



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

LISANDRA TAMIRES MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM GUIA *ONLINE* SOBRE O
USO DA PRÁTICA DE LEMBRAR EM SALA DE AULA VIA
WORKSHOP OU LEITURA**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM GUIA *ONLINE* SOBRE O
USO DA PRÁTICA DE LEMBRAR EM SALA DE AULA VIA
WORKSHOP OU LEITURA**

Dissertação apresentada por LISANDRA TAMIRES MENDONÇA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientadora:
Profa. Dra.: ROBERTA EKUNI DE SOUZA

Coorientador:
Prof. Dr.: JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

MM495a Mendonça, Lisandra Tamires
Avaliação dos professores de um guia online sobre o uso da prática de lembrar em sala de aula via workshop ou leitura / Lisandra Tamires Mendonça; orientadora Roberta Ekuni de Souza; co-orientadora Jorge Sobral da Silva Maia - Jacarezinho, 2021.
157 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Psicologia da educação. 2. Estratégias de ensino/estudo - prática de lembrar. 3. Guia de prática de lembrar . 4. Formação docente. 5. Grupo focal. I. Ekuni de Souza, Roberta, orient. II. Sobral da Silva Maia, Jorge, co-orient. III. Título.

LISANDRA TAMIRES MENDONÇA

**AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM GUIA *ONLINE* SOBRE O
USO DA PRÁTICA DE LEMBRAR EM SALA DE AULA VIA
WORKSHOP OU LEITURA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roberta Ekuni de Souza (Orientador) – UENP

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia (Coorientador) - UENP

Profa. Dra. Sabine Pompeia – UNIFESP – São Paulo

Profa. Dra. Juliane Priscila Diniz Sachs – UENP

Profa. Dra. Flávia Évelin Bandeira Lima – UENP (suplente)

Dra. Priscila Covre (suplente)

Data de Aprovação
10/12/2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço e louvo a Deus, que em sua imensurável sabedoria me guiou e permitiu a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Roberta Ekuni, por ter me escolhido como orientanda. Por cada oportunidade e conhecimento compartilhado. Por ser compreensiva, presente e transmitir confiança, respeito e carinho a cada etapa da pesquisa.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, por ter contribuído para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, a CAPES, aos professores, à coordenação do PPEd/UENP, por contribuírem com a minha formação acadêmica.

À Profa. Dra. Sabine Pompéia por contribuir para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Às Dras. Sabine Pompéia, Juliane Priscila Diniz Sachs, Flávia Évelin Bandeira Lima e Priscila Covre, por terem aceitado prontamente os convites para participarem da banca e por suas sugestões e contribuições.

Aos meus amigos, colegas de estudo que fizeram parte dessa jornada.

À secretaria municipal de educação, aos gestores e professores que participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa.

À minha família, minha mãe que apoiou meus estudos. À minha irmã, pelo exemplo, humildade, dedicação e conhecimento compartilhado.

Sou grata por cada oportunidade e momento vivenciado nessa etapa da minha vida.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a própria produção
ou a sua construção”.

Paulo Freire

MENDONÇA, Lisandra Tamires. **AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM GUIA ONLINE SOBRE O USO DA PRÁTICA DE LEMBRAR EM SALA DE AULA VIA WORKSHOP OU LEITURA**. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Roberta Ekuni de Souza. Coorientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

Praticar lembrar, ou seja, tentar lembrar o conteúdo ao qual se foi exposto anteriormente, é mais eficiente do que outras estratégias de aprendizagem comumente usadas pelos alunos (ex. releitura). Entretanto, estudantes e professores não são instruídos sobre as técnicas de estudo que mais promovem um aprendizado duradouro. Diante disso, cientistas da aprendizagem disponibilizaram o guia “Como a prática de lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem”. Elaborado em linguagem simplificada, o guia apresenta os benefícios da prática de lembrar e instruções para os professores a implementarem na sala de aula. Para verificar a compreensão dessa estratégia de estudo e como pode-se utilizar as dicas sugeridas em sua população-alvo, 122 professores da Educação Básica participaram de um *workshop online* ou realizaram a leitura do PDF do guia. Na sequência, eles responderam a um questionário que abordou temas relacionados a suas práticas pedagógicas anteriores, bem como informações relacionadas a intervenção que ocorreu em ambos os grupos (*workshop* e leitura). Aproximadamente um mês depois, um questionário foi aplicado para verificar os possíveis benefícios em longo-prazo. Visando obter mais dados sobre a opinião dos professores, cerca de 10% dos sujeitos da amostra aceitaram participar de um grupo focal *online*. Como resultado, os professores participantes tanto do *workshop* quanto da leitura do guia demonstraram, de maneira semelhante, interesse pelo conteúdo apresentado no guia de prática de lembrar. Observou-se ainda que, mesmo antes de conhecer o guia, os professores realizam estratégias que são exemplos da prática de lembrar (ex. testes, perguntas orais etc.), mas normalmente apenas como critério avaliativo e não como estratégia de aprendizagem. Ou seja, de acordo com os resultados obtidos, não há indicação de que a maioria dos professores compreenderam o conceito de prática de lembrar e como aplicá-la efetivamente, apontando a necessidade de ajustes para uma melhor compreensão.

Palavras-chave: Educação Básica. Práticas Docentes. Prática de Lembrar. *Workshop*. Grupo Focal.

MENDONÇA, Lisandra Tamires. **TEACHERS EVALUATION OF AN ONLINE GUIDE ON USE OF RETRIEVAL PRACTICE IN THE CLASSROOM VIA WORKSHOP OR READING.** 157 s. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisora: Roberta Ekuni de Souza. Co-supervisor: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

Retrieval practice, that is, trying to remember the content that was previously exposed, is more effective than other learning strategies commonly used by students (e.g. rereading). However, students and teachers are not instructed regarding the study techniques that most promote lasting learning. Therefore, learning scientists made available the guide “How the retrieval practice can be used to improve learning”. Prepared in simplified language, the guide presents the benefits of the retrieval practice, instructing teachers on how to implement it in the classroom. To assess the comprehension of this material in its target population, 122 Basic Education teachers participated in a workshop online, or read the PDF of the guide. Afterwards, they answered a questionnaire that addressed themes related to their previous teaching practices, as well as information related to the intervention. Approximately one month later, a questionnaire was applied to check for possible long-term benefits. In order to obtain more data on the opinion of teachers, around 10% of the subjects in the sample agreed to participate in an online focus group. As a result, teachers participating in both the workshop and reading the guide similarly demonstrated interest in the content presented in the guide. It was also observed that even before knowing the guide, teachers carry out strategies that are examples of the retrieval practice (eg tests, oral questions, etc.), but normally only as an evaluative criterion, and not as a learning strategy. According to our results, there is no evidence that most of teachers understood the retrieval practice concept and how to implement it. This points to the need of adjustments for a better understanding of the content.

Key words: Education. Basic Education. Teaching Practices. Retrieval Practice. Workshop. Focus Group.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 <i>Prática de lembrar: definição e benefícios</i>	14
2.2 <i>Prática de lembrar na Educação Básica com enfoque no Ensino Fundamental</i> .	18
2.3 <i>Prática de lembrar: fundamentos para professores</i>	21
2.4 <i>Formação continuada de professores e professoras</i>	24
2.5 <i>Modalidade de apresentação de um conteúdo (via leitura ou apresentação de vídeo/workshop)</i>	27
3 MÉTODO.....	29
3.1 <i>Estudo 1 – Aplicação de questionários</i>	29
3.1.1 Participantes.....	29
3.1.2 Materiais.....	29
3.1.3 Procedimentos	30
3.2 <i>Estudo 2 – Grupo Focal</i>	32
3.3 <i>Aspectos Éticos</i>	34
3.4 <i>Análise dos resultados</i>	35
4 RESULTADOS	37
4.1 <i>Resultados do estudo 1 (aplicação de questionários)</i>	37
5 DISCUSSÃO	59
5.1 <i>Discussão do estudo 1 (aplicação de questionários)</i>	59
6 RESULTADOS	72
6.1 <i>Resultados do estudo 2 (grupo focal)</i>	72
7 DISCUSSÃO	81
7.1 <i>Discussão do estudo 2 (grupo focal)</i>	81
8 DISCUSSÃO GERAL	87
9 PRODUTO EDUCACIONAL.....	90
9.1 <i>Outras produções</i>	91
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE	109
ANEXOS	127

1 INTRODUÇÃO

A educação deve ser baseada em evidências (SLAVIN, 2020). Isso significa que, no processo educacional, deve-se utilizar práticas de ensino comprovadamente eficazes, evidenciadas a partir de pesquisas rigorosas, em que existam comparações entre ações e resultados educacionais (SLAVIN, 2020). Dentro dessa vertente, a compreensão da relação entre mente-cérebro e educação deve ser considerada (PASQUINELLI, 2013), uma vez que essa compreensão pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem (AMIEL; TAN, 2019). Assim, cientistas buscam divulgar conhecimentos das Neurociências para promover a melhora da educação (SIGMAN et al., 2014). Nesse sentido, também há contribuições das Neurociências Cognitivas, dentre elas, as pesquisas sobre técnicas de estudo que promovem aprendizado duradouro. Por exemplo, Dunlosky et al. (2013) analisaram técnicas de estudo que variam em relação a sua utilidade e identificaram que a prática de lembrar (*retrieval practice*) é uma das mais eficazes.

A prática de lembrar é uma técnica de estudo que envolve estratégias simples, como uso de *quizzes*, testes, perguntas, ou qualquer outra atividade cujo propósito foca em fazer com que os estudantes tentem recordar ativamente o conteúdo ao qual foram expostos anteriormente (AGARWAL et al., 2018). Isso vale tanto para atividades em sala de aula, como em outros contextos. A prática de lembrar é uma técnica eficiente para promover a aprendizagem de longa duração e não envolve recursos financeiros adicionais ou mais tempo em sala de aula (AGARWAL et al., 2018), o que torna importante divulgá-la para melhorar o sucesso acadêmico, principalmente ao se considerar os maus resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O PISA avalia a educação no mundo, verificando se os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades necessárias para a vida socioeconômica. Os resultados do PISA 2018 mostram que o desempenho do Brasil está entre os piores de 79 países, no *ranking* ocupa o 59º lugar na área de leitura, o 72º em matemática e o 67º em ciências (OCDE, 2019).

Infelizmente, estudantes tendem a estudar de formas ineficazes (ex. relendo textos, fazendo cópia de conteúdo etc.) (DUNLOSKY et al., 2013; EKUNI et al., 2020). Isso sugere que estudantes e professores desconhecem as melhores formas

de estudar (DUNLOSKY et al., 2013; EKUNI et al., 2020; HARTWIG; DUNLOSKY, 2012; KARPICKE; BUTLER; ROEDIGER, 2009). Os alunos tendem a escolher técnicas de estudos a partir de intuições e crenças, o que pode prejudicar, ao invés de aumentar a eficácia das aprendizagens (BJORK; DUNLOSKY; KORNELL, 2013). Em parte, isso ocorre porque eles não são ensinados como estudar, o que os leva a utilizar suas próprias experiências sem orientação e/ou embasamento teórico (EKUNI et al., 2020; KARPICKE; BUTLER; ROEDIGER, 2009). Além disso, professores não são instruídos sobre como ensinar a estudar de forma adequada (DUNLOSKY et al., 2013). Outro agravante é que, ao propor atividades de prática de lembrar, como a realização de exercícios, a maior parte dos professores as realiza com o objetivo de avaliar os alunos, não para fazê-los aprender melhor (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011). Professores ainda acreditam que esse tipo de atividade não ativa áreas cerebrais relacionadas à aquisição de memória mais do que quando fazem releitura do conteúdo, por exemplo (SARRASIN; RIOPEL; MASSON, 2019). Ou seja, desconhecem como a prática de lembrar funciona e os benefícios dessa técnica para a aprendizagem.

Dada a importância dessa temática, e considerando a necessidade de rever os currículos de formação continuada de professores e professoras, é importante que a prática docente seja pensada priorizando uma educação baseada em evidências (SLAVIN, 2020). Assim, um guia sobre prática de lembrar foi elaborado por cientistas norte-americanos da área de neurociências cognitivas, como forma de divulgar a prática de lembrar em larga escala para o público leigo (público em geral, especialmente professores fora do meio acadêmico). Esse guia foi traduzido e adaptado para o português do Brasil por pesquisadores brasileiros da mesma área e está disponível gratuitamente *online* (<http://www.retrievalpractice.org/baixe-o-guia/>), bem como em outros idiomas (<https://www.retrievalpractice.org/library>).

Todavia, para que a ponte entre neurociência e educação seja efetiva, é preciso um diálogo entre professores e cientistas (BRUER, 1997). Nesse sentido, o presente guia não foi avaliado por seu público-alvo, ou seja, gestores, professores e estudantes. Além disso, evidências apontam que aprender lendo um conteúdo novo pode ser diferente de assistir um vídeo/*workshop* sobre o assunto (AL-SEGHAHER, 2001; HEFTER; BERTHOLD, 2020; IJIGA, 2014). Os estudos apontam para um benefício semelhante para aprender exemplos introdutórios escritos e baseados em vídeo (HEFTER; BERTHOLD, 2020). Contudo, há benefício maior em assistir um

vídeo/*workshop* no que diz respeito a motivação dos alunos (IJIGA, 2014). Assim, se comparado a observar uma imagem estática, os resultados mostram que assistir vídeos durante a aprendizagem beneficia de maneira eficaz a construção de uma melhor imagem mental, desperta a curiosidade e aumenta a concentração dos estudantes (AL-SEGHAYER, 2001).

Portanto, o objetivo dessa pesquisa foi investigar, por meio de questionário: I) a utilização e a opinião (se entenderam como aplicar, se consideram que essa estratégia de ensino/estudo proporciona benefícios robustos a aprendizagem de longa duração) a respeito da prática de lembrar por professores brasileiros da Educação Básica; II) se a apresentação do guia por meio de *workshop* ou leitura do guia é diferente, ou seja, se uma das modalidades (*workshop* ou leitura) gera maior benefício de compreensão e implementação das dicas sugeridas no guia; III) refletir acerca da própria prática docente e a respeito dos cursos de formação de professores. Assim, foi possível pensar o produto educacional derivado da presente dissertação. Nossa hipótese inicial foi a de que os professores não teriam conhecimento a respeito dos benefícios de se utilizar a prática de lembrar no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, como uma estratégia de ensino/estudo. Essa hipótese tem como fundamento estudos que mostram que comumente os professores subutilizam estratégias relacionadas à prática de lembrar, usando-as apenas como uma ferramenta avaliativa (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011; YANG et al., 2021). A partir dessas questões, outras hipóteses foram levantadas após ler ou participar do *workshop online* sobre o guia, os professores passariam a incorporar essa prática em suas aulas. Esperávamos, ainda, que o conteúdo do guia fosse avaliado positivamente e também que fosse de fácil entendimento. A terceira hipótese foi que não houvesse diferença de aprendizado por meio do *workshop* à leitura (HEFTER; BERTHOLD, 2020). Todavia, a implementação da prática poderia ser maior via *workshop*, uma vez que estudos mostram que o *workshop* motiva, incentiva mais a prática, que realizar a leitura de um conteúdo (MEYER, 2010; SWIFT, 1993). Por fim, hipotetizamos que ao menos parte dos professores refletissem a respeito de sua própria prática docente, que incorporassem às suas aulas o conhecimento fornecido no guia e que fornecer momentos de avaliação (ao responder aos questionários inicial e final, bem como ao participar do grupo focal) sobre o conteúdo do guia (via *workshop* ou leitura) possibilitaria aos docentes a reflexão acerca dos cursos de formação (inicial e/ou

continuada) em relação à sua prática profissional.

As hipóteses dessa pesquisa foram avaliadas a partir de dois questionários que tinham como objetivo investigar a opinião e a utilização da prática de lembrar. O questionário inicial foi aplicado logo após os professores participarem das manipulações (a partir do *workshop* ou da leitura do pdf do guia). O questionário final por sua vez, foi aplicado um mês depois de os professores terem acesso ao conteúdo do guia. Complementarmente, a opinião dos participantes da pesquisa foi avaliada por meio de um grupo focal *online*, utilizando a metodologia de entrevista com a interação entre os participantes, permitindo e incentivando que refletissem, exercitassem a crítica e opinassem espontaneamente sobre a sua profissão e formação (BACKES et al., 2011; POMMER; POMMER, 2014). Dessa forma, foi possível levantar a compreensão do conteúdo do guia, bem como se as ideias propostas foram postas em prática. A partir da opinião dos professores participantes, esse estudo ainda investigou quais características os materiais de divulgação científica devem ter para serem bem aceitos e considerados eficientes no apoio ao trabalho docente.

A presente dissertação está organizada em capítulos, sendo eles: Revisão da literatura, Método, Resultados, Discussões, Limitações do estudo, Produto educacional e Conclusão. A revisão da literatura apresenta uma síntese das principais produções sobre a definição do termo prática de lembrar e seus benefícios. O enfoque são as pesquisas cujo público-alvo envolveu a Educação Básica, mais especificamente, o Ensino Fundamental. A formação continuada de professores foi desenvolvida a partir de autores críticos (FREIRE, 1997; SAVIANI, 2011; SEMERARO, 2006), que pensam a educação também como um instrumento para mudar o sistema em que vivemos.

