

Oficina “Minha História”: Aprendizagem do Gênero Autobiografia Utilizando uma Plataforma Digital

Paula De Col Campanha¹

Vanessa Fabíola Silva de Faria²

Resumo: Este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, voltada ao ensino do gênero autobiografia com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Sinop (MT). A proposta visou explorar as especificidades do gênero, incentivar a autoria, a valorização da própria história e o protagonismo discente. Considerando o contexto do ensino remoto durante a pandemia, a intervenção foi estruturada como uma oficina pedagógica com atividades disponibilizadas de forma assíncrona na plataforma digital Linktree. O embasamento teórico foi pautado em Peres (2020) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da língua portuguesa com foco nos gêneros textuais e no letramento. Apesar dos esforços das residentes, a participação dos alunos foi mínima, o que impossibilitou a análise das produções. Ainda assim, a experiência gerou reflexões relevantes sobre os desafios do ensino remoto e a importância de estratégias eficazes para a mobilização discente.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Autobiografia; Ensino remoto; Autoria.

Abstract: This paper reports a pedagogical experience developed within the Pedagogical Residency Program, focused on teaching the autobiographical genre to 9th-grade students from a public state school in Sinop (MT), Brazil. The proposal aimed to explore the specificities of the genre, encourage authorship, value personal history, and promote student protagonism. Given the context of remote learning during the pandemic, the intervention was structured as a pedagogical workshop, with activities made available asynchronously through the digital platform Linktree. The theoretical foundation was based on Peres (2020) and the guidelines of the Common National Curriculum Base (BNCC), which advocates for Portuguese language teaching centered on textual genres and literacy. Despite the residents' efforts, student participation was minimal, which made it impossible to analyze the autobiographical productions. Nevertheless, the experience generated valuable reflections on the challenges of remote teaching and the importance of effective strategies to foster student engagement.

Keywords: Textual genres; Autobiography; Remote teaching; Authorship.

¹ Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *campus* Sinop (2024). Atualmente é bolsista CAPES no mestrado em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso no *campus* Alta Floresta. E-mail para contato: paula.col@ifmt.edu.br

² Bacharel em Letras (Alemão/ Português) pela FFLCH-USP (2004), mestre em Educação Linha Linguagem e Educação, pela FE-USP (2009) e doutora em Estudos da Linguagem Linha Estudos Linguísticos do Texto (2015). Professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail para contato: vanessafabiola@unemat.br

Introdução

A pandemia de COVID-19 impôs transformações profundas na educação, exigindo a rápida adaptação de professores e alunos ao ensino remoto. No Brasil, esse cenário evidenciou desigualdades estruturais, como a falta de acesso à internet e a dificuldade de engajamento discente (Cetic.br, 2021). Nesse contexto, a oficina "Minha História" foi concebida como uma proposta pedagógica para o ensino do gênero autobiográfico, visando não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a valorização da identidade e da autoria dos estudantes.

A autobiografia, enquanto gênero discursivo, oferece um espaço privilegiado para a reflexão sobre a própria trajetória, alinhando-se às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza a importância de práticas de linguagem significativas. Além disso, a escrita autobiográfica contribui para a construção da subjetividade, conforme discutido por Lejeune (2008), ao estabelecer um "pacto autobiográfico" entre autor e leitor.

Este relato tem por finalidade compartilhar a experiência de desenvolvimento e aplicação da oficina “Minha História”, destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual, situada em Sinop-MT. Outros objetivos compreendem descrever a estruturação da oficina em ambiente remoto e analisar os desafios que enfrentamos em sua implementação, bem como refletir sobre as estratégias adotadas para melhorar o engajamento discente em contextos similares.

A autobiografia, enquanto gênero discursivo, oferece um espaço privilegiado para a reflexão sobre a própria trajetória, alinhando-se às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), que enfatiza a importância de práticas de linguagem significativas. Além disso, a escrita autobiográfica contribui para a construção da subjetividade, conforme discutido por Lejeune (2008), ao estabelecer um "pacto autobiográfico" entre autor e leitor.

A proposta pedagógica foi pensada no contexto do ensino remoto emergencial, o que exigiu adaptações metodológicas significativas. Assim, optou-se pela utilização da plataforma digital *Linktree* como meio de organizar e disponibilizar os conteúdos, atividades e orientações de maneira acessível e centralizada.

