular Supervisionado em Estudos Linguísticos e Literários.

Cabe apresentar o contexto e as condições de produção dos dados. Diante da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia suspendeu as atividades acadêmicas, por meio da Portaria n.º 322, de 17 de março de 2020. Dessa forma, os estágios, enquanto atividade acadêmica, foram suspensos. Contudo, o parecer CNE 5/2020 do MEC, que versa sobre a reorganização do calendário escolar em razão da pandemia do novo coronavírus, entende que podem ser adotadas atividades não presenciais de estágios, desde que a prática profissional permita. Com esse mesmo entendimento, o Ministério Público do Trabalho emitiu Nota Técnica Conjunta 05/2020, autorizando o estágio na modalidade remota. Tendo em vista isso, a Resolução CONAC 033/2020 autoriza a oferta de estágio na modalidade remota na UFRB e a nota técnica PROGRAD 06/2020 apresenta as orientações técnicas para realização do estágio curricular supervisionado na modalidade remota.

No ano civil de 2021, no primeiro semestre, foi ofertada a primeira turma de estágio de língua portuguesa na modalidade remota, o Estágio Curricular Supervisionado em Estudos Linguísticos e Literários, entre os meses de fevereiro e maio. A segunda turma, foi ofertada nos meses de julho até início de outubro. Ambas as turmas com 10 estagiários.

A proposta para regência, contudo, não foi na modalidade tradicional em aulas regulares de língua portuguesa da Educação Básica, uma vez que pelo fato de as aulas remotas serem algo novo e as escolas ainda estarem em processo de adaptação, as escolas consideraram não estarem preparadas para receber estagiários nas aulas. Essa impossibilidade viabilizou que fosse homologado pelo Colegiado, outra possibilidade de concretização dos estágios, por meio de projetos de intervenção,

¹ Este estudo faz parte do projeto de pesquisa “Formação inicial de professores e letramentos na Licenciatura em Letras” (Código PB813-2023), desenvolvido no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

passando de uma carga horária de 28h aulas de regência para 12h, tendo em vista a necessidade de ajustes para uma prática de ensino não presencial.

De acordo com Pimenta e Lima (2018), o projeto de intervenção se destina à ação e à intervenção nas práticas pedagógicas. Para as autoras “Esses tipos de projetos no estágio possibilitam que: os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim” (Pimenta; Lima, 2018).

O primeiro curso foi ofertado de 22 de abril a 27 de maio de 2021, somente para estudos de um colégio público de Amargosa². Inscreveram-se cerca de 50 estudantes, mas nem todos de fato iniciaram o curso e somente 18 estudantes concluíram. As justificativas para evasão do curso foram relacionadas à dificuldade de acesso limitado à internet, geralmente por dados móveis, que possibilitava mais o uso de redes sociais. O segundo curso foi ofertado pela turma do segundo semestre de estágio, nos meses de agosto e setembro de 2021, com a ampliação das inscrições para estudantes de todos os colégios públicos do município. Cerca de 70 estudantes se inscreveram no curso, mas aproximadamente 35 iniciaram as atividades e somente 15 concluíram. As justificativas para a não permanência no curso foram as mesmas do primeiro curso somadas com que, em agosto de 2021, as escolas estaduais da Bahia estavam retornando às atividades presenciais, com ensino híbrido, com isso os estudantes relataram, inclusive, dificuldade para acompanhar as atividades do curso devido às demandas da escola com o retorno de atividades presenciais.

Os dois cursos foram organizados em módulos e planejados segundo a matriz referencial do Enem, com base nas cinco competências para produção textual propostas pelo Enem³. Cada módulo tinha duração de uma semana, com 2 horas assíncronas e 2 horas síncronas, perfazendo um total de 4 horas semanais de estudos. As plataformas utilizadas foram o Google Sala de Aula, WhatsApp, Google Meet e YouTube. O quadro anexo apresenta exemplos a organização do curso.

Ambas as edições do curso tiveram a organização parecida e com os encontros síncronos nos mesmos dias da semana: as aulas síncronas eram realizadas pelo Google Meet às quartas-feiras e tinham como objetivo a introdução aos conteúdos do módulo, no mesmo dia era disponibilizado um roteiro/caderno de atividades (em PDF) para serem feitas pelos estudantes até na segunda-feira e corrigidas conjuntamente no encontro de correção. O encontro de correção de 30 minutos foi insuficiente desde o primeiro e precisou ser ampliado para 50 e 60 minutos. As discussões no WhatsApp ocorreram nos grupos formados para interação com as turmas a partir de questões específicas, além disso, dúvidas e atividades. Nas quartas também eram disponibilizadas as videoaulas, podcasts e vídeos com dicas (as videoaulas, embora disponibilizadas no Google Sala de Aula, eram armazenadas no YouTube por ser a Plataforma mais ágil para rodar vídeos). Na segunda edição do curso, não foram feitos vídeos com dicas, nem propostas discussões específicas no WhatsApp. Essas atividades foram substituídas por jogos digitais e WhatsApp continuou sendo usado somente para dúvidas e encaminhamentos de atividades. As pílulas de aprendizagem eram atividades de reforço, com gabarito, que, na primeira edição do curso, foram disponibilizadas somente ao final do curso, já na segunda, foram disponibilizadas semanalmente. Além disso, em ambas as edições, os estudantes produziram textos que foram avaliados pelos estagiários, com retorno por escrito e em plantão pedagógico (foram poucos estudantes que agendaram atendimento).

Apresentamos a organização dos cursos, tendo em vista que eles foram a base para os dados analisados. Neste artigo, especificamente, são analisados questionários que foram produzidos e aplicados pelo *Google Forms* para os estudantes no final de cada curso pela professora orientadora do componente de estágio. O objetivo dos questionários era a obtenção de conhecimento sobre a percepção dos estudantes em relação à metodologia, às plataformas, às ferramentas e aos objetos de aprendizagem. Ao todo, foram respondidos 33 questionários, 18 do primeiro curso e 15 do segundo. Os questionários foram aplicados após o término das atividades. No último dia de curso,

2 Entre abril e maio de 2021, o referido colégio contava com 571 alunos estavam regularmente matriculados, desse total 285 eram do Ensino Médio em Tempo Integral, 114 do Ensino Médio Noturno e 172 da Educação de Jovens e Adultos.