No método, há uma descrição de como a pesquisa foi realizada. Os procedimentos foram elaborados de modo a demonstrar de maneira explicativa as etapas para a aplicação e coleta de dados. Os aspectos éticos explicam os procedimentos realizados para obtenção da autorização do Comitê de Ética e Pesquisa, bem como consentimento dos participantes desse estudo. A análise dos resultados, por sua vez, apresenta os instrumentos de análise utilizados para verificação dos resultados obtidos.

Os resultados foram divididos em estudo 1 e 2. No estudo 1 analisou-se os resultados obtidos nos questionários (inicial, imediatamente após a exposição ao

conteúdo, e final, um mês depois). Nos resultados do estudo 2 apresentou-se o conteúdo da entrevista semiestruturada cujos dados foram construídos no grupo focal. Os resultados são discutidos com base na literatura, a partir das informações obtidas e foram indicadas algumas limitações do estudo.

O produto educacional derivado desta dissertação é uma reformulação do *workshop*, ou seja, corresponde a uma videoaula na qual foi incluída a prática de lembrar a respeito do conteúdo estudado no guia. Decorrente da temática investigada, apresentamos outras produções. Na conclusão articulamos os principais resultados obtidos e contribuições deste estudo para a comunidade escolar.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 *Prática de lembrar: definição e benefícios*

A prática de lembrar, ou seja, o ato de tentar lembrar a informação à qual se foi exposto previamente, melhora a aprendizagem (AGARWAL et al., 2008; BJORK; DUNLOSKY; KORNELL, 2013; DUNLOSKY et al., 2013; EKUNI et al., 2020; PUTNAM; SUNGKHASEETEE; ROEDIGER, 2016), tornando-a acessível por mais tempo (BJORK, 1975). Essa prática pode ser adaptada a diferentes currículos, métodos de ensino, rotinas (KARPICKE et al., 2014), disciplinas, níveis educacionais (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011) e faixas etárias (AGARWAL et al., 2018; FAZIO; AGARWAL, 2020). Ademais, a recuperação das informações pode ser intencional ou incidental (FAZIO; MARSH, 2019). Por exemplo, a primeira situação pode ocorrer quando o professor pede para o aluno soletrar uma palavra, a segunda quando há uma escolha espontânea da criança em soletrar uma palavra (FAZIO; MARSH, 2019).

A prática de lembrar é uma técnica de estudo consolidada há mais de cem anos de pesquisas (AGARWAL et al., 2018). Todavia, uma meta-análise realizada com pesquisas em sala de aula aponta um aumento significativo no número de publicações nessa área entre os anos de 1968 a 2018 (YANG et al., 2021). Em relação aos efeitos dessa prática em sala de aula, esse estudo indica que 82,9% foram positivos, 15,5% negativos e apenas 1,6% apresentaram efeito nulo (YANG et al., 2021). Ou seja, ainda que haja efeitos negativos, a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre a prática de lembrar em sala de aula identificou efeitos positivos na sua utilização como estratégia de aprendizagem.

Complementarmente, uma revisão sistemática constatou que a maioria dos experimentos com a prática de lembrar em sala de aula possuem tamanhos de efeito de médio a grande, indicando que a prática de lembrar melhora consistentemente a aprendizagem em ambientes aplicados (AGARWAL; NUNES; BLUNT, 2020). Nessa análise, levou-se em consideração uma variedade de níveis de ensino, áreas e conteúdos educacionais (AGARWAL; NUNES; BLUNT, 2020).

Estudos mostram que a prática de lembrar aprimora a memória das informações apresentadas, bem como das informações semânticas que os alunos geram para associar as informações relacionadas ao conteúdo abordado (BROEK et al., 2016). Por exemplo, se o aluno está estudando sobre flamingos e responde uma questão sobre com o que se alimentam, pode ocorrer que, mais tarde, recordarão melhor não somente o que eles comem, mas também quais as características desse tipo de ave e outras informações semanticamente relacionadas a ela. Assim, durante a recuperação da memória sobre alimentação, ocorrem associações adicionais e rotas alternativas são formadas entre informações associadas à esse animal, de tal maneira que outros conteúdos são ativados e se tornam integrados (BJORK, 1975; BROEK et al., 2016).

Ao recordar informações, a memória é fortalecida de maneira flexível (AGARWAL et al., 2018), identifica-se lacunas no conhecimento (AGARWAL et al., 2018; FAZIO; AGARWAL, 2020) e isso impulsiona a retenção de informações que podem ser transferidas a outros contextos, aprimoradas e aplicadas na aquisição de novos conhecimentos (PAN; RICKARD, 2018; TULLIS; MADDOX, 2020). É mais provável que a transferência de conhecimentos ocorra para outros contextos, ou seja, para situações diferentes da aprendizagem inicial, especialmente quando a atividade de prática de lembrar envolve elaboração do conteúdo (CARPENTER, 2009; MCDANIEL et al., 2015; PAN; RICKARD, 2018). Ainda, a partir do uso da prática de lembrar como estratégia de estudo, é possível obter melhor aproveitamento metacognitivo (AGARWAL et al., 2018; TULLIS; MADDOX, 2020). Ou seja, o aluno aumenta a consciência do conteúdo que foi ou não foi bem aprendido (AGARWAL et al., 2018; ROWLAND, 2014). Isso permite que o momento de estudo subsequente seja mais eficiente (ROWLAND, 2014).

O esforço na tentativa de recuperar uma informação é eficaz mesmo quando o aluno não tem sucesso na recordação, ou seja, mesmo quando não se lembra da informação correta (KORNELL; VAUGHN, 2016). Contanto que o aluno tenha a possibilidade de saber qual era a resposta correta em seguida, seja por *feedback* do professor, ou outra forma de checar a resposta correta (KARPICKE, 2017; MCDERMOTT, 2021). Ou seja, o *feedback* ocorre quando é fornecida aos estudantes uma devolutiva, mostrando como foi seu desempenho (AGARWAL et al., 2018), explicando o que acertaram ou não, proporcionando a discussão e as devidas correções (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012; AGARWAL et al., 2018).

Possibilita-se assim, que sejam corrigidos possíveis mal entendidos em relação aos conteúdos abordados (EKUNI; POMPEIA, 2020a). Ou seja, é possível obter resultados ainda mais robustos quando é fornecido o *feedback* após a realização da prática de lembrar (AGARWAL et al., 2018), pois ele envolve uma forma extra de reexposição ao conteúdo (YANG et al., 2021). Podendo-se oferecer, além da resposta correta, uma elaboração comentando o motivo pelo qual essa resposta é a correta. Essa devolutiva após a realização da prática de lembrar, na qual o professor comenta a resposta, facilita a transferência de conhecimentos favorecendo novas aprendizagens (MCDANIEL et al., 2007; MCDANIEL; HOWARD; EINSTEIN, 2009; NGUYEN; MCDANIEL, 2016; PAN; RICKARD, 2018).

No meio científico, estuda-se a prática de lembrar pelo seguinte paradigma (ex. BROEK et al., 2016: I) Exposição às informações a serem aprendidas; II) Lapso, ou seja, tempo decorrente entre a exposição e a primeira prática de lembrar, III) Reexposição ao conteúdo via prática de lembrar com uma condição controle (que pode ser releitura do conteúdo estudado, nenhum teste etc.), com o intuito de comparar efeitos entre as condições utilizadas no experimento (BROEK et al., 2016; MOREIRA et al., 2019); IV) Intervalo de retenção; e V) teste final para avaliação da retenção em longo-prazo e/ou transferência do conteúdo para outros contextos.

Nesse sentido, no momento da prática de lembrar pode-se utilizar técnicas simples com autotestes, questionários que podem ser desenvolvidos a partir de *quizzes* (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012; AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011), cartões coloridos, *flashcards*, quadro apagável, bilhetes de entrada e bilhetes de saída (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011). Em relação aos testes, os mais utilizados são questões de múltipla-escolha e/ou resposta aberta, pois ambas possibilitam benefícios na aprendizagem (AGARWAL et al., 2018; MCDERMOTT et al., 2014).

Devido ao fato da maioria das pesquisas utilizarem testes como meio de induzir a prática de lembrar, esse fenômeno também é conhecido como efeito da testagem (*testing effect*) (ROWLAND, 2014). Todavia, o termo prática de lembrar ajuda no entendimento de que o estudante é o sujeito de sua aprendizagem e que qualquer forma de tentar lembrar ou recuperar informações serve, e não só testes (KARPICKE, 2017; MCDERMOTT, 2021). Um ponto que merece destaque é que, ao contrário do que muitos pensam, realizar mais testes não aumenta a ansiedade dos alunos em relação a essa prática, desde que os testes estejam focados em exercitar

a recuperação do conteúdo como estratégia de aprendizagem e não com fins avaliativos (AGARWAL et al., 2018; EKUNI; POMPEIA, 2020b).

Nas condições controle, ou seja, naquelas cujo resultado é comparado com a prática de lembrar, é comum que os participantes releiam o conteúdo exposto (ex. ROWLAND, 2014), sabidamente uma forma menos eficaz de aprendizagem do que realizar a prática de lembrar (AGARWAL et al., 2018; BJORK; DUNLOSKY; KORNELL, 2013; ROEDIGER; KARPICKE, 2018). Comparado a fazer releituras, praticar lembrar retarda o esquecimento (ROEDIGER; KARPICKE, 2018). Outros exemplos de condições controle que normalmente são menos eficazes que praticar lembrar são: reescrever e copiar os conteúdos estudados (ROWLEY; MCCRUDDEN, 2020).

Em relação ao formato de resposta da prática de lembrar, ela pode ser encoberta (resposta que não é externalizada) ou manifesta (é necessário que os alunos produzam uma resposta escrita, digitada ou vocal). Ambas as formas são eficientes em promover uma recordação mais duradoura (PUTNAM; ROEDIGER, 2013; SMITH; ROEDIGER; KARPICKE, 2013; TAUBER et al., 2018). Todavia, para que seja possível obter os benefícios da prática de lembrar, é preciso ter cuidado para que a recuperação encoberta seja realizada de fato (SMITH; ROEDIGER; KARPICKE, 2013). Muitos alunos nem tentam pensar em respostas para perguntas feitas pelos professores, ou apenas pensam que já sabem a resposta e não tentam de fato recuperar informações quando não é requerido que o faça de forma manifesta (SMITH; ROEDIGER; KARPICKE, 2013).

Em suma, a prática de lembrar trata-se de uma estratégia de estudo que tem como princípio tentar “tirar da cabeça” informações vistas anteriormente, a partir do ato de lembrar. Sendo que, essa é uma estratégia que pode ser adaptada a diferentes contextos e situações de aprendizagem (AGARWAL et al., 2018; KARPICKE et al., 2014). Ao realizar a prática de lembrar otimiza-se o tempo de estudo (AGARWAL et al., 2018), fortalece-se a memória de maneira flexível, estimulando a elaboração do conteúdo. Conseqüentemente, proporcionando benefícios para a aprendizagem de longa duração (MCDANIEL et al., 2013).

2.2 Prática de lembrar na Educação Básica com enfoque no Ensino Fundamental

A Educação Básica, área de concentração do presente Programa de Mestrado, engloba o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Nessa seção serão abordadas apenas pesquisas sobre a prática de lembrar na Educação Básica. Além da Educação Básica ser foco desse Programa de Pós-Graduação, a maioria da literatura com prática de lembrar utiliza universitários como público-alvo (AGARWAL; NUNES; BLUNT, 2021).

A variedade e a qualidade dos estímulos proporcionados tanto no ambiente familiar como no escolar, influenciam no desenvolvimento infantil (DOURADO; CARVALHO; LEMOS, 2015; MARTURANO, 2006). A aquisição de novas aprendizagens são mediadas pelas pessoas com as quais as crianças convivem (ex. família, amigos e/ou professores) (SCOPEL; SOUZA; LEMOS, 2011). Grande parte da aprendizagem humana é interativa e ocorre a partir da codificação de uma informação, armazenamento, recuperação e (re)consolidação (quando uma informação é recuperada, pode ser alterada, corrigida, reforçada e/ou conectada a outra informação) (BJORK, 1975; MCDERMOTT, 2021).

O cérebro humano está preparado desde muito cedo para aprender a partir do esforço feito ao tentar recuperar uma informação (HOTTA; TAJIKA; NEUMANN, 2016). Assim, a prática de lembrar enquanto atividade focada na recuperação da informação, se iniciada na infância, pode facilitar a aquisição de aprendizagens (FAZIO; AGARWAL, 2020; FRITZ et al., 2007).

O desenvolvimento da prática de lembrar mediado de tal maneira que as crianças pensem em suas respostas, favorece o processamento cognitivo (COFFMAN et al., 2008; GRAMMER; COFFMAN; ORNSTEIN, 2013). Esse processamento é uma capacidade importante para desenvolver o pensamento crítico e a resolução de estratégias (COFFMAN et al., 2008; FAZIO; AGARWAL, 2020; GRAMMER; COFFMAN; ORNSTEIN, 2013).

Quando se tem crianças como sujeitos da aprendizagem, a literatura mostra que a prática de lembrar pode ser adaptada (FAZIO; AGARWAL, 2020). Por exemplo, fornecendo informações e/ou dicas que incentivem e ajudem as crianças lembrarem o que já foi abordado, aumentando a possibilidade de sucesso durante a evocação (FAZIO; AGARWAL, 2020; KARPICKE et al., 2014; KLIEGL; ABEL;

BÄUML, 2018). As crianças se beneficiam mais das estratégias quando ocorre o fornecimento de suportes apropriados para orientar e apoiar a recuperação bem sucedida, a partir do desenvolvimento da prática de lembrar guiada (KARPICKE et al., 2014). Dessa forma, possibilita-se a obtenção de benefícios em uma ampla faixa etária (FAZIO; MARSH, 2019).

Por exemplo, após a leitura de textos enciclopédicos com palavras-alvo em negrito, a condição de prática de lembrar (na qual o texto foi apresentado novamente, mas em lugar das palavras-alvo, tinha-se os radicais (letras iniciais da palavra e lacunas para os alunos completarem as palavras) proporcionou benefícios mais robustos que a releitura (LIMA; JAEGER, 2020). A esse respeito, Jaeger, Eisenkraemer e Stein (2015) explicam que, ao fornecer dicas/pistas durante a realização da prática de lembrar, é possível melhorar a memória, retendo por mais tempo as informações aprendidas em materiais educacionais. Conforme indica a meta-análise de Rowland (2014), a recordação com pistas pode produzir maiores efeitos do que a recordação livre, mas isso ocorre quando já se têm um conhecimento razoável do conteúdo, ou um nível de recordação inicial superior a 50%. Assim, fornecer pistas no momento da prática de lembrar para crianças em idade pré-escolar, pode levar a desempenho superior no teste final, quando comparado a recordação livre (sem pistas) (KLIEGL; ABEL; BÄUML, 2018).

Em uma pesquisa desenvolvida por Fritz et al. (2007), crianças a partir dos três anos de idade deveriam aprender nomes próprios de bichos de pelúcia praticando lembrar, tanto imediatamente após a apresentação dos nomes, quanto em intervalos crescentes de tempo após a apresentação inicial. Ou seja, o brinquedo era apresentado e a criança deveria tentar lembrar o seu nome, sem pistas. Quando a criança acertava o nome, o experimentador concordava e repetia o nome com entusiasmo, se não lembrava, o experimentador fornecia o nome e pedia para a criança repetir, assim, fornecendo o *feedback* em ambos os casos. Como condição controle, solicitou-se a simples repetição oral dos nomes, ou seja, o experimentador mostrava o brinquedo, falava o nome do bicho de pelúcia e pedia para a criança dizer “*hello* ou *goodbye*” e repetir o nome. Após cinco repetições dessas condições no experimento I, imediatamente após as manipulações e no experimento II, com intervalos de um e dois dias, verificou-se que a aprendizagem dos nomes dos brinquedos foi menor quando as crianças repetiam os nomes do que quando tentavam recordar esses nomes (prática de lembrar) (FRITZ et al., 2007). Além

disso, as crianças que praticaram lembrar demonstraram gostar mais das estratégias empregadas para lembrar e desenvolveram maior autoconfiança (FRITZ et al., 2007).

Pesquisas mostram que testar durante a leitura de um livro feita pelo experimentador, apontando para os itens a serem recuperados ou pedindo para que crianças com idade de dois anos e dez meses a três anos e cinco meses apontassem para as imagens dos itens a serem recuperados, resultou em efeitos mais robustos, quando comparado ao experimentador fazer a simples releitura dos livros (CORNELL; SÉNÉCHLL; BRODA, 1988). De maneira similar, crianças de nove anos se beneficiaram mais na aprendizagem de histórias quando praticaram lembrar, ou seja, realizaram a leitura da história em voz alta e responderam três questões sobre a história ao longo da leitura e mais duas perguntas ao final da história, do que quando fizeram a releitura da história (condição controle) (BROJDE; WISE, 2008). Assim, crianças que praticam lembrar, durante e após a leitura, melhoram a memória em relação ao conteúdo e possuem melhor compreensão do conteúdo (BROJDE; WISE, 2008; CORNELL; SÉNÉCHLL; BRODA, 1988).