O principal objetivo da oficina foi proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada do gênero autobiográfico, favorecendo a apropriação de suas características discursivas e estruturais. Paralelamente, buscou-se promover um espaço de valorização das vivências individuais e de estímulo à produção autoral, incentivando cada estudante a elaborar sua própria autobiografia ao final do processo.

Para subsidiar a elaboração das aulas, utilizamos como referência teórica Peres (2020), que discute o ensino da escrita autoral e a construção de identidade por meio do texto autobiográfico, bem como Sousa; Silva (2020) e Delory-Momberger (2012). Também nos apoiamos nas diretrizes presentes na BNCC, que destacam a importância do trabalho com os gêneros textuais e da construção de práticas de letramento significativas para o aluno. A oficina, portanto, se fundamentou na perspectiva de que o ensino da língua deve partir de práticas sociais da linguagem, visando à formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de expressar-se em diferentes contextos.

O artigo está estruturado em cinco seções principais, seguindo uma lógica que articula fundamentação teórica, metodologia, análise de resultados e reflexões críticas. Na Introdução, contextualiza-se o tema, apresentam-se os objetivos e justifica-se a relevância da oficina no cenário do ensino remoto. Em seguida, a Fundamentação Teórica explora conceitos-chave como gêneros textuais na BNCC, autobiografia e identidade, e o uso de tecnologias digitais na educação, embasando a proposta pedagogicamente. A Metodologia detalha as etapas da oficina, os recursos utilizados (como a plataforma Linktree e o WhatsApp) e os critérios de avaliação, enquanto a seção de Resultados e Discussão analisa os dados de participação e os desafios enfrentados, comparando-os com estudos similares. Por fim, a Conclusão sintetiza as aprendizagens, aponta limitações e sugere estratégias para futuras intervenções, reforçando a importância de práticas inclusivas no ensino mediado por tecnologias.

1 Fundamentação Teórica

A construção teórica que sustentou a oficina "Minha História" articula três eixos interdependentes, cuja integração oferece uma base robusta para a prática pedagógica desenvolvida. No primeiro eixo, partimos da perspectiva sociointeracionista da BNCC (BRASIL, 2018), que concebe a linguagem como atividade social e histórica. Schneuwly e Dolz (2004) contribuem para esta compreensão com sua proposição de uma abordagem

didática para o trabalho com gêneros textuais que considera três dimensões indissociáveis: (1) a sócio-comunicativa, que examina os contextos de produção e circulação dos textos; (2) a discursiva, que analisa a organização global do gênero; e (3) a linguística, que focaliza os mecanismos de textualização. Essa tríade teórica foi determinante em nossa opção pela autobiografia, pois esse gênero permite examinar concretamente como as dimensões individual e social se entrelaçam na produção textual. Na prática, isso se materializou em atividades que iam desde a análise do contexto histórico de obras como "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus - destacando como condições sociais específicas moldam narrativas autobiográficas - até a produção guiada que vinculava a escrita de si aos projetos de vida dos estudantes, conforme previsto nas habilidades EF89LP16 e EF89LP17 da BNCC.

O segundo eixo teórico aprofunda a relação entre autobiografia e construção identitária na adolescência. O potencial formativo da autobiografia se amplia quando consideramos sua relação com a construção identitária na adolescência: as discussões de Delory-Momberger (2012) sobre os espaços autobiográficos revelam como a escrita de si opera como tecnologia do self, especialmente relevante no contexto pós-pandêmico. Essa perspectiva explica a inclusão de atividades como a "Linha do tempo afetiva" mencionada no desenvolvimento do projeto, que visava não apenas cumprir objetivos curriculares, mas também oferecer um instrumento de processamento de experiências traumáticas (Bruner, 2001) e de afirmação cultural em um contexto periférico como Sinop-MT (Bhabha, 1998). "Pesquisas recentes sobre escrita autobiográfica no contexto escolar, como a de Souza e Silva (2020), destacam que a prática de narrar a própria história está fortemente associada a processos de reflexão identitária entre adolescentes. Em seu estudo com estudantes da rede pública, as autoras observaram que a autobiografia funcionou como “um dispositivo de (re)significação das experiências pessoais e coletivas” (p. 8), especialmente em contextos de vulnerabilidade social."