3 Para saber mais sobre a proposta, segue divulgação pública que está disponível no YouTube e circulou nas redes sociais <https://youtu.be/JLEq6FHLZOY>. A divulgação foi produzida por um estagiário ministrante da primeira edição do curso com a finalidade publicizar o curso. Se trata de um vídeo público nas redes sociais.

foi solicitado que os estudantes respondessem no sentido de contribuir com melhorias para outras atividades a serem ofertadas. O *link* do formulário foi enviado pelo grupo de WhatsApp do qual os estudantes faziam parte e foi dado um prazo para respostas.

Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos definições que consideramos relevantes para a discussão sobre o ensino remoto, tais como metodologia de ensino, métodos de ensino, estratégias de ensino, recursos de ensino, ferramentas de ensino, objetos de ensino e aprendizagem, dentre outros. Além disso, buscamos discutir brevemente sobre aulas síncronas e assíncronas, videoaulas, vídeos, podcasts, jogos, cadernos digitais de aprendizagem, dentre outros. Cabe ressaltar que na literatura sobre didática não há um consenso sobre algumas definições ou categorizações.

Muito se discutiu sobre metodologia de ensino para o ensino remoto, mas, afinal, o que é metodologia de ensino?

As metodologias de ensino são produções didáticas. São elas que se ocupam do estudo sobre os métodos e as técnicas de ensino. Traduz-se do grego *metá* (atrás, através); *hodós* (caminho) e *logos* (ciência, arte), donde se compreende, a partir de suas raízes, estudo dos caminhos para se alcançar determinado fim. Metodologia significa o estudo dos métodos. Sendo metodologia de ensino significa, a rigor, o estudo dos métodos de ensino (D'Ávila, 2021, p. 40).

A metodologia de ensino é mais ampla e envolve desde as concepções do professor até o conjunto de métodos, estratégias e ações que ele adota para atingir os objetos de aprendizagem. Compreende-se como método de ensino um objetivo a ser alcançado por meio de um determinado percurso. Para que de fato um método seja alcançado, é necessário haver uma preparação de uma sucessão de fatos, pois não há a realização de um método por ele mesmo, isto é, sem uma certa organização dos métodos seria quase impossível alcançar objetivos concretos.

O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos (Libâneo, 2013, p. 165).

Segundo D'Ávila (2021), o conceito de métodos e técnicas estão internamente ligados às metodologias, por sua vez, as metodologias resultam organização dos materiais didáticos para que se atinjam os objetivos de ensino por meio de determinados caminhos. Desse modo, pensar em metodologia de ensino para o ensino remoto é considerar que caminhos podem ser percorridos e como podem ser percorridos para que se chegue aos objetivos de aprendizagem, incluindo todo o processo, não apenas tratando de atividades ou recursos usados. Em uma metodologia, o professor pode adotar diferentes métodos, para atingir seu propósito. Especialmente, no caso do ensino remoto, são novos, diferentes ou até similares caminhos daquele usualmente conhecidos no ensino presencial.

Outra expressão bastante comum seria no sentido de que são necessárias novas estratégias de ensino, mas, afinal, o que são estratégias de ensino? Segundo Anastasiou e Alves (2005), as estratégias de ensino são fundamentais para alcançar objetivos educacionais específicos. Para garantir o sucesso dessas estratégias, é crucial que os objetivos estejam claramente definidos para os professores e alunos envolvidos. As estratégias são ações mais específicas que o professor usa para concretizar sua metodologia e os métodos escolhidos. Já os recursos de ensino podem ser considerados como todo e qualquer material que o professor usa no desenvolvimento das ações voltadas para o ensino.

Sabemos que tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) fazem parte da vida cotidiana das pessoas, principalmente dos discentes. Melo (2015) acredita que, se por um lado, eles dominam e aprendem a usar diversos aplicativos, por outro lado, alguns professores têm dificuldade em fazer o uso das tecnologias em sala de aula como recurso pedagógico de ensino e aprendizagem, mesmo em uma era em que os jovens e adolescentes são considerados nativos digitais, isto é, já nascem imersos no mundo da tecnologia e fazem uso dela.

Segundo Guimarães *et al.* (2021, p. 169), “no contexto da pandemia, discentes e docentes, precisaram com urgência utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), de forma improvisada”. Dessa maneira, muitos não dominavam e nem sabiam que existiam algumas plataformas e ferramentas, sendo, portanto, uma das tarefas mais desafiadoras tanto para os docentes quanto para os discentes, se encontrarem apenas através das telas ou nem mesmo por elas quando as câmeras ficavam desligadas e as dúvidas ocorriam apenas pelo *chat*.

Nesse formato de ensino até então desconhecido por todos que fazem parte do ambiente de ensino, professores, alunos e gestão escolar tiveram que se reinventar e se adaptar [...] “Abruptamente tínhamos que nos adaptar a uma nova realidade. A pandemia obrigou-nos a um aprendizado rápido de novas tecnologias de comunicação e informação. De uma ora para outra, as aulas presenciais passaram a ser remotas” (Ribeiro, 2022, p. 72).

De acordo com Fonseca *et al.* (2021), citando o autor Menezes (2001), as ferramentas são aparatos tecnológicos, criados por seres humanos, fazendo, assim, parte da vida cotidiana, sendo, portanto, benéfico para o processo de ensino aprendizagem, quando utilizado para fins didáticos. Conforme abordado pelas autoras, “tudo que o ser humano cria, desenvolve ou aprimora para facilitar ou melhorar sua vida é considerado tecnologia” (Fonseca *et al.*, 2021, p. 173), tais como jogos, celulares, computadores, entre outros.

As ferramentas podem ser definidas como objetos, instrumentos ou dispositivos utilizados para realizar uma tarefa específica ou para alcançar um determinado objetivo. De acordo com Sennett (2009), as ferramentas são uma extensão da capacidade humana e são essenciais para o desenvolvimento da habilidade e do conhecimento. Para Arthur (2009), as ferramentas são a base do desenvolvimento tecnológico e têm sido cruciais para o progresso humano ao longo da história. Podemos considerar que as ferramentas são recursos mais amplos que os objetos de ensino e aprendizagem, embora se encontrem esses termos usados como sinônimos. Em muitas escolas foram utilizadas diversas ferramentas e plataformas para auxiliar nas atividades síncronas e assíncronas, dentre elas, podemos destacar: WhatsApp, Google Meet, Teams, Zoom, Google sala de aula etc.