Pesquisas realizadas com crianças da escola primária também mostram que o efeito da prática de lembrar pode melhorar o aprendizado (RITCHIE; DELLA SALA; MCINTOSH, 2013; ROHRER; TAYLOR; SHOLAR, 2010). Alguns benefícios identificados em pesquisas realizadas sobre a prática de lembrar tendo como *setting* laboratórios, são: a melhora na habilidade de localizar e organizar objetos (pequenos itens de brinquedo) em caixa com repartições (HOTTA; TAJIKA; NEUMANN, 2016), lembrar o nome de itens (LIPOWSKI et al., 2014) e a ampliação de vocabulário (GOOSSENS et al., 2014).

Os benefícios da prática de lembrar também podem ser extrapolados para o ambiente natural de sala de aula (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012). Pesquisas desenvolvidas por Jaeger, Eisenkraemer e Stein (2015), oferecem evidências de que é possível desenvolver a prática de lembrar adaptando-a a ambientes escolares, materiais educacionais e obter resultados satisfatórios na aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental. Karpicke et al. (2014) identificaram que realizar mapas conceituais por meio da prática de lembrar guiada, ou seja, sem consultar o material, pode servir como uma atividade de prática de lembrar eficaz a ser desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental. Além disso, a prática de

lembrar aumentou a retenção independentemente do nível de leitura do aprendiz, compreensão ou rapidez do processamento (KARPICKE; BLUNT; SMITH, 2016).

Estudos realizados com crianças no sul do Brasil mostram que realizar pré-testes (envolve a ativação de conteúdos semanticamente relacionados antes da apresentação de conteúdo) e pós-testes (prática de lembrar após a apresentação de conteúdo) levam a um maior desempenho na memória quando comparado a releitura do conteúdo (LIMA; JAEGER, 2020). Todavia, realizar pós-testes é superior à realizar pré-testes (LIMA; JAEGER, 2020).

Durante a prática de lembrar, como já mencionado, mesmo que as respostas fornecidas pelas crianças sejam incorretas, com o *feedback* transmitindo as informações adequadas, é possível que as crianças se beneficiem (FAZIO; AGARWAL, 2020; LIPKO-SPEEDA; DUNLOSKY; RAWSON, 2014). Afinal, após os testes, o *feedback* ajuda as crianças corrigirem erros e reterem suposições corretas (MARSH; FAZIO; GOSWICK, 2012). Pesquisas com crianças em idade pré-escolar, mostram que quando o *feedback* imediato é fornecido após a prática de lembrar, a memória relacionada a informações às quais as crianças já tiveram contato anteriormente, pode melhorar significativamente (KLIEGL; ABEL; BÄUML, 2018). Assim, os benefícios dos testes são maiores para as crianças que recebem *feedback* (MARSH; FAZIO; GOSWICK, 2012). Ademais, pesquisas desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental identificaram que o desempenho no teste final para conceitos científicos difíceis, foi mais alto quando fornecido o *feedback* após a prática de lembrar (LIPKO-SPEEDA; DUNLOSKY; RAWSON, 2014).

Experiências sugerem que, quanto mais as pessoas exercitam a prática de lembrar, mais frequente e benéfica será a escolha dessa técnica de aprendizagem quando se tornam adultas (TULLIS; MADDOX, 2020). Assim, quando a prática de lembrar começa ser desenvolvida ainda na infância, pode proporcionar, ao longo do tempo, aprendizagens mais robustas e duradouras (FAZIO; AGARWAL, 2020; TULLIS; MADDOX, 2020).

2.3 Prática de lembrar: fundamentos para professores

Nesta proposta, a prática de lembrar tem como principal referencial teórico o guia “Como a prática de lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem”, de autoria de Agarwal, Roediger, McDaniel e McDermott, com tradução para o

português realizada por Ekuni e Pompéia (AGARWAL et al., 2018).

A maioria dos professores já utilizam uma das formas de prática de lembrar em suas aulas como um instrumento avaliativo, para verificar se o conteúdo foi aprendido (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011). Contudo, a prática de lembrar é mais eficiente se também utilizada como estratégia de estudo aplicada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, de maneira frequente (ROEDIGER et al., 2011). Isso permite que os alunos se familiarizem em serem testados (ROEDIGER et al., 2011), o que reduz a ansiedade em provas. Por exemplo, estudantes que participaram de pesquisas realizadas por Agarwal et al. (2014) reportaram que ao praticarem lembrar com frequência se sentiram menos ansiosos em relação a futuros testes.

É sabido que estudantes do Ensino Fundamental e Médio escolhem a releitura de materiais e/ou anotações como estratégia de estudo mais frequente (EKUNI et al., 2020; KARPICKE; BUTLER; ROEDIGER, 2009; TULLIS; MADDOX, 2020). Em um estudo, 43% dos alunos indicaram que utilizam mais a releitura como estratégia de estudo e apenas 16% indicou que a estratégia mais utilizada envolve prática de lembrar (TULLIS; MADDOX, 2020). Semelhantemente, uma pesquisa realizada com alunos pré-vestibulandos no Brasil aponta para a mesma direção, que a releitura é a estratégia favorita dos alunos (EKUNI et al., 2020).

É possível que essa preferência ocorra devido a um erro metacognitivo (MCDERMOTT, 2021; ROEDIGER; KARPICKE, 2006a). Por exemplo, Roediger e Karpicke (2006a), solicitaram aos alunos que autoavaliassem o quanto lembrariam as informações estudadas via prática de lembrar, ou relendo o conteúdo. Como resultado, apesar dos alunos acharem que aprenderiam melhor pela releitura, o desempenho no teste final mostrou que a prática de lembrar foi mais eficiente no estabelecimento de uma memória de longo prazo (ROEDIGER; KARPICKE, 2006).

Quando se relê, têm-se uma impressão cada vez maior de familiaridade com o conteúdo, causando uma ilusão de competência, ou seja, faz com que se acredite que se domina o conteúdo (BJORK, 1999; KORIAT; BJORK, 2005; KORIAT; BJORK, 2006). Isso ocorre porque estudantes deduzem, incorretamente, que a familiaridade tem relação direta com sua capacidade de evocar informações posteriormente, o que não ocorre (KORIAT; BJORK, 2005).

Essa confusão metacognitiva é ainda aumentada pelo fato de que reler pode ser benéfico quando o conteúdo é testado logo após a releitura, diferente do que

ocorre quando o conteúdo é testado em longo-prazo, condição na qual se observa maior benefício da prática de lembrar do que releitura (ROEDIGER; KARPICKE, 2006). Esses dados apontam que a comunidade escolar (alunos, professores e gestores) tende a não perceber os benefícios da prática de lembrar (por exemplo, via testes) e que, por esse motivo, podem valorizar inadequadamente outras atividades, levando a subutilização de práticas que envolvem prática de lembrar (YANG et al., 2021). Há relatos de que a prática de lembrar é mais utilizada por alunos quando estudam por conta própria (sem a influência e/ou orientação dos professores) (TULLIS; MADDOX, 2020). Mas por terem pouco conhecimento sobre como deve ser utilizada a prática de a lembrar, por exemplo, que o material não deve ser consultado nesse momento ou que o benefício é melhor a longo prazo, os estudantes têm dificuldades para perceber e aproveitar de maneira excelente os benefícios de aprendizagem que a prática de lembrar pode oferecer (MULLIGAN; PETERSON, 2015; TULLIS; MADDOX, 2020).

Dada a subutilização da prática de lembrar e o fato de que os professores podem ser agentes que influenciam os alunos positivamente em como estudar de forma eficiente (TULLIS; MADDOX, 2020; YANG et al., 2021), é necessário que os professores se apropriem de alguns fundamentos que permitam a ampla utilização dessa estratégia no contexto educacional. Docentes podem influenciar, fornecer orientações, apoio e incentivo, para que os estudantes consigam utilizar a prática de lembrar mais frequentemente (TULLIS; MADDOX, 2020). Com efeito, é possível fazer adaptações de práticas educacionais, de modo a promover aprendizado duradouro e eficiente (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011). Além disso, dado que é difícil mudar um hábito de estudo e que alunos preferem estratégias menos eficientes, pode-se ensinar como usar as estratégias preferidas dos alunos de maneira otimizada (MIYATSU; NGUYEN; MCDANIEL, 2018; TULLIS; MADDOX, 2020).

Uma maneira de motivar a participação dos alunos em momentos de prática de lembrar via testes é possibilitar situações descontraídas, dispondo de dicas que levem os estudantes chegarem nas respostas (TULLIS; MADDOX, 2020). Dessa maneira, diminui-se a ansiedade, alivia-se o receio de falhar e encoraja-se novas tentativas, mesmo após o erro (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011).

Professores devem oferecer momentos de prática de lembrar com frequência, logo após a abordagem dos conteúdos, depois de alguns dias, semanas e assim por

diante (AGARWAL et al., 2018). Distribuindo, diversificando as estratégias ao longo das aulas e contextualizando os conhecimentos adquiridos com outras situações de aprendizagem (AGARWAL et al., 2018; CARPENTER; AGARWAL, 2020).

Caso o professor escolha oferecer em sala de aula momentos de prática de lembrar frequentes, um estudo naturalista realizado por Ekuni e Pompeia (2020) identificou que praticar lembrar uma vez após cada conteúdo ensinado, por meio de perguntas de resposta aberta, no final da mesma aula, é um bom momento de fazê-lo (EKUNI; POMPEIA, 2020a). Esse momento foi mais eficaz que re-ensinar esse conteúdo tanto na mesma aula, como no início da aula seguinte, bem como praticar lembrar no início da próxima aula em estudantes universitários (EKUNI; POMPEIA, 2020a). Todavia, deve-se levar em conta o nível escolar do aluno na hora de elaborar os momentos de prática de lembrar.

2.4 Formação continuada de professores e professoras

No trabalho pedagógico é fundamental entender a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que rege as atribuições docentes, a literatura relacionada ao fazer pedagógico e os conteúdos que utiliza em sala de aula (SEMERARO, 2006). Além disso, o professor deve conhecer as melhores técnicas a serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como ter conhecimento a respeito das pesquisas e estudos desenvolvidos na área de aprendizagem.

Todavia, é comum que os professores escolham estratégias de ensino baseadas em suas experiências, o que nem sempre condiz em estratégias baseadas em evidências (SLAVIN, 2020). A presente pesquisa foca na estratégia prática de lembrar, uma das mais eficazes na promoção de aprendizado duradouro (DUNLOSKEY et al., 2013) e propõe que a mesma seja alvo de cursos de formação continuada de professores e professoras. Nesse sentido, a presente seção visa levantar pontos teóricos relacionados a formação continuada de professores.

Historicamente, após a independência do Brasil, houve as primeiras percepções da necessidade de organizar a instrução popular e, com isso, identificou-se a importância da formação de professores (SAVIANI, 2005). Desde então, os dilemas relacionados à maneira mais adequada e eficiente de realizar a formação de professores têm sido frequentes (SAVIANI, 2005; TARUNI, 2000).

De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a formação continuada é um direito de todos os professores, sendo pauta constante no meio educacional (ROSSI; HUNGER, 2013). Todavia, a formação continuada não foca na qualidade do conteúdo a ser ofertado, mas se configura como um negócio, regido pelo mercado, apoiando formações por conveniência, dando pouca importância a qualidade do conteúdo, não valorizando a formação crítica do indivíduo (FREITAS, 2003; ROSSI; HUNGER, 2013). Essas características de formação docente focam em orientar a educação no sentido da conservação da sociedade como conhecemos, dividida em classes (SAVIANI, 2008).

A formação de professores deve permear o fato da conscientização de que, para ensinar, é preciso ter competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2005) e de que, para isso, precisam se preparar, se capacitar de maneira permanente, fundamentadas na análise crítica da própria prática (FREIRE, 1997) e no enriquecimento qualitativo (POMMER; POMMER, 2014).

Semeraro (2006) explica que Gramsci defende a importância da formação ampla, de tal maneira que o intelectual desenvolva pesquisas inovadoras e esteja sempre se atualizando, interagindo com diferentes saberes relacionados a filosofia, política, economia, ciência e arte (AUGUSTI, 2017; SEMERARO, 2006).

Entende-se, portanto, que toda pedagogia visa atender um objetivo (ROSSI; HUNGER, 2013; WOJNAR, 2010). Esse é um dos motivos pelos quais a formação precisa orientar uma prática docente que vá além da técnica. Ela deve agir criticamente, posicionar-se, colaborar com o processo de inovação educacional e influenciar a vida social (ROSSI; HUNGER, 2013). Afinal, a educação é terreno de disputa e o ensino só poderá obter resultados significativos¹ quando o conhecimento científico, desenvolvido a partir de estratégias comprovadamente eficazes, for associado à formação social dos indivíduos (WOJNAR, 2010).

A partir dessas colocações, percebe-se a necessidade de revisar os currículos de formação continuada dos professores, visando o enfrentamento da racionalidade técnica, do positivismo, do conformismo, da naturalização das reproduções, bem como da falta de criticidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico (AUGUSTI, 2017; GIROUX, 1997). Para que esse enfrentamento seja

¹ Os resultados significativos do ensino se referem a quando os indivíduos conseguem aplicar o conhecimento adquirido a partir da educação escolar, de maneira prática, de modo influenciar a sociedade.

possível, é fundamental que existam espaços para o debate crítico, como canais de diálogo, pois assim, será possível a retomada do direito à palavra (FREIRE, 1987), visando que os professores se organizem coletivamente e se identifiquem como intelectuais transformadores, tornando o pedagógico mais político, a partir da reflexão e da ação crítica (AUGUSTI, 2017; GIROUX, 1997).

A educação é um processo basicamente intencional, planejado, preparado e predisposto (CASTANHO, 2006). Os professores precisam influenciar a favor da busca pela verdade e diversidade, respeitando as particularidades (SEMERARO, 2006), lutando contra a cultura do negacionismo, do esvaziamento do currículo e suas consequências (MALANCHEN, 2020). Isso, a partir de um currículo que apresente duas dimensões inseparáveis, sendo elas, o conteúdo específico e a formação humana e política (MALANCHEN, 2020).

Dessa maneira, visando proporcionar momentos de reflexão sobre a maneira de pensar, sentir e agir (POMMER; POMMER, 2014), a formação de professores se faz importante diante da necessidade do professor desenvolver um discurso entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, reconhecendo que podem influenciar as mudanças necessárias na sociedade, a partir da emancipação individual e social (GIROUX, 1997).

Conforme Freire (1997) explica, de maneira humilde e disponível, os professores devem repensar o pensado e rever suas posições, envolvendo-se com a curiosidade dos alunos e o percurso do processo de ensino e aprendizagem. Diante dessas colocações, entende-se a necessidade da reorganização das práticas de formação (LIBÂNEO, 2007). A partir de propostas que possibilitem o entendimento da necessidade da mudança e do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos (GIROUX, 1997; SAVIANI, 2011).

A formação de professores deve oportunizar condições aos indivíduos para que tornem-se cidadãos que tenham conhecimento e coragem de lutar por seus direitos políticos, sociais e econômicos, possibilitando a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária (GIROUX, 1997; RODRÍGUEZ, 1990). Como explica Saviani (2008), a prática social deve ser ponto de partida e ponto de chegada da prática educacional. Para que seja possível desenvolver uma pedagogia articulada, consciente de que não existe um método pronto, mas interessada em métodos de ensino eficazes, visando uma escola que valoriza as ciências e se importa com as necessidades político sociais (SAVIANI, 2008).

2.5 Modalidade de apresentação de um conteúdo (via leitura ou apresentação de vídeo/workshop)

No trabalho docente, os resultados do processo de ensino e aprendizagem são influenciados por diferentes aspectos, entre eles, a modalidade de apresentação de um conteúdo (GONÇALVES, 2013a). Durante o planejamento é fundamental que o professor considere o currículo, as necessidades dos alunos, mas também a maneira como vai apresentar o conteúdo. Esse é um dos motivos pelos quais é importante que as especificidades de cada modalidade sejam consideradas antes da apresentação do conteúdo (FREITAG, 2017).

A modalidade de apresentação de um conteúdo pode ser escrita ou oral (GONÇALVES, 2013a). A modalidade escrita trata-se do estudante realizar a leitura de um conteúdo. A modalidade oral, por sua vez, ocorre a partir da apresentação, exposição feita por um professor ou palestrante a estudantes (GONÇALVES, 2013a; GONÇALVES, 2013b). A escolha da modalidade é caracterizada pelo método e recursos didáticos usados durante a apresentação de um conteúdo, que comumente ocorrem a partir da realização de debates, filmes, vídeos (modalidade oral), leitura de textos (modalidade escrita) etc. (FREITAG, 2017).

Os benefícios de aprendizagem parecem ser semelhantes tanto ao utilizar a modalidade de apresentação escrita, quanto a oral (IJIGA, 2014). Afinal, ambas envolvem um processo interativo de interpretação e atribuição de significado que tem como base os conhecimentos prévios dos estudantes (GONÇALVES, 2013a; LEFFA, 1996). Contudo, a escolha da modalidade de apresentação de conteúdo é um momento importante do planejamento, pois aprender lendo um novo conteúdo ou assistir um vídeo/workshop, pode influenciara aprendizagem de modo diferente (AL-SEGHAHER, 2001; GONÇALVES, 2013a; HEFTER; BERTHOLD, 2020; IJIGA, 2014). Ou seja, a motivação durante o processo de ensino e aprendizagem pode ser afetada de acordo com a modalidade (FREITAG, 2017; IJIGA, 2014).