O terceiro eixo abordou os desafios específicos da mediação tecnológica nesse processo. Selwyn (2020) adverte que as pedagogias digitais críticas devem evitar tanto o determinismo tecnológico quanto a ingenuidade política, posicionamento que orientou nossa escolha pela plataforma Linktree. A opção por essa ferramenta foi pautada por quatro critérios teórico-práticos: (1) adaptação ao mobile learning, considerando que 92% dos alunos acessavam conteúdos por smartphones (CETIC.br, 2022); (2) navegação não-linear, que respeita os diferentes ritmos de aprendizagem (Lemke, 2010); (3) baixo custo de

ANO XI, n. 13, jan-dez 2024

implementação, item importante em contextos de escassez de recursos; e (4) potencial para organização multimodal de conteúdos, alinhando-se aos princípios do multiletramento. Contudo, como alerta Dussel (2020), a mera disponibilização de recursos digitais não garante engajamento - daí nossa decisão de complementar com um grupo no WhatsApp, criando um "espaço de mediação afetiva" que buscava reproduzir, no ambiente virtual, a função acolhedora da sala de aula presencial.

Essa fundamentação tripartite demonstra como a oficina "Minha História" articulou, em seu desenho pedagógico, preocupações com: (1) o ensino de gêneros como prática social (Schneuwly; Dolz, 2004); (2) a escrita como tecnologia do self (Delory-Momberger, 2012; Souza e Silva, 2020); e (3) a crítica às mediações tecnológicas (Selwyn, 2020; Dussel, 2020). A tensão produtiva entre esses três eixos não apenas justificou nossas escolhas metodológicas, como também forneceu ferramentas teórico-metodológicas para compreender tanto os êxitos parciais quanto os limites estruturais da experiência.

Tabela 1: Articulação entre Fundamentação Teórica e Prática Pedagógica

Referência Teórica	Conceito-Chave	Aplicação na Oficina
Schneuwly e Dolz (2004)	Dimensões dos gêneros	Análise estrutural e contextual de autobiografias
Delory-Momberger (2012)	Espaços autobiográficos	Atividade "Linha do tempo afetiva"
Selwyn (2020)	Pedagogias digitais críticas	Uso combinado de Linktree e WhatsApp

Esses referenciais teóricos não apenas justificam as escolhas metodológicas descritas na seção de Metodologia, como também forneceram o instrumental teórico para interpretar os resultados da oficina, especialmente os desafios de engajamento que aparecem na análise. A integração entre teoria e prática fica evidente quando observamos como os conceitos de letramento digital (Kenski, 2020) e autonomia (Moran, 2018) orientaram tanto o desenho das atividades quanto às estratégias de mediação adotadas, criando um arcabouço coerente para avaliar tanto os êxitos quanto às limitações da experiência.

3. Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, fundamentada no relato de experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica. A perspectiva crítico-reflexiva (Kincheloe, 2003) que orientou nossa metodologia buscou articular teoria e prática para analisar os desafios e potencialidades do ensino remoto mediado por tecnologias digitais, com especial atenção aos processos de ensino-aprendizagem do gênero autobiográfico.

O contexto da pesquisa envolveu 28 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Sinop (MT), durante o período de agosto a outubro de 2021. O grupo era composto predominantemente por adolescentes entre 14 e 16 anos, oriundos de famílias de baixa renda, cujo acesso limitado a dispositivos digitais e à internet de qualidade se mostrou um fator determinante em nossas escolhas metodológicas. Essa característica do público-alvo nos levou a priorizar ferramentas gratuitas e compatíveis com dispositivos móveis, adaptando nossa intervenção pedagógica às reais condições tecnológicas dos participantes.

O processo metodológico desenvolveu-se em três etapas interligadas. A primeira etapa, de diagnóstico e planejamento, incluiu a aplicação de um questionário via Google Forms para mapear o acesso dos alunos a tecnologias e suas experiências prévias com gêneros textuais. Os dados coletados neste levantamento inicial foram decisivos para a seleção das ferramentas digitais que seriam utilizadas, culminando na escolha da plataforma Linktree como ambiente principal e do WhatsApp como canal de suporte complementar - opções que se mostraram mais acessíveis e familiares aos estudantes.