A plataforma é um conjunto de tecnologias e serviços que permitem a criação e operação de aplicativos. Segundo O’Reilly (2007), uma plataforma é um sistema que pode ser programado e que fornece APIs (*Application Programming Interface*) para que outros desenvolvedores possam criar aplicações em cima dela. Já Jacobides, Sundararajan e Alstyne (2019) definem plataformas como ecossistemas digitais que oferecem infraestrutura, serviços e ferramentas para que terceiros possam construir soluções adicionais. As plataformas são fundamentais para o desenvolvimento de novas soluções digitais e são cada vez mais importantes na nossa vida cotidiana. Diferente das ferramentas no quesito funcionalidade, as plataformas digitais têm mais recursos e oferecem aos usuários uma certa facilidade, pois além de usar as plataformas por meio do computador é possível utilizá-las pelo celular, como os aplicativos de WhatsApp, Facebook e assim por diante.

Para Rebouças, Maia e Scaico (2021), vídeos, *podcasts*, jogos, imagens, entre outros são considerados como Objetos de aprendizagem (OA), pois são tidos como um recurso de cunho digital, podendo ser reutilizado para o ensino e aprendizagem. Em suma, segundo os autores, um OA é um recurso digital, que pode ser encontrado na *web*, para além do uso que o usuário queira, este recurso permite uma certa flexibilidade em relação a atualizações, edições e tamanho. Os autores acreditam que se esses recursos não estiverem como o propósito pedagógico são considerados apenas conteúdo da *web*.

Ainda de acordo com Rebouças, Maia e Scaico (2021), as ferramentas de autoria, aquelas criadas pelo seu criador (humano) e manipuladas, podem também ser consideradas objetos de aprendizagens. Temos como exemplo de ferramentas *CourseLab*, *eXe Learning*, *HotPotatoes*, *Microsoft LCDS* e *MyUdutu*, *MIT App Inventor*, esta última ferramenta, o *MIT App Inventor*

permite ao “programador” criar aplicativos de jogos, vídeos, animações que podem ser baixados tanto pelo celular quanto pelo tablet.

Os podcasts, segundo Freire (2013, p. 41), “são ferramentas de veiculação de arquivos digitais de áudio, contendo falas e músicas”. De acordo com Bonini (2020), os podcasts são uma forma de conteúdo *on-demand*, que pode ser ouvido a qualquer momento, e têm se tornado cada vez mais populares em todo o mundo. Já para Barros e Menta (2007), são tidos como mídias.

As videoaulas são uma alternativa ao ensino tradicional, oferecendo maior flexibilidade e autonomia ao aluno, uma vez que são gravadas e o aluno pode assisti-las no seu próprio ritmo e horário (Alves; Ferreira, 2010). Com o avanço da tecnologia e o aumento da demanda por educação a distância, as videoaulas têm se tornando uma ferramenta cada vez mais popular no ensino e na disseminação do conhecimento.

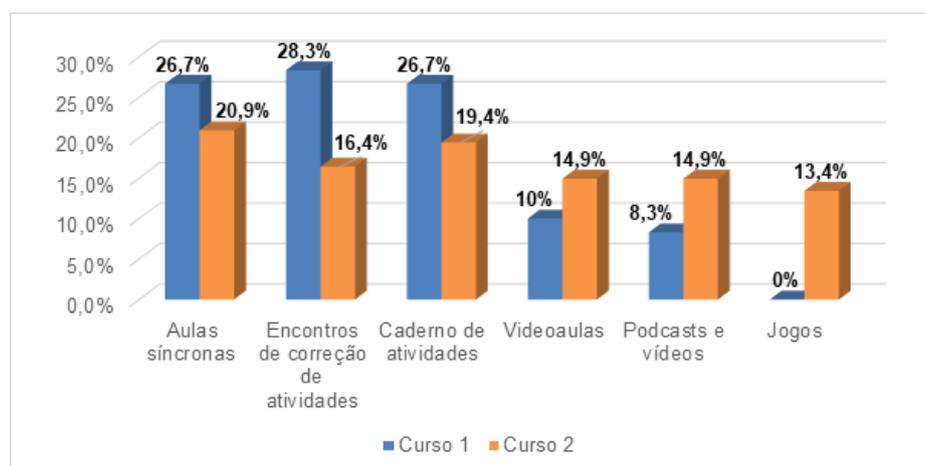
Já as aulas síncronas, conforme Andrade e Junger (2020, p. 5), são “[...] aquelas aulas em que professores e alunos estão mantendo contato simultâneo. Esse tipo de aula se dá, em especial, através do uso das mais diversificadas ferramentas”. Assim, os professores e discentes se encontram através das telas. Os autores consideram também que existem variados tipos de ferramentas síncronas que possibilitam a comunicação de forma simultânea.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos a análise dos questionários respondidos pelos estudantes ao final de cada curso. Cabe ressaltar que se trata da perspectiva dos próprios estudantes em relação às atividades que desenvolveram mais ou menos, que foram produtivas ou não etc.

Na análise dos dados apresentados na figura 1, os estudantes apresentaram a percepção de quais atividades eles conseguiram acompanhar em maior e menor proporção (no questionário optou-se por não fazer distinções em termos de nomenclatura, tais como ferramentas, objetos de aprendizagem etc., considerando que os estudantes não teriam esses conhecimentos conceituais).

Figura 1. Das atividades do curso, marque aquelas que você mais conseguiu acompanhar (caso não tenha acompanhado alguma ou tenha acompanhado pouco, não marque a opção).



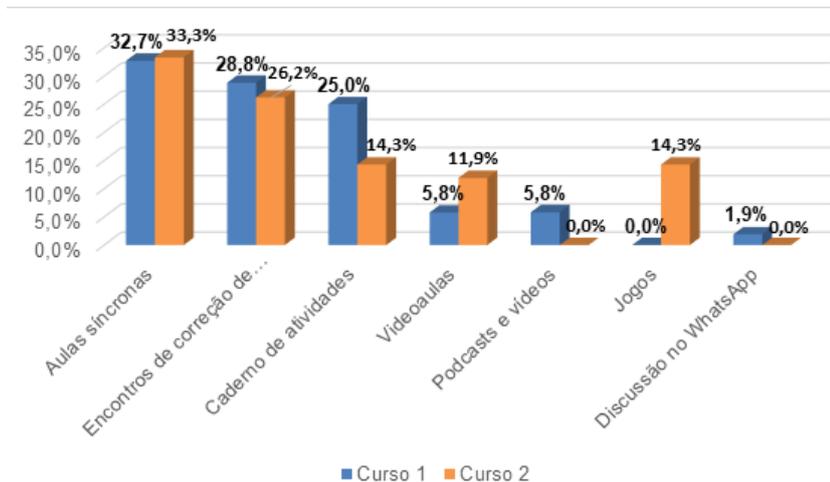
Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Podemos observar que as aulas síncronas foram as atividades mais acompanhadas segundo a perspectiva dos discentes, com 26,7% no curso 1 e 20,9% no curso 2. Os encontros de correção de atividades tiveram, segundo a percepção deles, uma taxa alta de acompanhamento no curso 1, com 28,3%, enquanto no curso 2 tiveram uma taxa de 16,4%. Já o desenvolvimento de atividades dos cadernos de atividades teve uma taxa de 26,7% no curso 1, mas apenas 19,4% no curso 2. As videoaulas foram acompanhadas por 10% dos discentes no curso 1, enquanto no curso 2 foram acompanhadas por 14,9%. Cabe ressaltar que houve uma redução de tempo na duração das videoaulas, no primeiro curso era de 30 até 40 minutos, já no segundo de cerca de 20 minutos.