Em uma pesquisa de mestrado, Gonçalves (2013a) investigou a compreensão de conteúdo a partir da realização de dois experimentos com aprendizes de língua estrangeira em nível intermediário. Para apresentação do conteúdo, um grupo leu e o outro ouviu a leitura do mesmo texto. Uma semana depois responderam questões e escreveram o que lembravam sobre o texto, após o intervalo de sete dias, reescreveram tudo o que lembraram e, passadas mais três semanas, reescreveram

novamente tudo o que lembraram a respeito do texto. Considerando-se as modalidades de apresentação de conteúdo, no final da pesquisa verificou-se que não houve diferença significativa na compreensão, nem na recuperação do conteúdo do texto entre o grupo que leu e o que ouviu a leitura (GONÇALVES, 2013a; GONÇALVES, 2013b). Todavia, ressalta-se que o conteúdo aprendido não era na língua nativa dos participantes.

Ainda a respeito dos benefícios de aprendizagem relacionado a modalidade de apresentação de conteúdo, Al-Seghayer (2001) identificou que assistir vídeo como modalidade de apresentação oral beneficia a construção de uma imagem mental, desperta a curiosidade e aumenta a concentração ao estudar um conteúdo.

Contudo, ainda que os benefícios de aprendizagem sejam semelhantes, tanto ao utilizar a modalidade de apresentação de conteúdo escrito (ex. leitura de um texto), quanto oral (ex. participação em um *workshop*) (GONÇALVES, 2013a; IJIGA, 2014), é importante considerar que, conforme explicam Al-Seghayer (2001), Meyer (2010) e Swift (1993), a maior motivação e incentivo a prática pode ser observada ao se assistir um vídeo ou participar de um *workshop* do que ao realizar a leitura de um conteúdo.

3 MÉTODO

3.1 Estudo 1 – Aplicação de questionários

3.1.1 Participantes

Foram convidados para essa pesquisa, 130 docentes que atuam desde a Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental em escolas da Educação Básica municipal localizadas no município de Santa Cruz do Rio Pardo, interior do estado de São Paulo. Os convidados corresponderam a todos os professores da rede municipal contratados por período determinado ou indeterminado, que atuavam em quatro escolas distintas. Os interessados deveriam ter acesso a um computador ou celular com conexão à rede de internet. Eles foram distribuídos em dois grupos: um grupo participou de um *workshop online* e o outro realizou a leitura do PDF do guia de prática de lembrar. Os participantes de ambos os grupos responderam aos questionários (para detalhes, ver procedimento).

Para o estudo 2, foram convidados aproximadamente 10% dos participantes do estudo 1, que lecionavam na escola B. A partir disso, a coordenação da escola B direcionou 10 docentes que em hipótese, aceitariam participar do estudo 2, o grupo focal *online*.

3.1.2 Materiais

Para o desenvolvimento da metodologia adotada, o material utilizado para realização do *workshop online*/leitura foi o guia de prática de lembrar intitulado “Como a prática de lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem”. Elaborado por Dr^a. Pooja K. Agarwal, Dr. Henry L. Roediger, Dr. Mark A. McDaniel e Dr^a. Kathleen B. McDermott, pesquisadores norte-americanos da área da cognição, como forma de divulgar a prática de lembrar em larga escala. Esse guia foi traduzido para o português do Brasil pela Dr^a. Roberta Ekuni e Dr^a. Sabine Pompeia, pesquisadoras brasileiras da mesma área. A versão utilizada foi publicada em 2018 e está disponível gratuitamente *online* (http://pdf.retrievalpractice.org/translations/Portuguese_RetrievalPractice.pdf).

Com base em estudos científicos, o guia divulga resultados de pesquisas que

investigaram o desempenho de estudantes que usaram a prática de lembrar ou outra(s) estratégia(s) comumente usadas no momento do estudo (ex. releitura, cópia) e simplificadamente explica o porquê e como a prática de lembrar melhora o desempenho dos estudantes. O guia também apresenta exemplos de como utilizar a prática de lembrar como uma estratégia de ensino e/ou estudo para serem utilizados em sala de aula ou em estudos individuais. Por exemplo, há sugestões para utilização de *kits* de prática de lembrar contendo *flascards* e cartões coloridos, confeccionados com materiais que geralmente estão disponíveis nas escolas.

3.1.3 Procedimentos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (CAAE: 79261217.8.1001.5505) (ANEXO 1). Primeiramente, é importante considerar que durante o período da coleta de dados que se deu de outubro a dezembro de 2020. Nesse período, as atividades escolares presenciais estavam suspensas devido a pandemia COVID 19 (OPAS/OMS, 2020). Ou seja, em consonância com o Decreto nº 64.864 (SÃO PAULO, 2020), desde o mês de abril de 2020, as aulas nas escolas públicas municipais de Santa Cruz do Rio Pardo respeitaram o decreto e ocorreram conforme medidas adotadas pelo ensino remoto emergencial. O mesmo pôde ser realizado a partir de aulas síncronas [de modo simultâneo, com o professor(a) e alunos(as) *online*], assíncronas [sem que professor(a) e alunos(as) estejam conectados no mesmo momento], ou a partir de materiais impressos (PAPIM; DI ROMA, 2020).

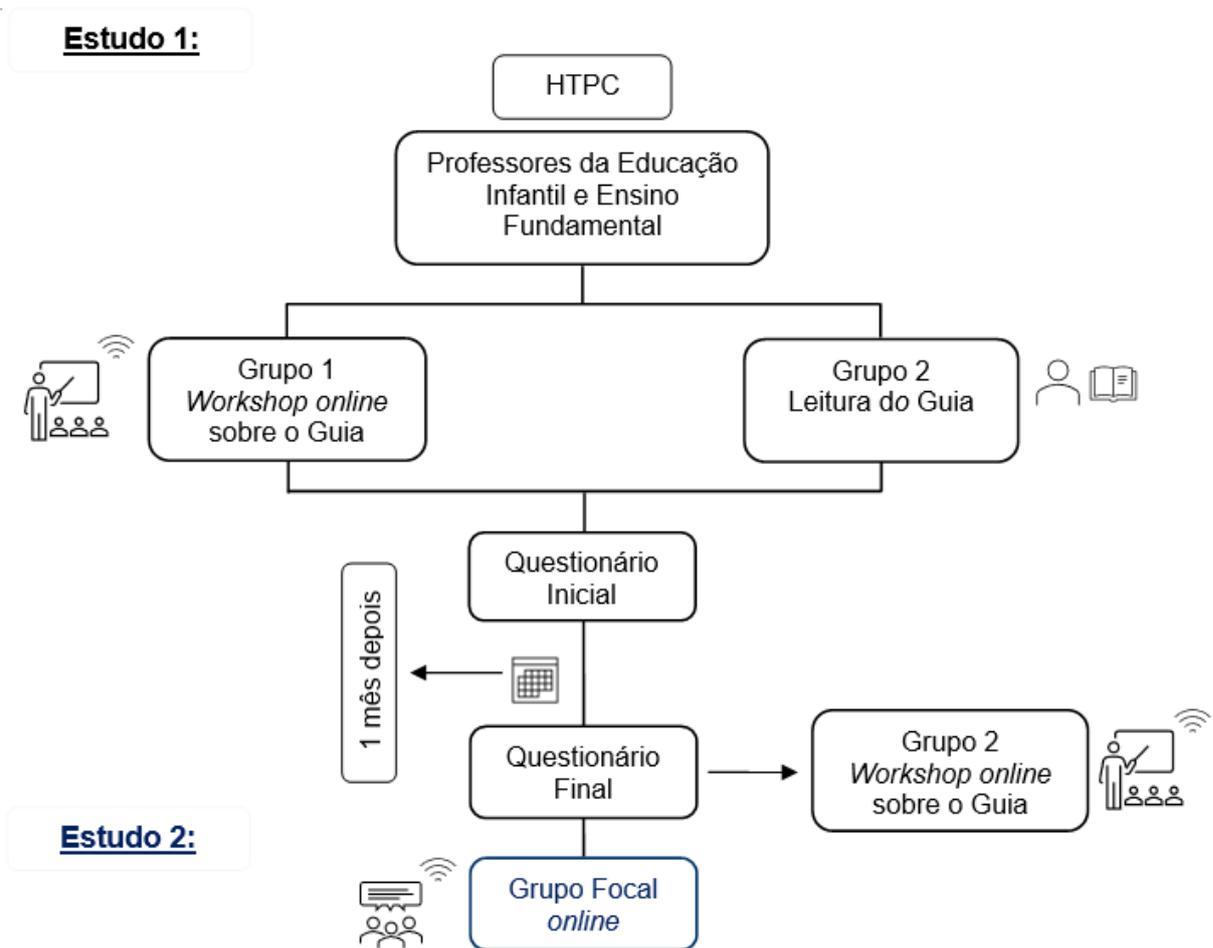
Os docentes que aceitaram participar do *workshop*/leitura *online* do guia, clicaram em aceitar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms* (ANEXO 2). A partir disso, foram agendadas datas em que os professores estavam em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Ou seja, atividade pedagógica que tem por finalidade proporcionar orientações e formações dos professores, visando atender as necessidades do trabalho pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO, 2019). As datas para a execução do *workshop online*/leitura do guia foram ofertadas de acordo com as datas autorizadas pela direção das escolas para realização da pesquisa.

Os docentes que aceitaram participar foram divididos pela pesquisadora em grupos de acordo com o número de professores de cada escola, de modo que metade dos interessados de cada escola fossem incluídos em um dos dois grupos. Essa divisão ocorreu a partir de quatro listas fornecidas pelos(as) coordenadores(as) das unidades escolares participantes, com os nomes e *e-mails* de cada professor(a). A partir dessas listas, ocorreu a divisão considerando as localizações pares ou ímpares dos professores nas listas, ou seja, os pares foram colocados em um grupo e os ímpares em outro, alternando entre os ímpares no grupo A e pares no B, ímpares no B e pares no A e assim sucessivamente (ex. escola A: participantes 1, 3, 5 e 7 no grupo A, participantes 2, 4, 6 e 8 grupo B; escola B: participantes 1, 3, 5 e 7 grupo B e participantes 2, 4, 6 e 8 grupo A), até incluir todos(as) os(as) professores(as) das quatro listas/escolas nos grupos. Em cada grupo, a pesquisadora ou ministrava o *workshop online*, ou instruía os docentes a lerem o PDF do guia, sendo que, em ambos os grupos a pesquisadora explicou aos participantes e permaneceu *online*, a disposição dos participantes para tirar dúvidas a respeito do conteúdo do guia.

Os grupos de aplicação foram realizados pelo *Google Meet*. Um resumo do procedimento pode ser visto na Figura 1. Durante a pesquisa, os professores do grupo 1 participaram de um *workshop online* elaborado com o conteúdo do guia, que explicava e exemplificava o conteúdo do guia. Os participantes do grupo 2, por sua vez, foram instruídos a realizar a leitura do PDF do guia. Nesse momento, a pesquisadora permanecia *online* (no *Google Meet*) para que os participantes pudessem tirar dúvidas e/ou fazer colocações a respeito do conteúdo do guia. Em ambos os grupos, essa etapa da pesquisa durou cerca de 30 a 40 minutos.

Após a participação das atividades (*workshop* ou leitura do guia), foi aplicado um questionário inicial (ANEXO 3) via *Google Forms*. Todo o procedimento durou cerca de 60 minutos. Aproximadamente um mês depois de realizada essa primeira fase, um segundo questionário (ANEXO 4) foi aplicado. Após essas fases da pesquisa, os docentes que a princípio não participaram do *workshop online*, tiveram a oportunidade de assisti-lo, uma vez que se acreditava que participar de um *workshop* poderia ser mais motivador do que apenas ler o PDF do guia.

Figura 1 – Procedimento metodológico realizado na coleta de dados



Nota: Em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), professores da rede municipal de ensino foram divididos aleatoriamente em dois grupos. O Grupo 1 participou de um *Workshop online* sobre o Guia e o Grupo 2 realizou a leitura do PDF do Guia. Na sequência, ambos os grupos responderam a um Questionário Inicial. Um mês depois, todos os professores foram convidados a responder o Questionário Final. Os professores do Grupo 2, que inicialmente realizaram a leitura do Guia, tiveram a oportunidade de participar do *Workshop online*. Após essa fase da pesquisa, 10% dos participantes dos grupos 1 e 2 (*workshop* e leitura) aceitaram participar de um Grupo Focal *online*.

Fonte: Elaboração da autora.

3. 2 Estudo 2 – Grupo Focal

Após o término do estudo 1, professores de uma das unidades escolares (escola B) que tinham participado do *workshop* e/ou da leitura do guia foram convidados a participar de um grupo focal *online* pelo *Google Meet*. Doze professores interessados em participar dessa etapa da pesquisa (aproximadamente 10% dos professores) foram indicados pela coordenação da escola. A partir disso,

tiveram acesso a sala de aula virtual e clicaram em aceitar em um segundo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *online*, referente ao grupo focal (ANEXO 5). Essa extensão do projeto foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CAAE: 37346720.0.0000.8123) (ANEXO 6).

Os grupos focais consistem em uma técnica de coleta de dados baseada na pesquisa qualitativa que se fundamenta na perspectiva dialética (BACKES et al., 2011) e tem como propósito incentivar interações em grupos, direcionadas de acordo com o tema dos conteúdos a serem abordados e problematizados (BACKES et al., 2011; POMMER; POMMER, 2014). O grupo focal é uma metodologia de entrevista que tem como vantagem o fato de proporcionar a problematização de temas específicos, previamente apontados de maneira dinâmica, mediando a discussão e troca de experiências entre os participantes, possibilitando que se posicionem e opinem espontaneamente (BACKES et al., 2011; POMMER; POMMER, 2014).

Contudo, apesar do rico material de análise, o grupo focal possui limitações, que podem ser observadas em situações nas quais alguns participantes dominam a discussão e outros se reprimem, principalmente quando possuem opiniões divergentes a da maioria. Considerando essa possibilidade, logo no início da entrevista os participantes foram estimulados a opinar a respeito dos temas abordados, sendo que, para manter a organização foi solicitado que os(as) professores(as) levantassem a mão quando desejassem falar, seguindo a ordem conforme cada participante sinalizava. Outra dificuldade é manter total anonimato, evitar interferências de juízos de valores e ainda, riscos de desvios do tema da pesquisa. Situações que podem ser amenizadas e/ou evitadas, a partir de uma coordenação do grupo focal bem definida e estruturada (BACKES et al., 2011). Conforme apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa, no presente estudo, os participantes foram orientados a manter o sigilo quanto a identidade dos participantes e suas colocações.

Com base nessa metodologia, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado (ANEXO 7). Durante a realização das entrevistas foi solicitado que as câmeras permanecessem abertas para que fosse possível observar expressões e reações dos participantes. A atividade no chat também foi incentivada, visando favorecer a participação e

interação.

Mediante autorização dos participantes, o grupo focal *online* foi gravado para ser possível realizar a transcrição das falas, visando a análise qualitativa dos dados. A transcrição foi *ipsis litteris*, ou seja, as colocações dos participantes da pesquisa foram descritas na íntegra. A transcrição trata-se de um procedimento, um processo realizado em etapas (AZEVEDO et al., 2017; LADEIRA, 2007). Conforme explica Azevedo et al. (2017), essas etapas são as seguintes: I – preparar; II – conhecer; III – escrever; IV – editar; V – rever e VI – finalizar. No que se refere a identificação dos participantes, nessa pesquisa optou-se por utilizar letras (ex. professor A, professor B etc.), para que mantenha-se o sigilo dos participantes. Após a transcrição, conforme instruções éticas, a gravação foi deletada.

Por se tratar de uma entrevista em grupo, os participantes viram uns aos outros, portanto foi discutida a importância de manterem sigilo sobre o que foi conversado no grupo.

3.3 Aspectos Éticos

O presente estudo foi realizado com participantes humanos, sem medidas invasivas e os riscos foram mínimos, como cansaço em responder aos questionamentos e/ou constrangimento devido a exposição da imagem. Contudo, fizemos poucas perguntas e tentamos proporcionar momentos de interação entre os participantes, visando um ambiente agradável de socialização. Ainda assim, sem qualquer ônus, os participantes tinham autonomia para desistir e se desconectarem da plataforma a qualquer momento, se estivessem cansados ou sentindo algum desconforto.

Foram seguidos os princípios sugeridos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que está em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que determina as normas de experimentação em Ciências Humanas no Brasil. Dessa maneira, por se tratar de uma pesquisa realizada com docentes, o estudo 1 foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (CAAE: 79261217.8.1001.5505) (ANEXO 1) e por se tratar de uma extensão, o estudo 2 foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CAAE:

37346720.0.0000.8123) (ANEXO 6).

As respostas e colocações foram mantidas em sigilo por nossa equipe. Foi garantido aos participantes o direito de solicitação de indenização ou tratamento gratuito pela instituição em caso de qualquer problema ou dano pessoal durante ou após a entrevista. Os participantes tiveram também direito de saber os resultados dessa pesquisa (que poderia ser solicitado por e-mail).