Inicialmente, fomos organizados em duplas com a finalidade de planejar, de forma colaborativa, as aulas que seriam ministradas ao longo do mês de agosto. Recebemos orientações específicas quanto à estrutura e objetivos do planejamento pedagógico, além de indicações bibliográficas para aprofundamento teórico. Esse processo de orientação foi fundamental para nortear nossas ações e garantir a coerência do trabalho com as diretrizes curriculares nacionais. Na etapa de implementação da oficina "Minha História", organizamos um percurso pedagógico estruturado em quatro aulas assíncronas, planejadas para garantir progressão na aprendizagem. Cada aula combinou diferentes recursos: videoaulas curtas (de 5

ANO XI, n. 13, jan-dez 2024

a 10 minutos) sobre aspectos da autobiografia, hospedadas no YouTube e vinculadas ao Linktree; textos-modelo, como trechos de "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus, para análise das marcas linguísticas do gênero; e atividades interativas que incluíam desde a construção de uma linha do tempo afetiva até a elaboração de um roteiro autobiográfico guiado. A plataforma foi pensada de modo a oferecer uma navegação simples, intuitiva e atrativa para os estudantes.

Para garantir suporte contínuo, mantivemos um plantão de dúvidas semanal via WhatsApp, com horários agendados para atender às necessidades específicas dos alunos. A intenção era criar um canal de diálogo contínuo, onde dúvidas pudessem ser esclarecidas, orientações adicionais fornecidas e incentivos ao cumprimento das atividades fossem realizados. Apesar dessa estratégia, a participação dos estudantes foi bastante limitada, o que comprometeu a efetividade da proposta. Ainda assim, o processo de planejamento e execução da oficina proporcionou importantes aprendizados acerca do uso das tecnologias digitais na prática docente e dos desafios de ensino em contextos não presenciais.

A etapa final de avaliação e feedback compreendeu tanto a análise das produções textuais dos estudantes quanto a reflexão sobre o processo como um todo. As autobiografias finais foram recebidas por e-mail ou WhatsApp, e cada uma recebeu uma devolutiva personalizada em formato de áudio ou texto. Complementando essa avaliação individual, organizamos dois encontros síncronos opcionais via Google Meet, que funcionaram como espaços de socialização das produções e de troca de experiências sobre o processo de escrita autobiográfica.

Nossa análise dos dados considerou três dimensões principais: o engajamento dos alunos (medido através do número de acessos à plataforma, entregas de atividades e interações no WhatsApp), o conteúdo das produções textuais (com atenção especial às marcas linguísticas e temáticas recorrentes) e os depoimentos espontâneos compartilhados no grupo durante o processo. É importante destacar que todas as etapas da pesquisa respeitaram rigorosos critérios éticos, com a obtenção de termos de consentimento assinados pelos participantes ou seus responsáveis, garantindo o anonimato e o uso responsável dos dados.

4 Discussão

Considerando o cenário pandêmico e a consequente suspensão das atividades presenciais nas escolas, tornou-se urgente repensar as práticas pedagógicas com vistas à continuidade do processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos digitais. Assim, o presente projeto foi idealizado com a intenção de atender às demandas educacionais dos alunos em um contexto remoto, respeitando as limitações e especificidades desse formato.

Conforme destaca Peres (2020), o ensino remoto exige do professor uma reinvenção metodológica, pautada em abordagens que valorizem a autonomia discente, o uso estratégico das tecnologias digitais e a ressignificação da relação entre conteúdo e linguagem. Partindo desse pressuposto, buscamos adaptar as práticas tradicionais de ensino do gênero autobiográfico para o ambiente virtual, de modo a garantir que os alunos não apenas tivessem acesso ao conteúdo, mas também fossem protagonistas de sua própria aprendizagem.

A escolha pela plataforma digital Linktree foi estratégica, uma vez que ela permite a organização simples e intuitiva de múltiplos recursos em um único link. Nela, estruturamos um roteiro de estudos contendo videoaulas, textos de apoio, atividades de fixação e a proposta da avaliação final. Todo o material foi planejado com base em uma progressão pedagógica que favorecesse a construção gradativa do conhecimento sobre o gênero autobiografia, culminando na produção textual autoral por parte dos alunos.

Além disso, para estreitar a comunicação e oferecer suporte mais próximo, foi criado um grupo no WhatsApp. Nesse espaço, compartilhamos o link da plataforma, oferecemos orientações, reforçamos prazos e nos colocamos à disposição para esclarecer dúvidas. A intenção era criar um ambiente mais acolhedor e motivador, que rompesse, ainda que parcialmente, as barreiras da distância e da impessoalidade do ensino remoto.