Os jogos tiveram uma taxa de acompanhamento no curso 2, segundo os estudantes. No curso 1 não houve atividades com jogos.

A figura 2 apresenta as três atividades que os discentes consideraram mais profícuas e produtivas.

Figura 2. Marque até 3 atividades que você considerou mais produtivas para a sua aprendizagem (se considerou só 1, pode marcar só 1, se foram 2, pode marcar 2)

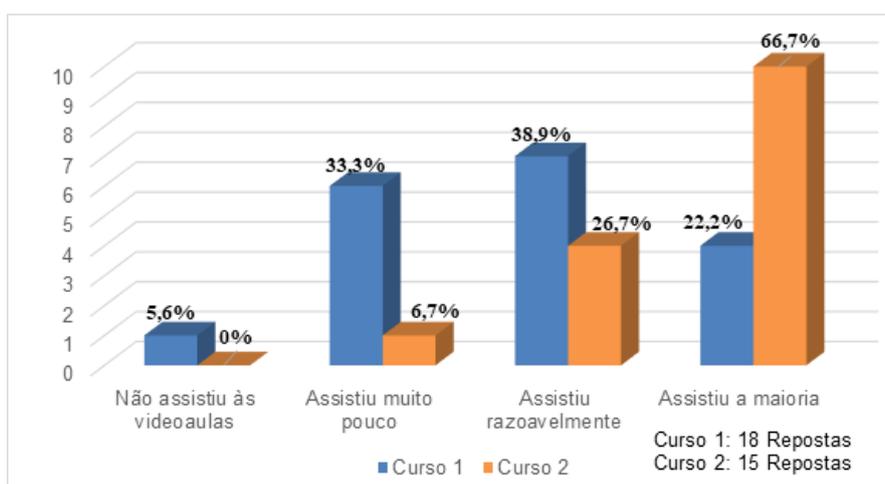


Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

A partir dos dados apresentados, é possível observar que as atividades mais produtivas para a aprendizagem se aproximam nos dois cursos analisados. No curso 1, as atividades que receberam mais respostas foram as aulas síncronas (32,7%), seguidas pelos encontros de correção de atividades (28,8%) e caderno de atividades (25%). Já no curso 2, o caderno de atividades e os jogos (14,3%) como a terceira atividade mais produtiva na perspectiva dos estudantes. Cabe chamar atenção que, no curso 1, vídeos curtos e *podcasts* foram colocados na mesma categoria, obtendo 5,8%, mas, no curso 2, que não havia a opção de vídeos, não foi disponibilizado, somente os podcasts tiveram 0%, o que indica que nenhum discente considerou o podcast entre as três atividades mais produtivas, o que não aconteceu com os jogos (14,3%).

Em relação à percepção dos estudantes sobre o acompanhamento das videoaulas, o gráfico da figura 3 mostra uma diferença entre os cursos.

Figura 3. Em relação às videoaulas, você considera que

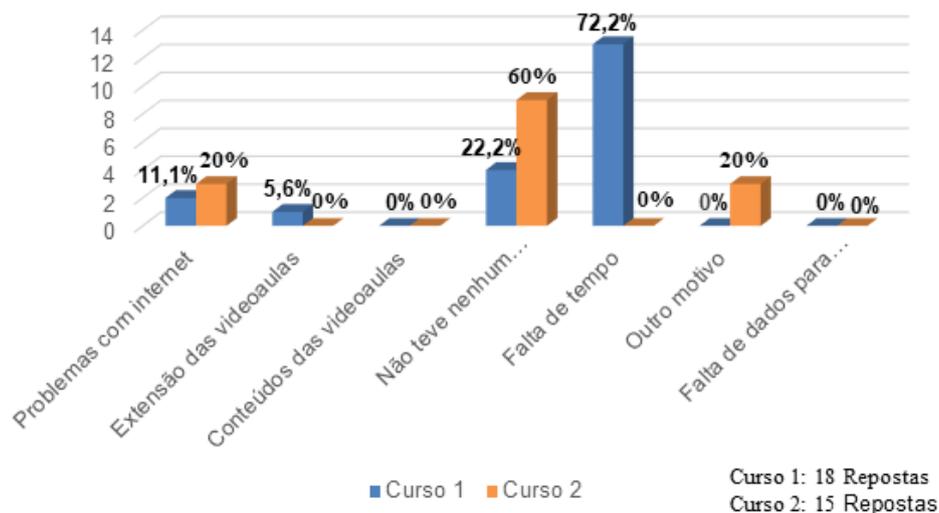


Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados apresentados mostram que no curso 2, a maioria dos discentes (66,7%) considera que assistiu à maioria das videoaulas. Já no curso 1, somente 22,2%. No curso 1, 33,3% consideram que assistiram muito e no curso 2 apenas 6,7% consideram que assistiram muito pouco. Cabe destacar que as videoaulas do curso 1 eram de maior duração que as do curso 2.

Na figura 4, os discentes indicam as percepções sobre os motivos pelos quais não conseguiram assistir às videoaulas.