3.4 Análise dos resultados

No estudo 1, a análise descritiva para cada item do questionário foi expressa em médias e desvios-padrão (no caso de variáveis contínuas), ou proporção de resposta (no caso das medidas categóricas). Nas questões em que foi possível, foram realizados testes de Qui-quadrado para verificar se o padrão de respostas diferia em cada grupo. Nas questões que envolviam variáveis contínuas (escala Likert), um modelo linear geral (GLM) foram realizados para verificar se as respostas do grupo *workshop* foram diferentes do grupo leitura do guia. O valor de significância adotado foi de 5% e o programa de estatística usado foi o Jamovi para o Qui-quadrado e Statística 12 para o GLM.

Nas respostas às questões nas quais os docentes podiam expressar suas opiniões e deixar sugestões a respeito do conteúdo do guia, bem como do *workshop*, foi usado o *software* Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Optou-se por essa análise por permitir o processamento e a análise estatística do conteúdo, considerando a frequência em que as palavras se repetem. Resultando em uma árvore com a análise de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No estudo 2, 12 professores foram indicados pela coordenação e nove (aproximadamente 10% dos participantes de ambos os grupos - 1 e 2) aceitaram participar do grupo focal *online*. O conteúdo do grupo focal foi transcrito (*ipsis litteris*) (APÊNDICE 1) e foi realizada a análise de conteúdo a partir de um conjunto gradual de instrumentos metodológicos, que teve como objetivo conhecer o que está além do significado das palavras (BARDIN, 1977; SANTOS, 2012; SILVA; FOSSÁ, 2015). De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve três fases: I) Pré-análise; II) Exploração do material e o tratamento dos resultados; III) Inferência e

interpretação. Assim, o conteúdo da entrevista semiestruturada foi agrupado em categorias, de acordo com as colocações e considerações dos participantes da pesquisa.

Dessa maneira, visando uma descrição mais rica dos resultados, na presente pesquisa foi realizada a análise quantitativa associada a análise qualitativa, ou seja, adotou-se a análise quanti qualitativa, visando interpretar os resultados e realizar inferências a luz dos referenciais teóricos adotados.

4 RESULTADOS

4.1 Resultados do estudo 1 (aplicação de questionários)

Dos 130 docentes da Educação Básica convidados a participarem da presente pesquisa, 122 aceitaram (21 participantes eram da escola A, 46 da escola B, 25 da escola C e 30 da escola D), sendo 108 mulheres e 14 homens, idade média de 43,4 anos \pm 9,59 (desvio padrão). Desses, 56 professores(as) participaram da leitura do PDF do guia sobre a prática de lembrar e 66 professores(as) participaram do *workshop online* sobre o guia. Todos os 122 participantes responderam ao questionário inicial aplicado após a leitura ou a participação no *workshop*. Porém, somente 103 (84,42%) participantes responderam ao questionário final, desses, 59 faziam parte do grupo *workshop* e 44 do grupo leitura.

Dos professores que participaram da pesquisa, 22,12% (27) informaram que estavam atuando em mais de um nível de ensino (em dois ou três simultaneamente): 4,54% (7) atuam na Educação Infantil, 62,33% (96) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 24,67% (38) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 7,79% (12) no Ensino Médio e 0,64% (um) no Ensino Superior. Desses, 94,2% (115) informaram que lecionam apenas em escolas públicas e 5,7% (sete) dos professores responderam que lecionam tanto em escolas públicas como privadas.

Quanto à(s) área(s) do conhecimento na(s) qual(is) os docentes lecionam (era permitido marcar mais de uma opção), 39,34% dos participantes reportaram que lecionavam na área de Humanas, 25,12% Exatas, 22,27% Biológicas e 13,27% acrescentaram informações na opção outros.

Com relação ao tempo de experiência lecionando, 91% tinham mais de 5 anos de experiência: 9,02% (11) informaram que tinha de um a cinco anos, 17,21% (21) mais de cinco anos, 31,15% (38) mais de 10 anos, 37,70% (46) mais de 20 anos e 4,92% (seis) mais de 30 anos na carreira docente.

Em relação às informações demográficas, considerando a distribuição de anos da escolaridade da mãe ou similar dos participantes [como um preditor de nível socioeconômico, ver Farah (2017)], com base na amostra (n= 122), 3,3% eram analfabetas, 68,8% não completaram a Educação Básica, 10,7% completaram a Educação Básica (concluíram o Ensino Médio/Técnico), 0,8% não tinham

completado a graduação até a data da coleta e 16,4% concluíram o curso de graduação e/ou especialização (para dados de pai ou similar, ver Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição de anos da Escolaridade do pai/mãe ou similar (preditor de nível socioeconômico, ver Farah, 2017) da amostra de participantes (n = 122)

Nível de Escolaridade	% (n=122) Pai ou Similar	% (n=122) Mãe ou Similar	% (n=122; Resp.=244) Total
Analfabeto	2,46% (3)	3,28% (4)	2,87% (7)
Anos finais do Ensino Fundamental completo	6,56% (8)	9,01% (11)	7,79% (19)
Anos finais do Ensino Fundamental incompleto	2,46% (3)	1,64% (2)	2,05% (5)
Anos iniciais do Ensino Fundamental completo	22,13% (27)	22,95% (28)	22,54% (55)
Anos iniciais do Ensino Fundamental incompleto	40,16% (49)	32,79% (40)	36,47% (89)
Ensino Médio/Técnico completo	9,84% (12)	10,66% (13)	10,24% (25)
Ensino Médio/Técnico incompleto	1,64 % (2)	2,46% (3)	2,05% (5)
Especialização/Pós-graduação	9,01% (11)	9,01% (11)	9,02% (22)
Terceiro grau (Graduação) completo	2,46% (3)	7,38% (9)	4,92 (12)
Terceiro grau (Graduação) incompleto	2,46% (3)	0,82% (1)	1,64% (4)
Não teve pai ou similar	0,82% (1)	_____	0,40% (1)

Considerando as adaptações necessárias durante o ensino remoto emergencial, questões direcionadas ao ensino na pandemia, foram importantes para analisar o contexto em que os participantes responderam as questões.

Assim, a partir das respostas à pergunta 21 (“Nesse período de pandemia, que formato as aulas/atividades remotas virtuais, estão sendo desenvolvidas na escola em que você trabalha?”) (que fez parte apenas do questionário inicial), sobre o formato das aulas/atividades remotas virtuais desenvolvidas no período da pandemia, foi possível agrupar uma resposta da opção outros e outras duas respostas foram desconsideradas por não se aplicarem a situação dos participantes. Um teste Qui-quadrado comparou os resultados entre os grupos que participaram do *workshop* ou que realizaram a leitura do guia. O resultado do teste Qui-quadrado não foi significativo, $X^2(3, N = 120) = 7,24, p = ,06$ (ver tabela 2).

Tabela 2 – Formato das aulas/atividades remotas virtuais desenvolvidas no período da pandemia

Alternativas	% (n=120) Total
a) Somente atividades síncronas (ocorrem de modo simultâneo, em momento real, com o professor(a) e alunos(as) online)	2,5% (3)
b) Somente atividades assíncronas (não é necessário que professor(a) e alunos(as) estejam conectados em tempo real)	82,5% (99)
c) Atividades síncronas e assíncronas	12,5% (15)
d) Outros	2,5% (3)

Nota: Essa questão (número 21) fez parte apenas do Questionário Inicial. Nessa questão n=120 porque duas respostas foram desconsideradas por não se aplicarem a situação dos participantes. Devido ao fato dessa questão não ter relação com o guia, as respostas foram reportadas sem comparar os grupos.

Quanto às perguntas 14 (“Antes/Depois de ler/saber sobre o Guia e antes/agora da/na pandemia, que tipo de atividades você costumava/costuma dar durante as aulas? Marque todas que se aplicam.”), nos questionários inicial e final (ANEXOS 3 e 4). Sendo que, ambas investigaram o tipo de atividades que os professores costumavam/costumam aplicar durante as aulas, antes e durante a pandemia. Por terem muitas variáveis, as respostas foram sintetizadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Tipo de atividades que os professores costumam dar durante as aulas antes/durante a pandemia

Alternativas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66, Resp.=267) <i>Workshop</i>	% (n=56; Resp.=210) Leitura do guia	%(n=59; Resp.=160) <i>Workshop</i>	%(n=44; Resp.=113) Leitura do guia
Provas com consulta	10,86% (29)	9,52% (20)	19,38% (31)	18,58% (21)
Provas sem consulta	18,73% (50)	17,14% (36)	8,13% (13)	9,73% (11)
Quizzes/testes/exercícios	13,86% (37)	13,33% (28)	26,88% (43)	23,00% (26)
Fazer resumo da matéria	3,37% (9)	5,24% (11)	8,75% (14)	5,31% (6)
Discussões em grupo	15,73% (42)	17,62% (37)	7,5% (12)	7,08% (8)
Trabalho individual	14,61% (39)	13,33% (28)	16,87% (27)	18,58% (21)
Trabalho em grupo	17,6% (47)	17,62% (37)	6,25% (10)	6,19% (7)
Fazer mapas mentais	4,12% (11)	4,76% (10)	5,00% (8)	5,31% (6)

Nota: Nas questões 14 dos questionários inicial e final, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parênteses.

Ao considerar as principais vantagens em relação ao ensino remoto/híbrido para a maior parte dos alunos em termo de aprendizagem, de acordo com os apontamentos feitos pelos professores, na pergunta 23 (“Em relação ao aprendizado remoto/híbrido, quais você acha que são as principais vantagens para a maior parte dos alunos em termo de aprendizagem? Marque todas que se aplicam.”), do questionário inicial, identificou-se que a maioria (40,63%) considera como uma das principais vantagens a possibilidade de os alunos assistirem as aulas gravadas em seu próprio ritmo (ver tabela 4). A pergunta 24 (“E as principais desvantagens em relação ao aprendizado? Marque todas que se aplicam.”), do questionário inicial, verificou quais são as principais desvantagens apontadas pelos professores em relação ao aprendizado remoto/híbrido, para a maior parte dos alunos em termo de aprendizagem. Algumas respostas correspondiam a menos de 1% do total de respostas obtidas (256), sendo que dessas, três respostas foram agrupadas na opção outros (ver tabela 4).

Tabela 4 – Principais vantagens e desvantagens (para a maior parte dos alunos em termo de aprendizagem) apontadas pelos professores em relação ao aprendizado remoto/híbrido

Alternativas (referentes a questão 23)	% (n=122; Resp.=256) Total
Não há nenhuma vantagem	1,95% (5)
Os alunos podem assistir as aulas gravadas em seu próprio ritmo	40,63% (104)
Os alunos podem rever as aulas síncronas se gravadas	23,83% (61)
Os alunos têm mais atividades que os ajudam entender a matéria	5,86% (15)
Horários mais flexíveis, que permitem aos alunos estudarem quando estão mais atentos	27,73% (71)
Alternativas (referentes a questão 24)	% (n=122; Resp.=223) Total
Não há desvantagens	4,48% (10)
Dificuldade de acesso ao professor para tirar dúvidas	23,32% (52)
Dificuldades de se manter focado diante de todas as distrações em casa e na internet	42,6% (95)
Falta de horários fixos para fazer as atividades/assistir aulas (síncronas e assíncronas)	28,25% (63)
Outros	1,35% (3)

Nota. Essas perguntas (números 23 e 24) fizeram parte apenas do Questionário Inicial. Nessa questão os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parenteses. Devido ao fato dessa questão não ter relação com o guia, as resposta foram reportadas sem comparar os grupos.

Em relação a opinião dos participantes da pesquisa sobre o quanto ler/saber sobre o guia mudou seus pontos de vista sobre a aprendizagem, sendo 1 = não mudou nada e 10 = mudou completamente, a média das respostas foi $7,38 \pm 2,08$ para quem participou do *workshop* sobre o guia e de $7,25 \pm 1,83$ para quem participou da leitura do PDF do guia. Um GLM não mostrou diferença entre esses dois grupos, $F(1,120) = 0,12$, $p = 0,72$, $\eta^2p = 0,001$.

No decorrer das análises, em relação ao questionário inicial, a partir do teste Qui-quadrado, observou-se que o grupo do *workshop* e o grupo da leitura do PDF do guia não foram diferentes em relação as respostas da pergunta 1 (“Janete tem uma prova de biologia EM UMA SEMANA. Ela tem 60 minutos para estudar hoje e está tentando decidir como estudar. Qual estratégia de estudo pode ajudar Janete a obter a nota mais alta em sua prova na próxima aula?”), $X^2(2, N = 122) = 1,11$, $p = ,57$. No questionário final, de maneira semelhante, os grupos também não diferiram nas respostas da pergunta 1, $X^2(2, N = 103) = 0,83$, $p = ,66$ (ver tabela 5). A análise entre o questionário inicial e final também não obteve resultado significativo, sendo $X^2(2, N = 225) = 0,86$, $p = ,65$. Ou seja, logo após as manipulações 42,62% dos participantes indicaram a prática de lembrar e 57,38% indicaram outras estratégias. Contudo, um mês depois, o número de participantes que indicaram a prática de lembrar diminuiu (36,89%) e 63,11% indicaram outra estratégia. Assim, os resultados mostram que em ambos os grupos (*workshop* e leitura) não há indicação de que os professores aprenderam do que se trata a prática de lembrar.

No questionário inicial, a pergunta dois aborda a questão referente à se os professores costumam ensinar os alunos estudarem e se o fazem, a partir de qual embasamento. Diante das respostas informadas pelos participantes na opção “outros”, foi possível agrupar duas delas na categoria “Já realizamos essa técnica, só não usamos essa nomenclatura”. Uma resposta “Ensinava a se lembrarem fazendo associação” foi agrupada na alternativa a) e a resposta “Sala de aula invertida; Mapas conceituais (Ensino Médio)” foi agrupada com a opção b). Para comparar as respostas dos dois grupos (professores que participaram do *workshop* ou da leitura do guia), foi realizado um teste Qui-quadrado. A relação entre as variáveis não foi significativa, $X^2(4, N = 122) = 6,55$, $p = ,26$. A partir das respostas, observa-se que a maioria (75,41%) indicou que ensinava a forma que acreditava ser melhor, devido a própria experiência e apenas 15,57% responderam que ensinavam

técnicas de estudo baseadas em estudos científicos, tais como a prática de lembrar, estudo espaçado etc.

Tabela 5 – Comparativo da % (n) entre as opções escolhidas antes e depois de os professores lerem/saberem sobre o guia, com relação a escolha dos professores quanto a opção de estratégia de estudo que indicariam para ajudar um(a) aluno(a) obter a nota mais alta em uma prova

Alternativas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	%(n=66) <i>Workshop</i>	%(n=56) Leitura do guia	%(n=59) <i>Workshop</i>	%(n=44) Leitura do guia
a) Gastar 60 minutos relendo suas anotações feitas na aula	28,79% (19)	33,93% (19)	32,21% (19)	40,91% (18)
b) Gastar 60 minutos relendo o capítulo do seu livro e/ou grifando/sublinhando as informações importantes	24,24% (16)	28,57% (16)	28,81% (17)	25% (11)
c) Gastar 60 minutos respondendo as questões/testes do livro	46,97% (31)	37,5% (21)	38,98% (23)	34,09% (15)

Nota: Exemplo das questões 1, aplicadas nos questionários inicial e final: “Janete tem uma prova de biologia EM UMA SEMANA. Ela tem 60 minutos para estudar hoje e está tentando decidir como estudar. Qual estratégia de estudo pode ajudar Janete a obter a nota mais alta em sua prova na próxima aula?”. Resposta correta em negrito.

As respostas à pergunta três do questionário inicial e dois do questionário final (“Após ler/saber sobre o Guia, você acha possível ensinar para seus alunos COMO eles devem estudar para aprender melhor, caso já não faça isso?”), referentes a possíveis mudanças realizadas pelos professores quanto ao ensino de como os alunos devem estudar para aprender melhor, tinha muitas variáveis, por esse motivo, respostas incluídas na opção outros foram agrupadas na opção d) Não implementaram. Isso, para que fosse possível fazer um teste Qui-quadrado. Sendo que, no questionário inicial, a relação entre as variáveis grupo (*workshop* e leitura) não foi significativa, $X^2(3, N = 122) = 1,58, p = ,66$. A relação entre as variáveis grupo (*workshop* e leitura) do questionário final, por sua vez, obteve resultado significativo, $X^2(3, N = 103) = 9,14, p = ,027$. Ao comparar as respostas do questionário inicial com o questionário final, identificou-se que a relação entre as variáveis foi significativa, $X^2(3, N = 225) = 34,08, p = 0,00001$. Assim como a relação entre as variáveis entre o grupo *workshop* no questionário inicial e final teve resultado significativo, $X^2(3, N = 125) = 9,01, p = ,03$. Em relação a análise entre as

variáveis do grupo leitura, considerando o questionário inicial e o final o resultado também foi significativo, $X^2(3, N = 100) = 32,19, p = 0,00001$ (ver tabela 6). As questões oito do questionário inicial e sete do questionário final (“Você pensa em fazer/fez alguma alteração(ões) na sua prática de ensino depois de ler/saber sobre o Guia?”), por sua vez, investigaram as opiniões dos professores em relação a fazerem alterações em suas práticas de ensino após ler/saber sobre o guia, sendo que, a maioria no questionário inicial (89,34%) e no questionário final (86,41%), reportou que fariam alterações em suas práticas de ensino imediatamente, ou que ainda não tinham feito mas que pretendiam fazer no futuro (ver tabela 6).