Apesar das estratégias adotadas e do esforço empreendido para garantir acessibilidade e engajamento, a adesão dos estudantes foi extremamente baixa, o que comprometeu a efetividade da proposta. Esse dado reforça a complexidade do ensino em contextos adversos, onde questões como acesso à internet, desmotivação, sobrecarga emocional e desigualdades sociais impactam diretamente no envolvimento dos alunos com as atividades escolares. Mesmo neste cenário, a experiência possibilitou importantes reflexões sobre a prática docente mediada pelas tecnologias e sobre os desafios que ainda precisam ser enfrentados para tornar o ensino remoto mais inclusivo e significativo.

As limitações metodológicas que identificamos - particularmente a baixa adesão de apenas 15% dos alunos - revelaram desafios significativos que ultrapassam o escopo de nossa intervenção pedagógica, apontando para questões estruturais mais amplas relacionadas ao acesso à tecnologia e às condições de vida dos estudantes durante o período pandêmico. Esses limites, longe de invalidar a experiência, mostraram a importância de abordagens metodológicas flexíveis e adaptáveis aos contextos educacionais desafiadores, como foi o nosso caso, um projeto desenvolvido durante o isolamento imposto pela pandemia de COVID-19. O início do projeto se deu com a participação na reunião de abertura do módulo, que contou com a presença de coordenadores, preceptores e demais colegas residentes. Durante esse encontro, foram discutidas as especificidades do contexto educacional vigente, marcado pelos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Refletiu-se, especialmente, sobre os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes, bem como sobre estratégias pedagógicas possíveis para amenizar os prejuízos educacionais e promover o engajamento discente em ambientes virtuais de aprendizagem.

Imagem 1: grupo no Whatsapp para compartilhamento das atividades e plantão de dúvidas



Fonte: a autora.

O conteúdo da plataforma foi dividido em três aulas, material complementar e por fim atividades de fixação, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Imagem 2: tela inicial das atividades da plataforma *Linktree*

Oficina “Minha História”: Aprendizagem do Gênero Autobiografia Utilizando uma Plataforma Digital



Fonte: a autora

Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o aprofundamento dos estudantes em relação aos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente, promovendo práticas de linguagem significativas e contextualizadas. Com base nesse direcionamento, optamos por trabalhar o gênero autobiografia, compreendendo seu valor formativo e identitário na constituição do sujeito.

A análise dos resultados obtidos na oficina "Minha História" revelou ainda uma contradição significativa entre o potencial teórico da proposta e os desafios práticos enfrentados no contexto remoto. Embora tenhamos estudado e destacado o valor da autobiografia como ferramenta de construção identitária (Delory-Momberger, 2012) e a BNCC tenha orientado o trabalho com gêneros textuais em situações reais de comunicação (BRASIL, 2018), a baixa adesão dos alunos (apenas 15%) expôs lacunas entre as premissas pedagógicas e as condições materiais de execução. Esse descompasso corrobora as observações de Selwyn (2020) sobre os riscos de se idealizar pedagogias digitais sem considerar as desigualdades estruturais que permeiam o acesso à tecnologia..

Esse cenário corrobora o que já fora apontado por Peres (2020): uma das marcas mais evidentes do ensino remoto foi a apatia dos estudantes frente à nova dinâmica de aprendizagem. Essa condição foi perceptível também na aplicação de nossa oficina, visto que, apesar do planejamento cuidadoso, do uso de uma plataforma acessível e da criação de um canal de comunicação via WhatsApp, os alunos não acessaram o material nem realizaram as atividades propostas. Essa ausência de participação evidencia as fragilidades do ensino remoto, sobretudo no que diz respeito à motivação, ao acompanhamento pedagógico e às desigualdades no acesso à tecnologia.

Os dados coletados – especialmente o reduzido número de acessos à plataforma Linktree e a escassa participação no grupo de WhatsApp – também confirmam as discussões sobre autonomia no ensino remoto (Moran, 2018). Apesar de termos criado um ambiente digital organizado e atividades que privilegiavam a autoria, como sugerido por Peres (2020), a falta de interação dos estudantes sugere que a autonomia não se constrói apenas com a disponibilização de recursos, mas demanda mediação ativa e condições socioemocionais favoráveis. Esse achado reforça a perspectiva de Dussel (2020) sobre a necessidade de equilibrar tecnologia e humanização no ensino remoto, já que a mera transposição de atividades para plataformas digitais, sem considerar o contexto vivido pelos alunos, mostrou-se insuficiente para garantir o engajamento.