Figura 4. Em relação às videoaulas, se não conseguiu assistir à maioria delas, marque o(s) motivo(s)



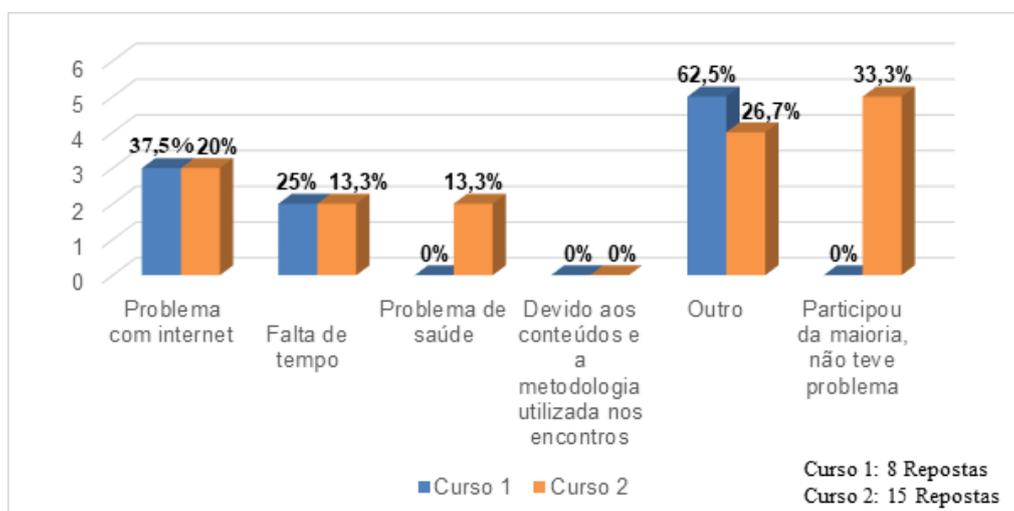
Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados apresentados indicam que a falta de tempo foi o principal motivo para os discentes do curso 1 não terem assistido à maioria das videoaulas, com 72,2% das respostas indicando esse motivo. Já no curso 2, a maioria dos discentes (60%) conseguiu assistir à maioria das videoaulas sem problemas. Outros motivos apontados pelos discentes foram problemas de internet (11,1% no curso 1 e 20% no curso 2) e outros motivos não especificados (5,6% no curso 1 e 20% no curso 2). Além disso, alguns discentes do curso 1 indicaram falta de dados para acesso à internet como motivo (5,6%).

É importante que os professores considerem esses motivos ao planejar e disponibilizar as videoaulas, buscando torná-las acessíveis e viáveis para todos os discentes. Solucionar problemas técnicos, disponibilizar conteúdo adequado e com duração apropriada e permitir flexibilidade para que os discentes possam assistir quando tiverem disponibilidade podem ajudar a aumentar a adesão dos alunos a essa forma de aprendizado.

As aulas síncronas, conforme os discentes, foram as atividades mais produtivas para a aprendizagem tanto no curso 1 quanto no curso 2, seguidas dos encontros de correção de atividades. Pois, foram motivos que os discentes consideram que os impossibilitam de participar de todas as aulas e encontros síncronos, vejamos a figura 5.

Figura 5. Se você não participou de todos os encontros síncronos (aulas e encontros de correção), marque o(s) motivo(s)

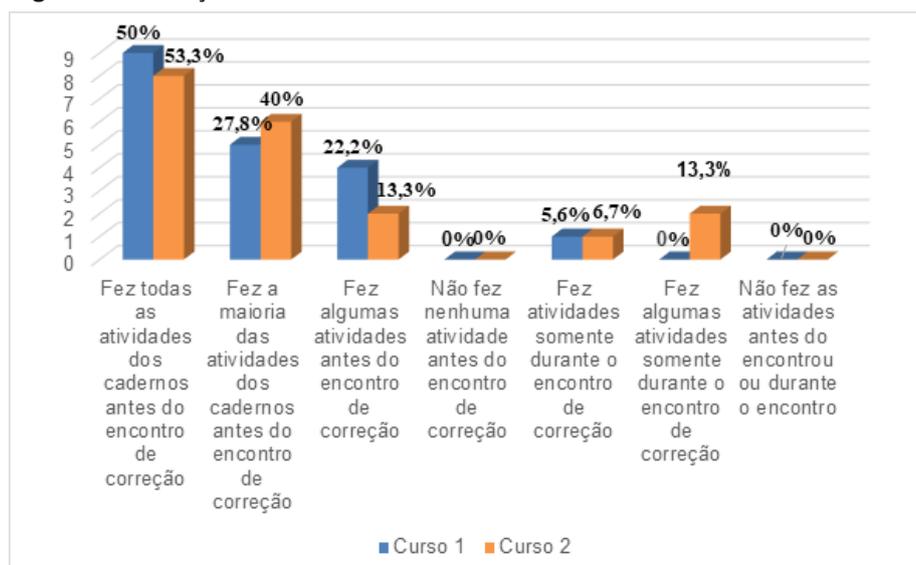


Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados indicam que os problemas com internet foram considerados pelos discentes a principal causa de dificuldades para assistir às videoaulas, com 37,5% dos discentes do curso 2 e 20% do curso 1. Para os discentes do curso 1 outro motivo foi considerado como justificativa predominante para os casos de falta nas aulas síncronas, com 62,5%. A falta de tempo foi o segundo motivo mais comum, com 25% das respostas no curso 1 e 13,3% no curso 2. Além disso, cerca de um terço dos discentes do curso 2 não tiveram problemas para participar dos encontros síncronos.

Em relação ao desenvolvimento das atividades do caderno de atividades, apresentamos na figura, a seguir.

Figura 6. Em relação aos cadernos de atividade



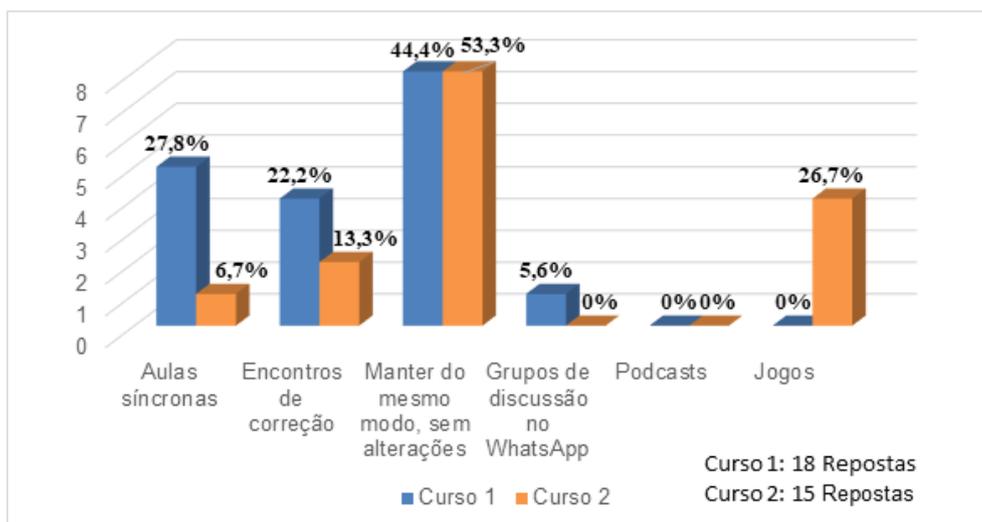
Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados mostram que a maioria dos discentes em ambos os cursos (50% no curso 1 e 53,3% no curso 2) considerou que fez todas as atividades dos cadernos antes do encontro de correção. Além disso, cerca de um quarto dos discentes em cada curso fizeram a maioria das atividades antes do encontro. É interessante notar que uma porcentagem significativa de discentes do curso 2 (13,3%) fez algumas atividades somente durante o encontro de correção, enquanto no curso 1 não

houve respostas indicando essa opção. Por fim, nenhum dos discentes em ambos os cursos indicou que não fez nenhuma atividade antes do encontro ou durante o encontro de correção.