Tabela 6 – Comparativo de se após ler/saber sobre o Guia os professores passaram a ensinar para seus alunos como devem estudar para aprender melhor

Alternativas (referentes as questões 3 do questionário inicial e 2 do final)	Questionário Inicial		Questionário Final	
	%(n=66) <i>Workshop</i>	%(n=56) Leitura do guia	%(n=59) <i>Workshop</i>	%(n=44) Leitura do guia
a) Já ensino as técnicas sugeridas no Guia	15,15% (10)	14,28% (8)	18,64% (11)	27,27% (12)
b) Continuarei ensinando a forma que acredito ser melhor, devido a minha experiência	4,54% (3)	3,57% (2)	3,39% (2)	13,64% (6)
c) Passarei a ensinar técnicas de estudo baseadas em estudos científicos, tais como a Prática de Lembrar, Estudo Espaçado etc.	74,24% (49)	80,36% (45)	54,24% (32)	27,27% (12)
d) Não implementaram	6,06% (4)	1,78% (1)	23,73% (14)	31,82% (14)
Alternativas (referentes as questões 8 do questionário inicial e 7 do final)	%(n=66) <i>Workshop</i>	%(n=56) Leitura do Guia	%(n=59) <i>Workshop</i>	%(n=44) Leitura do Guia
Sim, imediatamente	45,45% (30)	35,7% (20)	11,86% (7)	11,36% (5)
Sim/Ainda não, mas pretendo fazer no futuro	43,93% (29)	53,5% (30)	76,27% (45)	72,73% (32)
Não, acho que não conseguirei colocar as ideias do Guia em prática	1,52% (1)	3,57% (2)	_____	_____
Não, eu não consegui colocar as ideias do Guia em prática	_____	_____	6,78% (4)	11,36% (5)
Outros (“Devido as aulas remotas ainda não foi possível utilizar, pretendo usar as estratégias sugeridas nas aulas presenciais”)	1,52% (1)	5,36% (3)	3,39% (2)	2,27% (1)
Outros (“Sim, na medida do possível adaptarei as estratégias ao conteúdo que já trabalho”)	4,54% (3)	_____	_____	2,27% (1)

As questões cinco do questionário inicial e a quatro do questionário final (“Que aspectos do Guia você gostou? Assinale todas as respostas que se aplicam.”) verificaram a opinião dos professores quanto aos aspectos do guia que mais gostaram. No questionário inicial, 33,41% dos professores e no questionário final 27,38% dos professores informaram que acharam o guia interessante e que, a partir do conteúdo do guia, aprenderam coisas que não sabiam sobre a prática de lembrar. A partir do teste Qui-quadrado, observou-se que o grupo do *workshop* e o grupo da leitura do PDF do guia, não foram diferentes em relação às respostas, sendo que, no questionário inicial, o teste obteve o resultado $X^2(7, N = 122) = 39,4, p = ,58$ e, no questionário final, $X^2(7, N = 103) = 44,2, p = ,34$ (ver tabela 7). Um teste de independência do Qui-quadrado foi realizado para examinar a relação entre o grupo que participou do *workshop* e o grupo que realizou a leitura do PDF, com a opinião sobre a preferência dos professores quanto as estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar. A relação entre as variáveis não foi diferente para as respostas da pergunta seis no questionário inicial e nem para a pergunta cinco no questionário final (“Quais dicas mais gostou? Assinale todas as respostas que se aplicam.”), sendo, respectivamente, $X^2(5, N = 122) = 45,2, p = ,37$ e $X^2(5, N = 103) = 43,1, p = ,38$ (ver tabela 7).

Tabela 7 – Escolha dos professores quanto aos aspectos do guia de prática de lembrar e estratégias, técnicas que mais gostaram

Aspectos do Guia que mais gostaram (referente as perguntas 5 do questionário inicial e 4 do final)	Questionário Inicial		Questionário Final	
	%(n=66; Resp.= 193) <i>Workshop</i>	%(n=56; Resp.=220) <i>Leitura do guia</i>	%(n=59; Resp.=189) <i>Workshop</i>	%(n=44; Resp.=147) <i>Leitura do guia</i>
Deu-me ideias de diferentes maneiras de implementar em minha sala de aula	23,83% (46)	16,82% (37)	23,81% (45)	19,73% (29)
Deu-me ideias de diferentes maneiras de fornecer o <i>feedback</i> aos meus alunos	22,28% (43)	15,91% (35)	22,75% (43)	19,73% (29)
Apreendi maneiras mais eficazes de usar a prática de lembrar em minha sala de aula	15,02% (29)	12,73% (28)	15,87% (30)	12,93% (19)
Apreendi coisas que eu não sabia sobre a prática de lembrar	16,58% (32)	12,73% (28)	17,46% (33)	12,24% (18)
O Guia foi escrito concisamente	2,59% (5)	4,09% (9)	2,12% (4)	6,12% (9)
O Guia foi fácil de ler	7,78% (15)	12,27% (27)	7,41% (14)	14,28% (21)
O Guia foi interessante	11,40% (22)	25,45% (56)	10,05% (19)	14,96% (22)
Técnicas/dicas sugeridas que mais gostaram (referente as perguntas 6 do questionário inicial e 5 do final)	%(n=66; Resp.=220) <i>Workshop</i>	%(n=56; Resp.=205) <i>Leitura do guia</i>	%(n=59; Resp.=182) <i>Workshop</i>	%(n=44; Resp.=142) <i>Leitura do guia</i>
Cartão de pergunta e resposta (<i>flashcards</i>)	19,10% (42)	18,54% (38)	22,53% (41)	19,72% (28)
Cartões coloridos	15,45% (34)	20,49% (42)	12,09% (22)	16,20% (23)
Bilhetes de entrada e bilhetes de saída	13,18% (29)	18,05% (37)	15,93% (29)	13,38% (19)
Cartões plastificados (quadro apagável)	20,45% (45)	13,17% (27)	18,68% (34)	15,49% (22)
Sempre dar <i>feedback</i> (correção) de questões, exercícios	20,00% (44)	17,56% (36)	20,88% (38)	19,72% (28)
Dar várias questões, exercícios, <i>quizzes</i> , testes ou provas durante as aulas	11,82% (26)	12,19% (25)	9,89% (18)	15,49% (22)

Nota: Nessa questão os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de repostas está entre parenteses.

As respostas às perguntas sete do questionário inicial e seis do questionário final (“Que aspectos do Guia você NÃO gostou? Marque todas que se aplicam.”) investigaram os aspectos do guia que os professores não gostaram. Além das alternativas possíveis, os professores indicaram outras variáveis que foram agrupadas na opção outros. Contudo, é importante observar que, tanto no questionário inicial (75,81%) quanto no final (68,22%), a maioria dos professores informou que gostou de todos os aspectos do guia (ver tabela 8).

Tabela 8 – Aspectos do Guia que os professores não gostaram

Técnicas/dicas sugeridas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66; Resp.=66) Workshop	% (n=56; Resp. =58) Leitura do guia	% (n=59; Resp.=60) Workshop	% (n=44; Resp.=47) Leitura do guia
Gostei de todos os aspectos do Guia	77,27% (51)	74,14% (43)	70% (42)	65,96% (31)
Precisa de sugestões mais específicas	6,06% (4)	10,34% (6)	6,66% (4)	8,51% (4)
Não me disse nada que eu já não sabia	0	0	0	0
O Guia é muito extenso	3,03% (2)	5,17% (3)	8,33% (5)	10,64% (5)
O Guia é muito conciso	1,51% (1)	1,72% (1)	3,33% (2)	0
Usou muitos termos/jargões específicos	1,51% (1)	1,72% (1)	0	6,38% (3)
Não consegui entender	0	0	0	0
Não é aplicável em sala de aula	—	—	0	4,25% (2)
Outros (“Preciso ler/conhecer melhor o Guia para responder”)	6,06% (4)	3,45% (2)	3,33% (2)	2,13% (1)

Nota: Nas questões 7 do questionário inicial e 6 do final, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parenteses.

Após o *workshop*/leitura do PDF do guia, a maioria (72%) dos professores que responderam à pergunta nove do questionário final (“Após ler/saber sobre o Guia, a frequência de chamar os alunos para responder perguntas durante a aula:”), mantiveram a frequência na qual chamam os alunos para responder perguntas durante as aulas. Um teste Qui-quadrado foi realizado para examinar a relação entre os dois grupos. Por ter caselas com o valor 0, foi feita a correção de continuidade de Yates (X^2 continuity), que com nível de significância, 05, não foi significativo, X^2 (2, N = 103) = 0,18 p = ,66 (ver tabela 9).

Tabela 9 – Indicativo da frequência dos professores em chamar os alunos para responder perguntas durante a aula após ler/saber sobre o guia

Alternativas (pergunta 9)	%(n=59) Workshop	%(n=44) Leitura do Guia
a) Aumentou a frequência	28,81% (17)	25% (11)
c) Mantive a frequência	71,19% (42)	75% (33)

Nota: Essa questão (número 9) fez parte apenas do questionário final.

Com a intenção de comparar a frequência na qual os professores de ambos os grupos reportaram que costumavam atribuir lição de casa que não fosse releitura da matéria, a partir das respostas obtidas na pergunta 10 dos questionários inicial e final, um GLM foi realizado. Como variável dependente, usamos as respostas do questionário inicial e do final (efeito de tempo), considerando 1 – quase nunca atribui lição que não seja leitura da matéria e 4 atribui em todas as aulas, mostrou que não houve diferença significativa e nem interação $F(1,99) = .1008$, $p = ,75$, $\eta^2p = ,001$, sendo que a média de respostas no questionário inicial foi de $2,75 \pm ,93$ (*workshop*) e $2,71 \pm ,14$ (leitura), e no questionário final $2,60 \pm ,02$ e $2,76 \pm ,11$, respectivamente.

Um GLM comparou as respostas das perguntas 11 do questionário inicial e final, aplicadas em ambos os grupos (*workshop*/leitura do guia), quanto a frequência em que os professores atribuíam notas as atividades/exercícios propostos, sendo 1 - quase nunca e 5 – quase sempre, não mostrou efeito de grupo, $F(1, 99) = ,00$, $p = ,99$, $\eta^2p = ,000$. Todavia, o GLM mostrou efeito de tempo, ou seja, as respostas foram diferentes nos questionários inicial e final, $F(1,99)=9,871$, $p=,002$, $\eta^2p = ,09$ mas sem interação, sendo a média de respostas no questionário inicial de $3,53 \pm ,85$ (*workshop*) e $3,58 \pm ,63$ (leitura) e no final $3,11 \pm ,15$ e $3,06 \pm ,21$, respectivamente. Ou seja, a atribuição de atividades valendo nota diminuiu no questionário final.

Considerando se as atividades propostas pelos professores normalmente valiam pouca ou muita nota (questões 12 – “Antes/Depois de ler/saber sobre o Guia, as atividades que você propunha/propõe valiam/valem muita nota ou pouca nota?”), um Qui-quadrado não mostrou relação significativa entre as variáveis tanto no questionário inicial, quanto no final, resultando respectivamente em $X^2(3, N = 122) = 0,27$, $p = ,96$ e $X^2(3, N = 101) = 2,09$, $p = ,55$. Ao comparar as respostas do questionário inicial com as do questionário final, a relação entre as variáveis não foi significativa, $X^2(3, N = 223) = 5,99$, $p = ,11$ (tabela 10).

Tabela 10 – Proporção em que os professores normalmente propunham/propõem atividades que valiam pouca ou muito nota

Proporção	Questionário Inicial		Questionário Final	
	%(n=66) <i>Workshop</i>	%(n=56) Leitura do Guia	%(n=59) <i>Workshop</i>	%(n=44) Leitura do Guia
a) Muita nota (alta proporção: vale boa parte da nota geral do aluno)	6,06% (4)	5,35% (3)	11,86% (7)	6,82% (3)
b) Pouca nota (baixa proporção: vale uma pequena parte da nota geral do aluno)	25,75% (17)	18,57% (16)	13,56% (8)	15,91% (7)
c) Ambos (algumas valendo muita nota e algumas valendo pouca nota)	59,09% (39)	55,36% (31)	62,71% (37)	56,81% (25)
d) Eu não dava/dou atividades valendo nota	9,09% (6)	10,71% (6)	10,17% (6)	18,18% (8)

Nota: Referente as questões 12 dos questionários inicial e final. No questionário final obteve-se 101 respostas, devido a alternativa “e) Eu não dava/dou atividades em geral” ter sido excluída por corresponder a apenas 1,94% das respostas dos participantes.

As questões 13 dos questionários inicial e final (“Antes/Depois de ler/saber sobre o Guia, em que momento você dava/dá atividades? Marque todas que se aplicam.”) verificaram o momento no qual os professores davam/dão atividades, sendo que, respectivamente 33,62% e 28,23% dos professores (grupo *workshop* e leitura) responderam durante as aulas de uma unidade ou capítulo, 24,25% e 18,18% imediatamente após ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo. Apenas 5,96% e 6,22% informaram que davam/dão atividades algumas semanas depois de ensinar todo o material para uma unidade ou capítulo. Em relação à revisão na última aula antes da prova, observa-se que poucos professores realizam essa prática, 11,06% no questionário inicial e 11,96% no questionário final, responderam que têm esse hábito (ver tabela 11).

Tabela 11 – Momento em que os professores davam/dão atividades

Alternativas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66; Resp.=136) Workshop	% (n=56; Resp.=99) Leitura do guia	% (n=59; Resp.=121) Workshop	% (n=44; Resp.=88) Leitura do guia
Antes de eu começar as aulas de uma matéria (ou capítulo)	11,76% (16)	11,11% (11)	14,88% (18)	11,36% (10)
Durante as aulas de uma unidade ou capítulo	31,62% (43)	36,36% (36)	31,4% (38)	23,86% (21)
Imediatamente após ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo	23,53% (32)	25,25% (25)	16,53% (20)	20,45% (18)
Na aula seguinte, após acabar de ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo	13,97% (19)	10,10% (10)	17,36% (21)	15,9% (14)
Algumas semanas depois de ensinar todo o material para uma unidade ou capítulo	7,35% (10)	4,04% (4)	3,3 % (4)	10,23% (9)
Revisão na última aula antes da prova	11,03% (15)	11,11% (11)	13,22% (16)	10,23% (9)

Nota: Nas questões número 13, dos questionários inicial e final, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parenteses.

As respostas às perguntas número 15 (“Antes/após de ler/saber sobre o Guia, que tipo(s) de perguntas suas provas geralmente continham/contêm? Marque todas que se aplicam.”), no questionário inicial e final, que investigaram o tipo de perguntas que geralmente continham/contém nas provas, por terem variáveis, só foram reportadas na Tabela 12.

Com a intenção de comparar a frequência na qual os professores costumam fornecer *feedback* das atividades propostas (excluindo prova) (questão 16 do questionário inicial e final), um GLM comparou as respostas do questionário inicial e final levando em consideração as respostas dos grupos *workshop* e leitura, sendo 1 – quase nunca e 5 – quase sempre. Como resultado, não houve diferença entre os grupos, $F(1,99)=1,43$, $p = ,23$, $\eta^2p = ,014$. Todavia, houve influência do tempo, ou seja, as repostas do questionário inicial ($4,09 \pm .72$ – *workshop*; $4,35 \pm 1,12$ - leitura) foram maiores do que o questionário final ($3,96 \pm .85$ – *workshop*; $3,98 \pm ,61$ - leitura), $F(1,99)=4,315$, $p = ,04$, $\eta^2p = ,041$, mas não houve interação. Ou seja, houve diminuição da frequência reportada referente ao fornecimento de *feedback*. A mesma tendência pode ser vista em relação ao fornecimento do *feedback* nas provas (questão 17 do questionário inicial e do questionário final Não houve efeito de grupo, $F(1,99)=,169$, $p = ,68$, $\eta^2p = ,001$. Todavia, houve influencia do tempo, ou seja,

as repostas do questionário inicial ($4,18 \pm,66$ – workshop; $4,31 \pm,85$ - leitura) foram maiores do que o questionário final ($3,98 \pm,75$ – workshop; $3,73 \pm 1,19$ - leitura), $F(1,99)=14,541$, $p < ,001$, $\eta^2 p = ,13$, mas não houve interação.

Tabela 12 – Tipos de perguntas que geralmente continham/contém nas provas

Alternativas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66; Resp.=328) Workshop	% (n=56; Resp. =267) Leitura do guia	% (n=59; Resp.=226) Workshop	% (n=44; Resp.=169) Leitura do guia
Dissertativa	14,94% (49)	13,86% (37)	10,62% (24)	14,2% (24)
Resposta curta	13,11% (43)	13,86% (37)	11,5% (26)	14,79% (25)
Múltipla escolha	18,9% (62)	18,35% (49)	24,34% (55)	23,08% (39)
Verdadeiro/Falso	14,33% (47)	16,48% (44)	14,6% (33)	14,79% (25)
Correspondência	8,23% (27)	8,61% (23)	9,29% (21)	5,92% (10)
Complete	11,59% (38)	10,11% (27)	11,5% (26)	8,88% (15)
Definição de termos	5,18% (17)	3,37% (9)	3,54% (8)	2,96% (5)
Equação	2,44% (8)	4,12% (11)	2,65% (6)	2,96% (5)
Gráfico	10,06% (33)	10,49% (28)	11,06% (25)	10,06% (17)

Nota: Nas perguntas número 15, dos questionários inicial e final, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parenteses.