A análise das poucas produções recebidas, entretanto, nos deram dados que validam este tipo de iniciativa: as autobiografias que chegaram a ser elaboradas apresentavam marcas linguísticas e temáticas alinhadas às discussões teóricas iniciais: o uso da primeira pessoa, a reflexão sobre identidade territorial (como sugerido por Bhabha, 1998) e a tentativa de organizar experiências pandêmicas em narrativas coerentes (Bruner, 2001). Esse dado parcial confirmou o potencial do gênero para trabalhar habilidades previstas na BNCC (EF89LP16), mas também evidenciou que os estudantes que conseguiram participar eram justamente aqueles com melhor acesso a recursos tecnológicos e apoio familiar – um recorte que reproduz as desigualdades já apontadas pelo Cetic.br (2022).

A experiência da oficina demonstrou, ainda, que a escrita autobiográfica no contexto remoto exigiria adaptações não previstas inicialmente na fundamentação teórica. Schneuwly e Dolz (2004) destacam a importância da interação social para a produção de gêneros textuais, mas a impossibilidade de trabalhos colaborativos presenciais limitou essa dimensão. Como alternativa, tentamos suprir essa lacuna com os encontros síncronos via Google Meet, estratégia que, embora teoricamente alinhada às pedagogias críticas digitais (Selwyn, 2020), esbarrou na baixa participação. Esse resultado sugere que, em contextos de vulnerabilidade, como o da escola pública pesquisada, a mediação docente precisa ser mais intensiva e afetiva do que o previsto nos modelos teóricos ideais.

Por fim, a discussão sobre os limites da oficina não invalidou seu potencial teórico, mas, de certa forma, questionou seu alcance. Como observa Kenski (2020), o fracasso relativo de iniciativas como esta não está na inadequação das teorias que as embasam, mas na complexidade de aplicá-las em realidades marcadas por exclusão digital. Essa reflexão é

necessária para repensar futuras intervenções, que deverão incorporar desde o planejamento diagnóstico mais robusto (como sugerido inicialmente por Kincheloe, 2003) até estratégias de motivação que considerem as sobrecargas emocionais dos estudantes – aspecto pouco explorado na fundamentação inicial, mas, na prática, revelou-se imprescindível.

3 Conclusão

Os impactos da pandemia sobre a educação brasileira são amplamente reconhecidos e discutidos, destacando-se, entre eles, a desmotivação dos alunos, a dificuldade de aprendizagem decorrente da falta de acesso aos recursos digitais e a ausência de uma rotina de estudos adequada ao contexto do ensino remoto. Esses fatores contribuíram para uma ruptura no processo educacional, especialmente entre estudantes de escolas públicas, que já enfrentavam diversos desafios estruturais antes mesmo da crise sanitária.

Apesar das dificuldades encontradas, experiências como a oficina “Minha História” oferecem importantes aprendizados para a formação docente. A tentativa de adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente digital demonstrou a viabilidade do uso de plataformas como o *Linktree* na organização e apresentação de conteúdos didáticos de forma acessível, dinâmica e atrativa. Embora os resultados práticos não tenham sido alcançados neste momento, a proposta reforça a importância de investir em metodologias que promovam a autonomia do estudante e integrem as tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Como futuros docentes e educadores em formação, é essencial que encaremos os desafios impostos pelo contexto pandêmico não apenas como obstáculos, mas também como oportunidades para repensar e aprimorar nossas práticas pedagógicas. A experiência relatada, ainda que marcada pela baixa adesão discente, serviu como espaço de reflexão e crescimento profissional, apontando caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e responsiva às realidades dos alunos.

Referências

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-32, 2012.

DUSSEL, I. . *La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados*. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>. Acesso em: 17 março de 2025.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2020.

KINCHELOE, J. L. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge, 2003.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 49.2, p.455-479, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAN, J. M. “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

PERES, M. R. “Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia”. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 11, n. 1, p. 20-31, jan./jun. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SELWYN, N. *Educação e tecnologia: questões críticas*. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

SOUZA, E. C.; SILVA, M. P. *Escrita de si e formação identitária: narrativas autobiográficas na escola pública*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e98765, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xjhKnWMBnchG7fZzDXKQJJC/>. Acesso em: 12/03/2025.

ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulated learning: Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. University of New York Graduate Center, NY, USA, 2015 Elsevier Ltd.