No que tange à opinião dos discentes sobre os tipos de atividades que deveriam ser enfatizadas em outras edições do curso, foram apresentadas as seguintes percepções pelos discentes sobre os tipos de atividades que poderiam ser menos exploradas.

Figura 7. Na sua opinião, para uma próxima edição do curso, qual das atividades deveria ter MAIS

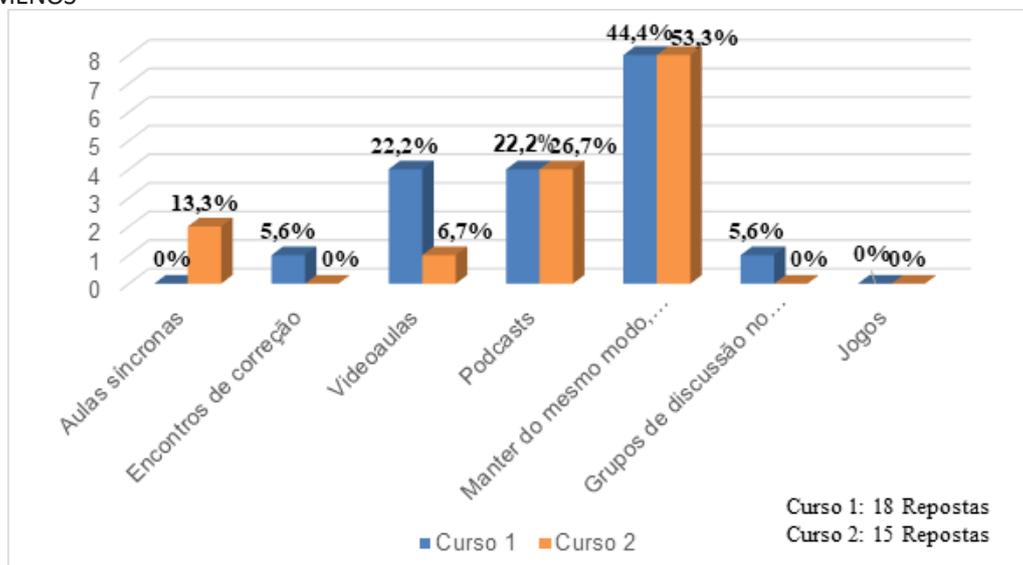


Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados demonstram que a opção “Manter do mesmo modo sem alterações” alcançou maior percentual na percepção dos discentes de ambos os cursos, o curso 1 (44,4%) e no curso 2 (53,3%). Os discentes do curso 1 também indicaram mais aulas síncronas 27,8% e mais encontros de correção 22,2%. Já os discentes do curso 2 indicaram mais jogos 26,7%. É importante ressaltar que no curso 1 não houve atividades relacionadas a jogos. Outro ponto a ser comentado que os podcasts não foram indicados por nenhum estudante como atividade a ser mais explorada.

Também se tratando de uma opinião para uma próxima edição do curso, os discentes apresentaram as seguintes percepções sobre a questão em relação ao tipo de atividade que deveria ser reduzida.

Figura 8. Na sua opinião, para uma próxima edição do curso, qual das atividades poderia ter MENOS

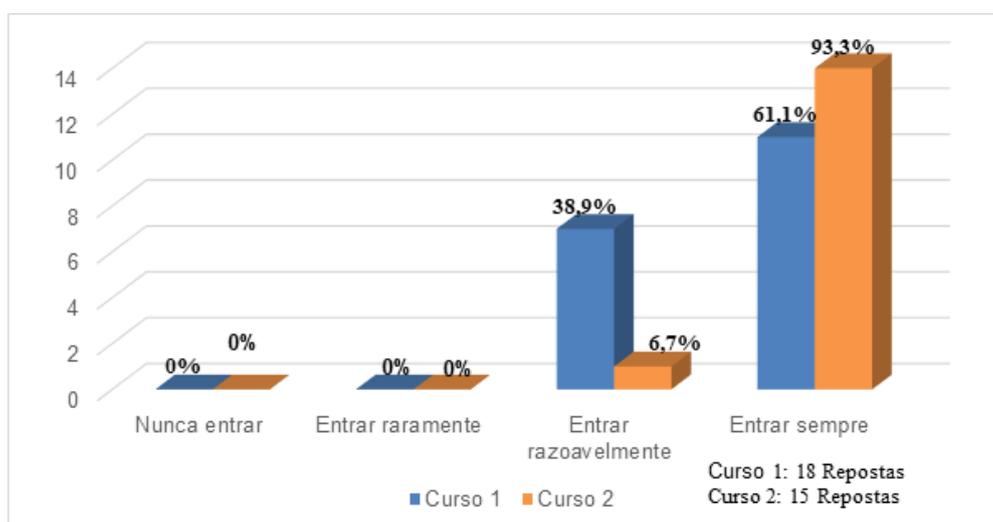


Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Na pergunta sobre quais atividades poderiam ter menos presença em uma próxima edição do curso, os dados mostram que a maioria dos discentes do curso 1 acredita que o curso poderia ter a mesma organização do que eles cursaram. Do curso 1, 22, 2%, acredita que as atividades em videoaula deveriam ser menos exploradas, enquanto no curso 2, uma minoria considera isso 6,7%. Somente 13,3% dos discentes do curso 2 indicou que poderia haver menos aula síncrona. Em relação aos *podcasts*, 22,2% do curso 1 e 26,7% do curso 2 consideraram que poderia ser um tipo de atividade menos explorada.

Por fim, quanto ao acesso à plataforma Google sala de aula, a maioria dos alunos considerou acessá-la sempre durante o curso.