As respostas às perguntas 18 (“Antes/Depois de ler/saber sobre o Guia, quando você costumava/costuma fornecer *feedback* sobre suas provas/das respostas das atividades de Prática de Lembrar?”), no questionário inicial e final, que investigaram quando os professores costumavam/costumam fornecer *feedback* sobre as provas, foram reportadas na Tabela 13. Contudo, é possível observar que, das respostas incluídas na opção outros, 11 podem ser incluídas na categoria “Dificuldades da aplicabilidade do fornecimento do *feedback* durante as aulas remotas” (ver tabela 13). Um Qui-quadrado não mostrou relação significativa entre as variáveis tanto no questionário inicial, quanto no final, resultando respectivamente em $X^2(4, N = 122) = 2,52$, $p = ,64$ e $X^2(4, N = 103) = 8,16$, $p = ,086$. Ao comparar as respostas do questionário inicial com as do questionário final, o resultado da relação entre as variáveis é significativo, $X^2(4, N = 225) = 46,24$, $p = ,00001$. Complementarmente, as questões 19 (“Antes/Depois de ler/saber sobre o Guia, como fornecia/fornece comentário/*feedback* sobre as atividades (incluindo provas)? Marque todas que se aplicam.”) investigaram a maneira como os professores forneciam/fornecem

comentários/*feedback* sobre as atividades. As respostas só foram reportadas na Tabela 13. Observa-se que, das respostas incluídas na opção outros, seis consideram que ainda não foi possível aplicar as ideias propostas devido as aulas remotas (ver tabela 13).

Tabela 13 – Momento e maneira que os professores costumavam/costumam fornecer *feedback* sobre as provas

Alternativas (referentes as perguntas número 18 dos questionários inicial e final)	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66) <i>Workshop</i>	% (n=56) Leitura do guia	% (n=59) <i>Workshop</i>	% (n=44) Leitura do guia
a) Imediatamente após a prova	22,73% (15)	25,00% (14)	55,93% (33)	47,73% (21)
b) Um ou mais dias após a prova	59,09% (39)	60,71% (34)	22,03% (13)	25,00% (11)
c) Uma ou mais semanas após corrigir as provas	15,15% (10)	8,93% (5)	10,17% (6)	0
d) Não costumo dar <i>feedback</i> sobre provas	3,03% (2)	3,57% (2)	3,39% (2)	6,82% (3)
e) Outros	0	1,79% (1)	8,47% (5)	20,45% (9)
Alternativas (referentes as perguntas número 19 dos questionários inicial e final)	% (n=66; Resp.=179) <i>Workshop</i>	% (n=56; Resp.=133) Leitura do guia	% (n=59; Resp.=124) <i>Workshop</i>	% (n=44; Resp.=84) Leitura do guia
Eu (o professor) discutia/discuto verbalmente as respostas com toda a classe	29,05% (52)	33,08% (44)	31,45% (39)	33,33% (28)
Eu (o professor) exibia/exibo as respostas na lousa, tela de projeção etc.	21,23% (38)	18,05% (24)	14,52% (18)	17,86% (15)
Eu (o professor) corrigia/corrijo as atividades e entregava/entrego aos alunos para reverem individualmente	25,7% (46)	20,3% (27)	20,97% (26)	21,43% (18)
Os alunos verificavam/verificam as respostas nas suas anotações ou no livro individualmente	6,15% (11)	10,53% (14)	8,87% (11)	3,57% (3)
Os alunos verificavam/verificam as respostas nas anotações, no livro em pares, ou em pequenos grupos	7,26% (13)	6,02% (8)	7,25% (9)	4,76% (4)
Os alunos davam/dão notas nos seus próprios testes	3,35% (6)	3,01% (4)	4,03% (5)	3,57% (3)
Os alunos corrigiam/corrigem as provas de seus colegas	7,26% (13)	7,51% (10)	4,84% (6)	5,95% (5)
Não mudei em nada essa estratégia	_____	_____	2,42% (3)	3,57% (3)
Outros (“Devido as aulas remotas, não tem sido possível realizar”)	_____	_____	2,42% (3)	2,38% (2)

Nota: Nessa questão os participantes podiam marcar mais de uma alternativa. O número de respostas está entre parenteses.

Para comparar os grupos que participaram do *workshop* ou realizaram a leitura sobre o guia, foi feito um teste Qui-quadrado para observar a opinião dos professores quanto a acreditarem ou não que o tempo em sala de aula é curto demais para implementar as ideias propostas no guia. Nas respostas a pergunta de número 20, no questionário inicial, 84,85% das pessoas que fizeram o *workshop* e 80,36% do grupo leitura disseram que conseguiram dar conta do conteúdo e ainda implementar a prática de lembrar. Essa diferença entre os grupos não foi significativa, $X^2(1, N = 122) = ,43, p = 5,1$. No entanto, no questionário final, nas respostas a pergunta 26, o resultado foi significativo em $p < .05, X^2(1, N = 103) = 6,88, p = ,009$, 69,49% dos participantes do *workshop* e 90,91% do grupo leitura responderam que conseguiriam dar conta do conteúdo e ainda implementar as ideias sugeridas no guia. Ou seja, o grupo *workshop* foi diferente do grupo leitura com mais professores preferindo ensinar o conteúdo do que propor atividades de prática de lembrar do que o grupo leitura. Sugerindo que os professores do grupo *workshop* podem ter sido mais sinceros que os do grupo leitura, ao responderem aos questionários. Ou que os participantes do grupo *workshop* tiveram maior esquecimento do conteúdo, em relação aos participantes do grupo grupo leitura.

A relação entre os grupos (*workshop*/leitura do guia) nas questões 22 (questionário inicial) (“Você acredita que é possível implementar as ideias do Guia durante a realização das atividades remotas e/ou híbridas?”) e 27 (questionário final) (“Nesse período de pandemia, foi possível implementar as ideias do Guia durante a realização das atividades remotas e/ou híbridas?”) que investigava a opinião dos professores quanto a possibilidade de implementar as ideias propostas no guia durante a realização das atividades remotas/híbridas, foi analisada a partir de um teste Qui-quadrado, no qual obteve-se no questionário inicial, $X^2(1, N = 122) = 0,94, p = ,33$ e no questionário final as respostas resultaram em $X^2(1, N = 103) = 2,50, p = ,11$. Em ambos os casos, o resultado não foi significativo. Contudo, um teste Qui-quadrado entre o questionário inicial e o final, identificou que a relação entre as variáveis obteve um resultado significativo $X^2(1, N = 225) = 37,84, p = ,00001$ (ver tabela 14).

Tabela 14 – Opinião dos professores quanto a possibilidade de implementar as ideias propostas no guia durante a realização das atividades remotas/híbridas

Alternativas	Questionário Inicial		Questionário Final	
	% (n=66) <i>Workshop</i>	% (n=56) Leitura do guia	% (n=59) <i>Workshop</i>	% (n=44) Leitura do guia
Não, acredito que não é possível implementar as atividades	24,24% (16)	32,14% (18)	62,71% (37)	77,27% (34)
Sim, acredito que é possível adaptar as atividades	75,76% (50)	67,86% (38)	37,29% (22)	22,73% (10)

Nota: Tabela é referente as perguntas 22 do questionário inicial e 27 do questionário final.

Complementarmente, a partir das respostas obtidas na pergunta 21, do questionário final (“Se você passou a implementar a Prática de Lembrar, mesmo na pandemia, o envolvimento dos alunos aumentou, diminuiu, ou permaneceu o mesmo?”), foi realizado um teste Qui-quadrado para comparar a percepção dos professores, participantes de ambos os grupos (*workshop*/leitura do guia), quanto ao envolvimento dos alunos caso tenham implementado a prática de lembrar (mesmo no contexto de aulas remotas/híbridas, realizadas no período da pandemia). Sendo que, o resultado do teste Qui-quadrado não foi significativo, $X^2(3, N = 103) = .15$, $p = .98$. Contudo, é preciso considerar que 17,48% (ver respostas da pergunta 20) informaram que os alunos não fazem atividades de prática de lembrar. Isso implica que, das 103 respostas obtidas na pergunta 21, 18 (15 escolheram a alternativa d) Não tenho certeza; um escolheu a alternativa b) Diminuiu; e dois participantes optaram pela alternativa c) Permaneceu o mesmo) não puderam ser consideradas devido os professores não terem implementado a prática de lembrar, dessa maneira, não sendo possível avaliar o envolvimento dos alunos. Dessa maneira, 12,62% (13 respostas) dos participantes responderam que o envolvimento dos alunos aumentou, 3,88% (4 respostas) respondeu que diminuiu; 24,27% (25 respostas) dos participantes respondeu que o interesse dos alunos permaneceu o mesmo e 41,74% (43 respostas) reportou que não tinha certeza quando ao envolvimento dos alunos nas atividades de prática de lembrar.

O resultado do teste Qui-quadrado realizado com o intuito de comparar as respostas da pergunta 20, do questionário final (“Após ler/saber sobre o Guia, na maioria das vezes, como os alunos fazem atividade de Prática de Lembrar?”), sobre a maneira como na maioria das vezes os alunos fazem atividades de prática de

lembrar, aplicadas em ambos os grupos (*workshop*/leitura do guia), não foi significativo. Sendo que, $X^2 (4, N = 103) = 6,42, p = .17$. A maioria (48,54%) respondeu que o faz individualmente, mas 17,48% informou que os alunos não fazem atividades de prática de lembrar, o que não é bom para a aquisição de aprendizagens de longa duração. A alternativa indicando que na maioria das vezes os alunos fazem atividades de prática de lembrar em pares foi escolhida por 16,50% dos participantes, 11,65% respondeu em pequenos grupos de 3 a 5 alunos e 5,83% em grandes grupos de 6 a 10 alunos.

De acordo com o resultado de um teste Qui-quadrado, que comparou a percepção dos professores sobre a ansiedade dos alunos em relação as provas (ex. testes, exames), mesmo na pandemia, durante as aulas remotas, as respostas a pergunta 22, do questionário final (“Se você passou a implementar a Prática de Lembrar em sala de aula, qual a sua percepção quanto à ansiedade dos alunos em relação às provas (por exemplo: testes, exames)?”, mostram que nos dois grupos (*workshop*/leitura do PDF do guia), as diferenças não foram significativas, $X^2 (4, N = 103) = 3,27, p = ,51$. A maioria (65,05%) dos professores respondeu que não tem certeza ou não percebeu/não aplicou provas/exames, 16,50% respondeu que permaneceu a mesma, 12,62% respondeu que a ansiedade dos alunos diminuiu e apenas 5,83% respondeu que a ansiedade dos alunos aumentou em relação as provas. Contudo, de maneira semelhante a questão anterior, é importante considerar que na pergunta 20, 17,48% dos participantes responderam que os alunos não fazem atividades de prática de lembrar. Desses 17,48%, na pergunta 22, 9,71% (10) dos participantes escolheram a alternativa e) Não percebi/não apliquei provas/exames; 5,83% (6) respondeu que não tinha certeza, um (0,97%) participante indicou a alternativa b) Diminuiu e um (0,97%) a alternativa c) Permaneceu a mesma.

A pergunta 23a (“O Guia foi um recurso útil na implementação da Prática de Lembrar em sua sala de aula?”), do questionário final, investigou a opinião dos professores em relação a utilidade do guia, como um recurso na implementação da prática de lembrar. Sendo que, a maioria (89,83% do grupo *workshop* e 81,82% do grupo leitura) responderam que o guia é um recurso útil na implementação da prática de lembrar. Dos participantes que consideraram que o guia não é um recurso útil para implementação da prática de lembrar, 10,17% dos participantes faziam parte do grupo *workshop* e 18,18% do grupo leitura. Mostrando, assim, boa satisfação dos

participantes, principalmente do grupo *workshop*. Ao comparar o grupo que participou do *workshop*, com o que realizou a leitura do guia, a partir de um teste Qui-quadrado, os resultados não foram significativos, $X^2(1, N = 103) = 1,38, p = ,24$.

Na sequência, na pergunta 23b, do questionário final, os 14 professores que escolheram a opção não, opinaram sobre o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) consideraram que o guia não foi útil como recurso para implementar a prática de lembrar. Nessa pergunta obteve-se 15 respostas, pois os participantes podiam assinalar mais de uma alternativa. Sendo que, dois (13,33%) professores responderam que já faziam isso antes, outros dois (13,33%) responderam que não ficaram convencidos de que a prática de lembrar funciona, um (6,67%) respondeu não ter entendido como funciona. A partir das respostas incluídas na opção outros, observou-se que oito (53,33%) respostas podiam ser incluídas em uma mesma categoria “Devido a pandemia, ainda não foi possível aplicar as ideias propostas no guia” (o que pode ser justificado quando professoras explicaram no grupo focal que no Ensino Fundamental é necessário maior interação entre professor e alunos para que seja possível implementar uma nova estratégia de ensino). Um dos participantes (6,67%) respondeu que precisa de mais conhecimento sobre o guia e um (6,67%) respondeu que é professor de educação física e não utiliza mais de instrumentos práticos do que a escrita.

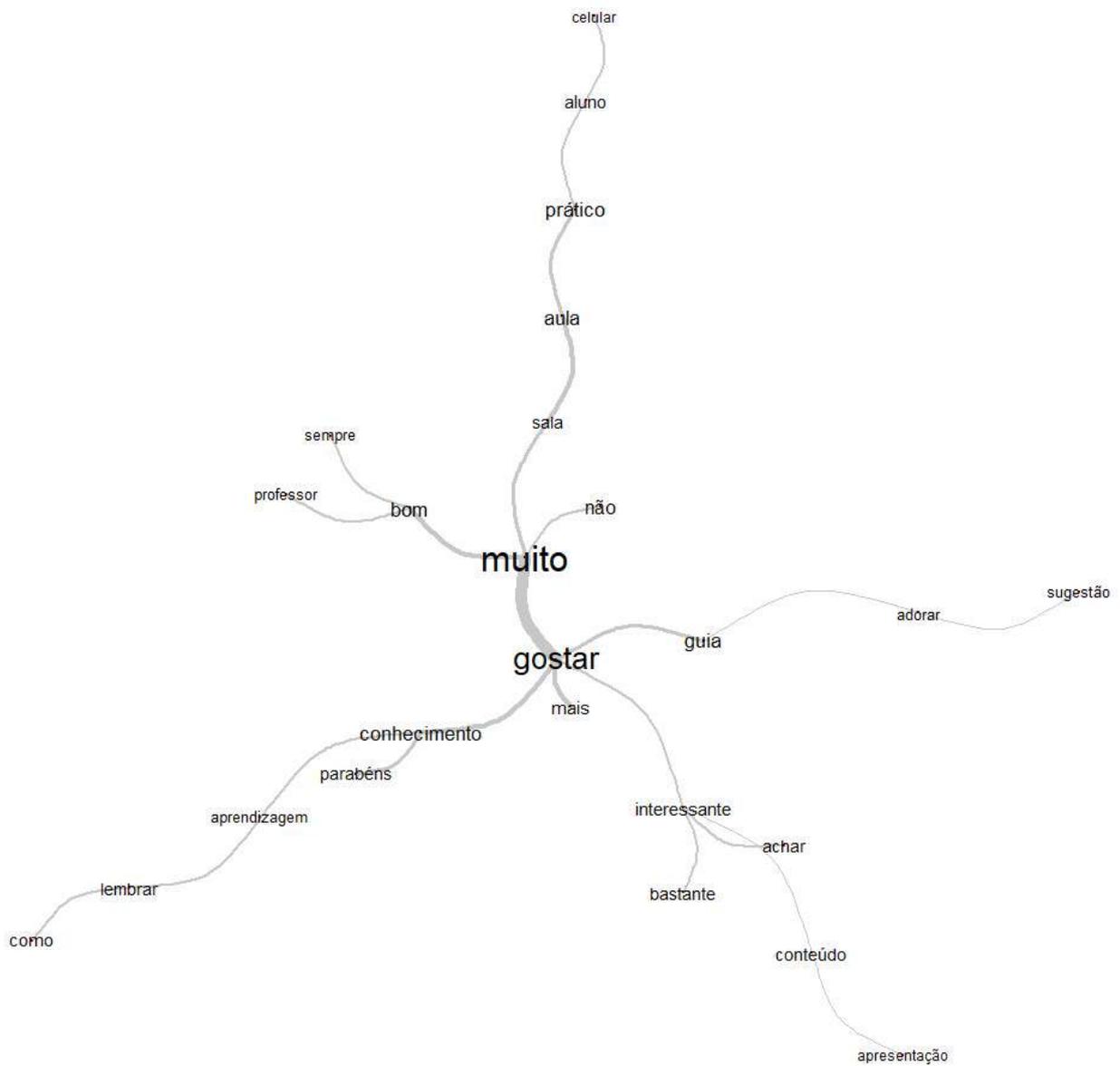
No questionário final, na pergunta 24, foi realizado o seguinte questionamento: “Você encontrou dificuldades imprevistas ao implementar a prática de lembrar em sua sala de aula?”. De modo a investigar a opinião dos professores quanto a possíveis dificuldades imprevistas, encontradas ao implementarem a prática de lembrar na sala de aula. Assim, a partir de um teste Qui-quadrado, foram comparados os dois grupos dessa pesquisa (*workshop* e leitura do PDF do guia). Os resultados mostraram que as diferenças não foram significativas, $X^2(1, N = 103) = ,91, p = ,34$. Sendo que 41,75% informou que teve dificuldades imprevistas durante a implementação da prática de lembrar e 58,25% respondeu que não teve dificuldades imprevistas ao implementar a prática de lembrar em sua sala de aula. Complementarmente, a pergunta número 25 do questionário final (“Se sim, qual?”), investigou quais foram as dificuldades encontradas pelos professores ao aplicarem as ideias sugeridas no guia. Sendo que, dos 43 (41,75%) professores que responderam ter encontrado dificuldades, 93,02% respondeu que a dificuldade encontrada foi o formato das aulas durante a pandemia (aulas remotas), 4,65%

informou que a dificuldade foi a falta de conhecimento sobre a prática de lembrar e 2,33% considera que a dificuldade foi que a maioria de suas aulas acontece na quadra da escola. Ainda assim, a maioria (58,25%) dos professores respondeu que não encontrou dificuldades para implementar a prática de lembrar na sala de aula.