Figura 9. Em relação à sala de aula do curso no Google sala de aula, você costumava



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Os dados mostram que no curso 1, 61,1% dos discentes consideraram que costumavam entrar sempre na sala de aula no Google sala de aula, enquanto no curso 2 esse número é ainda maior, com 93,3%. Por outro lado, no curso 1, 38,9% dos discentes consideraram que entravam razoavelmente no ambiente virtual, enquanto no curso 2 esse número é de apenas 6,7%. Isso pode indicar uma maior dificuldade de acesso ou utilização da plataforma no curso 2, ou mesmo uma menor importância dada a essa ferramenta pelos alunos desse curso.

Considerações finais

Diante da pandemia do Coronavírus, a Educação Básica e o Ensino Superior tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino, no qual enfrentaram muitos desafios, como o uso de novas plataformas, ferramentas e objetos para o ensino e aprendizagem, bem como novas estratégias. Este estudo buscou analisar as percepções que os estudantes de Ensino Médio, participantes de dois cursos remotos extracurriculares sobre a redação do Enem, tiveram em relação às estratégias, recursos, ferramentas e objetos de aprendizagem usados nos cursos.

A análise dos dados aponta para alguns resultados em relação ao ensino remoto de maneira geral. Para os estudantes, as atividades assíncronas, como videoaulas e encontros de correção de atividades, foram consideradas mais produtivas para suas aprendizagens do que as videoaulas em si. Além disso, o percentual de frequência das aulas síncronas, conforme a percepção dos estudantes, foi maior do que o acompanhamento das videoaulas. Esses dados mostram a necessidade de se pensar sobre as videoaulas com estudantes do ensino médio.

Outro dado que chamou a atenção foi que vídeos curtos com dicas e *podcasts* não foram considerados pouco atrativos e produtivos para os estudantes, a ponto de o podcast não ser considerado como uma atividade, que deveria ser apresentada em outras edições do curso. Isso

contraria o senso comum de que os adolescentes não se interessam por conteúdos pedagógicos se apresentados em outros formatos que não sejam nas aulas convencionais, mas sim em *podcast*, por exemplo.

Reconhecemos que este estudo apresenta algumas limitações, pois teve como única fonte de dados os questionários aplicados aos discentes do ensino médio. Desse modo, são percepções desses estudantes que, como salientado na introdução, estão relacionadas à forma como eles interpretam o mundo externo, o que tem influência de fatores diversos, como o contexto de aplicação do questionário, o tipo de pergunta, com respostas objetivas, questões emocionais etc. Portanto, a partir dessa análise das percepções dos estudantes, seria importante realizar um estudo que analisasse outras fontes de dados, como, por exemplo, os acessos às videoaulas, listas de presença, bem como entrevistas realizadas com esses estudantes.

A experiência descrita no artigo, que envolveu estágio remoto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, evidencia a busca por estratégias e recursos para envolver os estudantes do Ensino Médio e promover aprendizagem significativa mesmo diante das limitações impostas pelo ambiente virtual. A análise das percepções dos alunos em relação às estratégias e aos diferentes recursos utilizados no Ensino remoto destaca a importância da adaptação de estratégias, do uso de plataformas digitais e da criação de objetos de aprendizagem que despertem o interesse e engajamento dos discentes. A conclusão aponta para a necessidade contínua de reflexão sobre as práticas educacionais, considerando as aprendizagens pedagógicas durante o período de ensino remoto e visando a construção de um ensino mais inclusivo, efetivo e profícuo.

Referências

ALVES, Clodoaldo Roberto; FERREIRA, Adriana Assis. Avaliando os Objetos de Aprendizagem Adotados na Disciplina Iniciação Científica EaD/IFNMG. **Revista Paidéi@ Unimes Virtual**, v. 14, n. 25, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. Ed. Joinville–SC: UNIVILLE, 2005.

ANDRADE, Sidinei de; JUNGER, Alex Poubel. Ensino à distância e Tecnologia de Informação e Comunicação. In: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia**. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, 2020.

ARTHUR, Brian. **The Nature of Technology**. United States: Allien Lane an imprint of Penguin Books, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4210376/_mod_resource/content/1/Brian%20Arthur-The%20nature%20of%20technology-2009.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

BARROS, Gílian C.; MENTA, Ezequiel. Podcast: Produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, São Cristóvão, v. 9, n. 1, 2011.

BONINI, Tiziano. A “segunda era” do podcasting: reenquadrando o podcasting como um novo meio digital massivo. Tradução: Marcelo Kischinhevsky. **Revista de Estudos em Mídia Sonora**, Mariana–MG, v. 11, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 13 de mar. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC

n.º 343. Brasília, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 19 de mar. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3025/portaria-mec-n-345>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.096, de 30 de dezembro de 2020**. Revoga: A Portaria MEC nº 617, de 03 de agosto de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 30 de dez. 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3414/portaria-mec-n-1.096>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RIBEIRO, Magda Aparecida Teodosio. Desafio da educação: onde está a semente da humanização? *In*: CAMPOS, Cristina Maria; VARANI, Adriana (Org.). **A pandemia, o cotidiano e as narrativas do chão da escola**: diálogos necessários. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 69-73. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/a-pandemia-o-cotidiano-e-as-narrativas-do-chao-da-escola-dialogos-necessarios/>. Acesso em: 09 maio 2023.

SANTOS, Vanessa Costa dos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva; SANTANA, Rosimeiry Souza. Ensino remoto emergencial (ERE) na educação pública baiana. **Interfaces Da Educação**, v. 13, n. 38, 2022. DOI: 10.26514/inter.v13i38.5957. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5957>. Acesso em: 4 ago. 2023.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: cardápio pedagógico. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34362>. Acesso em: 09 maio 2023.

FONSECA, Thaís Leal Nascimento de Araújo *et al.* O Uso das Tecnologias Digitais na Educação no Contexto da Pandemia. *In*: GUIMARÃES, Ana Lúcia (Org.). **Saúde e Tecnologias Educacionais**: dilemas e Desafios de um Futuro Presente. Rio de Janeiro: Epitaya E-Books, 2021. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/260/201>. Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias-EFT**, v. 6, n. 1, p. 35-51, jul. 2013. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 09 maio 2023.

GUIMARÃES, Lúcia; TELLES, Kenia; TEODORO, Mariana Marcelina dos Santos; FONSECA, ARAÚJO, Thaís Leal Nascimento de. **O Uso Das Tecnologias Digitais na Educação no Contexto da Pandemia**. Rio de Janeiro: Epitaya E-Books, 2022.

JACOBIDES, Michael G.; SUNDARARANJAN, Arun; ALSTYNE, Marshall Van. **Platforms and ecosystems**: enabling the digital economy. Cologny/Geneva Switzerland: Deloitte Insights, 2010.

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

MELO, Fabíola Silva de. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica**: inovando pedagogicamente na sala de aula. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pernambuco, Ceará, 2015.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0**: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. O'Reilly Media, 2007. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839. Acesso em: 3 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 1.ed. em E-Book baseada na 8. ed. impressa. São Paulo: Cortez Editora. Edição do Kindle, 2018.

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. *Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, passando pela Sala de Aula*. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 09 maio 2023.

S.A. Globo Comunicação e Participações. G1 em 1 Minuto das 17h - 29/08/2022. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/02/27/qual-e-a-origem-do-novo-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. **Puro x impuro / sagrado x profano: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês**. Orientador: Simone Reis. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2014.

SENNETT, Richard. **The Craftsman**. Londres: Yale University Press, 2009.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. *Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Cenário da Pandemia COVID 19*. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 3 maio 2023.

TRAUTWEIN, Mariana Medeiros; SANTOS, Marli Afonso dos. *Ensino Remoto Emergencial - O Desafio Docente*. In: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Org.). **Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades**. Curitiba: Bagai, 2020. Recurso digital. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Educacao-em-tempos-de-Covid-19-Volume-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Anexo





ATIVIDADES E CARGA HORÁRIA SEMANAL DO CURSO

Carga horária síncrona - online (2h)	Carga horária assíncrona - (2h)
	
<ul style="list-style-type: none"> Aulas síncronas pelo Google Meet (1 aula nas quartas-feiras, das 17h30 às 18h30); Encontros pelo Google Meet para dúvidas e correção de atividades (30 minutos por semana, nas segundas-feiras, às 17h30); Grupo de discussão no WhatsApp (30 minutos por semana); Plantão de atendimento pedagógico individual via Google Meet (a depender da necessidade dos estudantes e disponibilidade). 	<p>Conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem - Google Classroom:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 aulas gravadas e disponibilizadas no Youtube (65 min.); Videos curtos e podcasts com dicas dos conteúdos (15 min.); Roteiro de estudos (40min.); Pílulas de aprendizagem (material complementar).
<p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> O curso será realizado de modo remoto por meio das seguintes plataformas: Google Classroom, Google Meet, Youtube e WhatsApp. Os conteúdos da carga horária assíncrona podem ser estudados em dias e horários definidos por cada aluno. 	

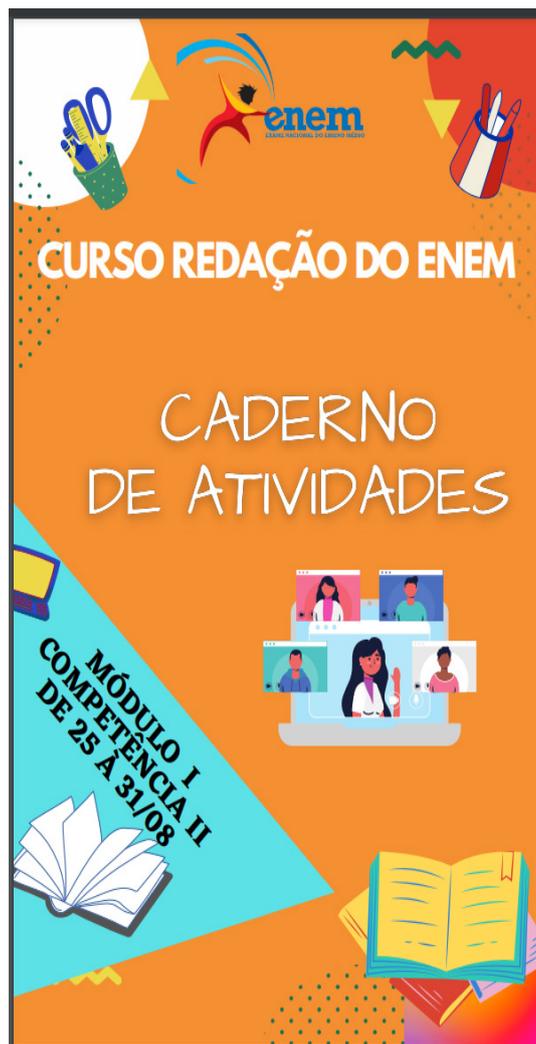


Módulo I - de 28/04 a 04/05

 Videoaulas - Módulo I	Última edição: 29 de abr. de ...
 Aula síncrona de 28/04 - Módulo I  2	Última edição: 29 de abr. de ...
 Podcasts e vídeos curtos - Módulo I	Última edição: 29 de abr. de ...
 Caderno de atividades - Módulo I	Última edição: 30 de abr. de ...
 Fórum de dúvidas do Módulo I  5	Item postado: 27 de abr. de 2...
 Envio da primeira versão da redação	Data de entrega: 19 de mai. d...

Módulo II - de 05/05 a 11/05

 Videoaulas - Módulo II	Última edição: 5 de mai. de 2...
 Aula síncrona de 05/05 - Módulo II	Última edição: 5 de mai. de 2...
 Podcasts e vídeos curtos - Módulo II	Última edição: 8 de mai. de 2...
 Fórum de dúvidas do Módulo II	Item postado: 5 de mai. de 2...
 Caderno de atividades do Módulo II	Última edição: 5 de mai. de 2...



Módulo I - de 28/04 a 04/05

Vídeoaulas - Módulo I Última edição: 29 de abr. de ...

Bons estudos!

 <p>Vídeoaula 1 - Tema e rep... Vídeo do YouTube • 17 minuto</p>	 <p>Slides.Vídeoaula1.Tema ... PDF</p>
 <p>Vídeoaula 2 - texto diss... Vídeo do YouTube • 32 minuto</p>	 <p>Slides.Vídeoaula2.Texto ... PDF</p>
 <p>Vídeoaula 3 - Texto diss... Vídeo do YouTube • 31 minuto</p>	 <p>Slides.Vídeoaula3. Texto... PDF</p>
 <p>Slides de todas aulas do... PDF</p>	

[Ver material](#)

 Aula síncrona de 28/04 - Módulo I Última edição: 29 de abr. de ...

 Podcasts e vídeos curtos - Módulo I Última edição: 29 de abr. de ...

Errado!

Argumentos e fatos podem
contribuir com a defesa
do seu ponto de vista.

Verdadeiro

Falso

Fonte: Material do curso remoto de redação do Enem (2021).

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.