Nas respostas as perguntas 25 (questionário inicial) e 28 (questionário final), aproximadamente 40% dos docentes participantes da pesquisa se expressaram a partir de comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntas apresentadas nos questionários (ver tabelas 1, 2, 3 e 4 no ANEXO 8). A partir da Figura 2, observa-se no centro da análise de similitude as palavras muito e gostar, que apareceram respectivamente 21 e 15 vezes nas respostas. Sendo que, a relação entre palavras e comentários que se destacam, podem ser identificadas nas respostas, como por exemplo: “Uma boa ferramenta de trabalho que pode auxiliar o professor.”; “Gostei, sempre é bom aprender mais um pouco.”; “Excelente, pois bastante coisa eu não sabia.”. Dentre as sugestões, é importante considerar a solicitação de sugestões para implementar as estratégias durante as aulas assíncronas, como segue nos comentários: “Sugestões para implementar nas aulas gravadas.”; “Estou em dúvida de como usar esse guia com aula assíncronas.” (ver Figura 2).

De maneira semelhante, na Figura 3 observa-se o agrupamento e organização das palavras graficamente, a partir da relação entre as palavras e ideias principais expressas pelos docentes em relação ao conteúdo do guia/*workshop*, bem como a implementação das sugestões. Dentre os comentários que representam a similitude apresentada na árvore, é interessante observar os seguintes: “Gostei muito das ideias e pretendo colocar em prática em sala de aula.”; “Gostei do que foi apresentado e quero conhecer mais o guia [...]”; “Muito prático.”. Inclusive, alguns comentários evidenciam a dificuldades pedagógicas vivenciadas durante a pandemia: “Devido a pandemia não foi possível aplicar.”; “Com a volta das aulas presenciais o trabalho com o guia será mais adequado e eficiente.”

Figura 2 – Análise de similitude referente ao Questionário Inicial



Nota: Análise de similitude referente aos comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia/workshop ou perguntas do questionário inicial.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

5 DISCUSSÃO

5.1 Discussão do estudo 1 (aplicação de questionários)

Para início da discussão, é preciso considerar que as opiniões e julgamentos expressados pelos participantes, a partir das respostas obtidas no Questionário Inicial, foram fornecidas pelos professores após participarem do *workshop*/leitura do PDF do guia sobre prática de lembrar. Ao analisar os resultados obtidos na atual pesquisa, com uma amostra de professores da Educação Básica, que atuam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, comparando as respostas dos grupos que realizaram a leitura do PDF do guia e o grupo que participou do *workshop*, na maioria das análises, não encontramos diferenças significativas, o que vai ao encontro com Ijiga (2014) que diz que ambas atividades são igualmente benéficas.

Em relação à opinião dos professores quanto a acreditarem ou não que o tempo na sala de aula é muito curto para implementar a prática de lembrar (referente a pergunta 20 no questionário inicial e 26 no questionário final), a maioria (82,79%) respondeu que não acha o tempo em sala de aula muito curto e que consegue dar conta do conteúdo e da prática de lembrar. Todavia, no questionário final ocorreu um aumento dos participantes que consideram o tempo em sala de aula curto demais e que preferem ensinar o conteúdo do que propor atividades em sala de aula, nesse caso, a porcentagem correspondente foi de 17,21% no questionário inicial e de 21,36% no questionário final. Contudo, de maneira semelhante ao questionário inicial, no questionário final a maioria (78,64%) dos participantes informou que não acha o tempo em sala de aula curto demais e que consegue dar conta do conteúdo e ainda implementar as ideias propostas no guia. A partir das respostas as perguntas 20 (questionário inicial) e 26 (questionário final) também observou-se que o grupo *workshop* (69,49%) diferiu do grupo leitura (90,91%). Ou seja, os participantes do *workshop* preferem menos a prática de lembrar do que o grupo leitura. Talvez o *workshop* tenha influenciado a motivação inicial (AL-SEGHAYER, 2001) e diferente do que hipotetizamos de acordo com a literatura, que o *workshop* incentivaria mais a prática que a leitura do guia (MEYER, 2010), é possível que o *workshop online* não tenha sido tão efetivo para manter o conteúdo a longo prazo.

Entretanto, em relação a possíveis mudanças realizadas pelos professores, a maioria (77,05%) de ambos os grupos, inicialmente afirmou que usariam as técnicas

ensinadas no *workshop* (74,24%) e leitura do guia (80,36%). Todavia, um mês depois, apenas 27,27% do grupo leitura do guia continuaram afirmando isso, comparado com 54,24% dos docentes que fizeram o *workshop* (ver tabela 6). Isso indica que, a longo-prazo, fazer o *workshop online* foi melhor do que apenas realizar a leitura do PDF do guia. A partir desses resultados e conforme identificado em pesquisas anteriores, uma possível hipótese é que o *workshop* motivou mais que a leitura (MEYER, 2010; SWIFT, 1993). No caso das respostas as perguntas oito (questionário inicial) e sete (questionário final), observa-se que o *workshop online* motivou mais os professores implementarem a prática de lembrar (ver tabela 6). Diferentemente do que é possível observar nas discussões do parágrafo anterior, referente as perguntas 20 (questionário inicial) e 26 (questionário final), em que os participantes do grupo leitura preferem mais a prática de lembrar que o grupo *workshop*. Assim, futuras investigações podem comparar a leitura com o *workshop* presencial.

Sobre o formato das aulas remotas, a maioria (81,15%) esteve em atividades assíncronas (conforme respostas da pergunta 21, do questionário inicial). Isso porque, conforme os participantes dessa pesquisa responderam na questão 24, sobre as principais desvantagens do ensino remoto (ver tabela 4), as limitações de acesso a um aparelho celular, computador e/ou internet, dificultou o acesso a aulas síncronas. Pesquisas mostram que, na tentativa de propor estratégias que possibilitem maior acesso ao conteúdo escolar, a flexibilidade das aulas assíncronas tem sido uma das opções mais utilizadas (CAPELLINI; REIS; MENDONÇA, 2020; DANIEL, 2020).

Logo, após saber do guia, a maioria (72,13%) (ver tabela 4) dos professores acreditavam que era possível adaptar as ideias propostas no guia durante a realização das atividades remotas/híbridas. Todavia, um mês depois, inverteu e obteve-se uma grande diferença, 68,93% dos docentes acreditaram que não era possível e apenas 31,07% acreditava ser possível (ver tabela 14 referente a pergunta 22 do questionário inicial e 27 do questionário final). Em hipótese, é possível que futuras investigações verifiquem se uma versão formatada do guia, com sugestões para o ensino remoto emergencial, mudaria a percepção dos docentes quanto a possibilidade de adaptar as ideias propostas no guia as atividades remotas/híbrida. A relação entre as variáveis comparando o questionário inicial e o final obteve um resultado significativo. De modo a observar possíveis causas para

essa mudança é interessante observar as respostas à pergunta 24 do questionário inicial, que de acordo com a opinião dos participantes dessa pesquisa reporta as principais desvantagens no ensino remoto assíncrono, entre elas a dificuldade para os alunos se manterem focados diante das distrações em casa e na internet (42,6%), a falta de horários fixos para assistir as aulas e fazer as atividades (28,25%) e a dificuldade de acesso ao professor para tirar dúvidas (23,32%). De maneira semelhante, pesquisas apontam entre as dificuldades do ensino remoto, problemas de conexão com a internet, problemas técnicos, sobrecarga de ferramentas *online*, falta de participação dos alunos (TALIDONG, 2020), habilidades com as ferramentas necessárias ao ensino virtual insuficiente e o descompasso entre o ensino virtual, o currículo escolar e os requisitos cobrados em avaliações (MAILIZAR et al., 2020) .

Apesar das desvantagens (ver tabela 4), o ensino remoto tem algumas vantagens (ver tabela 4), como a possibilidade de os alunos assistirem as aulas gravadas em seu próprio ritmo (40,47%) e a flexibilidade de os alunos poderem estudar quando estão mais atentos (27,62%). Contudo, é importante considerar que o momento do estudo, bem como o desempenho escolar dos alunos, pode ser prejudicado ao realizarem simultaneamente mais de uma tarefa com aparelhos eletrônicos (dividindo a atenção), fenômeno conhecido como multitarefas com mídias (OPHIR; NASS; WAGNER, 2009; JACOBSEN; FORSTE, 2011).

Análises exploratórias investigaram a opinião dos professores da Educação Básica em relação a assistir um *workshop* do Guia ou ler o PDF do mesmo. Participar de ambos mudou consideravelmente o ponto de vista dos professores sobre a aprendizagem (mais de sete pontos, sendo 10 o máximo da escala). Isso é interessante porque tanto o *workshop* quanto a leitura, possivelmente transmitem de forma eficiente o conteúdo sobre a aprendizagem, como apontado por (GONÇALVES, 2013a; IJIGA, 2014).

Em relação ao questionário inicial sobre o conteúdo do guia realizado logo após as manipulações (*workshop* ou leitura), nota-se que os professores escolheram inicialmente com frequência (46,97% no grupo *workshop* e 37,5% no grupo leitura) a atividade que envolve prática de lembrar, o que não ocorre um mês depois para aqueles que leram o guia (opção escolhida por 34,09%), sendo possível identificar que houve uma diminuição na escolha da atividade que envolve prática de lembrar (ver tabela 5). Não tendo diferença estatística significativa entre os grupos (ver

tabela 5), nem mesmo entre os questionários inicial e final. Possivelmente devido a um esquecimento do conteúdo lido, que ocorre quando o conteúdo não continua ser usado (BUTLER et al., 2020) . Nesse sentido, o *workshop* pode ser melhor do que a leitura do guia, talvez devido a maior motivação, o que poderia influenciar a retenção do conteúdo (IJIGA, 2014). Contudo, outra possível causa para esse resultado é que os professores não entenderam o conteúdo do guia, o que pode ser verificado ao observar 30% das respostas em cada caso de três opções.

No que diz respeito ao fato dos professores ensinarem ou não estratégias de estudo baseadas em evidências, professores de ambos os grupos afirmam que costumam ensinar os alunos estudarem da maneira que acreditam ser melhor, de acordo com a experiência dos mesmos. Semelhantemente aos levantamentos realizados com docentes, observa-se que eles normalmente ensinam a estudar da maneira que acreditam ser bom (HARTWIG; DUNLOSKY, 2012) e não seguindo evidências científicas. No entanto, é relevante ao processo de ensino e aprendizagem que a prática docente seja baseada em estratégias comprovadamente eficazes (DUNLOSKY et al., 2013). Considerando essas questões, seria interessante futuras pesquisas investigarem por que os professores não se baseiam em pesquisas da área.

Em relação a opinião dos professores quanto aos aspectos do guia e estratégias que mais gostaram (ver tabela 7), no questionário inicial 20,10% e no questionário final 22,02% dos participantes, responderam que o guia deu ideias de diferentes maneiras de implementar a prática de lembrar em sala de aula. Essa porcentagem é pequena, o que pode indicar que o guia não sistematiza tantas ideias práticas de como implementar a prática de lembrar, ou pode significar que os docentes já sabem como implementá-la. Também é possível observar entre as respostas, que 18,89% (no questionário inicial) e 21,43% (no questionário final) dos participantes reportaram que o guia lhes deu ideias de diferentes maneiras de fornecer o *feedback* aos alunos. No questionário inicial 13,80% e no final 14,58% dos professores informaram que com o guia aprenderam maneiras mais eficazes de usar a prática de lembrar e, respectivamente, 14,53% e 15,18% responderam que aprenderam coisas que não sabiam sobre a prática de lembrar. Entre as respostas, ainda é interessante observar que no questionário inicial 18,89% e no final 12,20% dos participantes responderam que acharam que o guia foi interessante.

Em relação as técnicas/dicas sugeridas (ver tabela 7), os participantes podiam marcar mais de uma alternativa referente ao que mais gostaram. No questionário inicial, as três mais indicadas foram cartão de pergunta e resposta (*flashcards*) (65,57%), cartões coloridos (62,3%) e sempre dar *feedback* (correção) de questões, exercícios (65,57%). No questionário final por sua vez, as escolhas do cartão de pergunta e resposta (*flashcards*) (66,99%), sempre dar *feedback* (correção) e exercícios (64,08%) com algumas variações se mantiveram. Outra estratégia que foi indicada como uma das que mais gostaram foram os cartões plastificados (quadro apagável) (54,37%).

Em relação a opinião dos professores quanto aos aspectos do guia que não gostaram (ver tabela 8), no questionário inicial, no grupo do *workshop* (6,06%) e no grupo da leitura (10,34%) consideram que o guia precisa de sugestões mais específicas. Essa mesma questão, no questionário final, foi semelhante tanto no grupo do *workshop* (6,66%) quanto no grupo da leitura (8,51%). Que consideram o guia muito extenso, no questionário inicial são 3,03% do grupo do *workshop* e 5,17% do grupo leitura e no questionário final, 8,33% do grupo *workshop* e 10,64% do grupo leitura. Todavia, em ambos os grupos, a maioria dos participantes, tanto no questionário inicial (77,05%) como no questionário final (70,87%), afirmaram que gostaram de todos os aspectos do guia.

Em relação a fazerem alterações em suas práticas de ensino, a maioria (92,62% no questionário inicial e 88,32% no questionário final) dos professores reportaram que ou fariam imediatamente ou no futuro (ver tabela 6). Talvez pelo momento da pandemia (ensino remoto) não o colocaram em prática, já que um mês após conhecerem o guia, a maioria (77,67%) indicou que ainda pretende usar as estratégias no futuro (tabela 6).

No que diz respeito a prática pedagógica, na maioria (72,82%) das respostas a pergunta nove do questionário final, os docentes de ambos os grupos de professores reportaram que mantiveram a frequência de chamar os alunos para responder questões, 27,18% aumentaram a frequência e nenhum docente disse que diminuiu (ver tabela 9). Isso é bom, pois indica que os professores vão possibilitar que os alunos pratiquem lembrar com mais frequência durante as aulas, beneficiando as aprendizagens dos alunos (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012; ROWLAND, 2014; AGARWAL; NUNES; BLUNT, 2020). Ainda relacionado a frequência em que os professores estimulam os alunos praticarem lembrar, nas

respostas a pergunta 10 dos questionários inicial e final, verificou-se que 60,66% (no questionário inicial) e 57,28% (no questionário final) costumam atribuir lição de casa que não seja leitura da matéria, em todas ou em quase todas as aulas. No questionário final é interessante observar que a porcentagem dos professores que aumentaram a frequência de atribuir lição de casa em todas ou quase todas as aulas, foi numericamente maior para os professores que participaram do *workshop*, sendo essa a resposta de 37 participantes do *workshop* e de 22 participantes do grupo leitura. .

De acordo com as respostas das perguntas 12 nos questionários inicial e final, as notas são atribuídas com frequência, a maioria (57,38% no questionário inicial e 60,19% no questionário final) dos professores indicou que normalmente propõe algumas atividades valendo muita nota e algumas valendo pouca nota (ver tabela 10). Todavia, de acordo com a literatura, realizar a prática de lembrar com atribuição de notas altas pode prejudicar o desempenho final do aluno (HINZE; RAPP, 2014) e uma metanálise sobre prática de lembrar em sala de aula afirma que é melhor se valer pouca nota (*low stakes*) (YANG et al., 2021).

Em relação ao momento (ver tabela 11 referente as perguntas 13), ainda não é claro na literatura o melhor momento de praticar lembrar. Um estudo de Uner e Roediger (2018) mostra que responder perguntas depois de ler cada seção e responder perguntas depois de ler o capítulo inteiro proporciona benefícios equivalentes (UNER; ROEDIGER, 2018). Todavia, cerca de 82,79% (questionário inicial) e 84,47% (questionário final) dos docentes preferem após ensinar o material. Isso é bom pois vai ao encontro com os resultados de Ekuni e Pompeia (2020) que mostraram que testar no final da mesma aula pode ter vantagens quando comparado a testar na aula seguinte, o que corresponde a 46,72% (questionário inicial) e 36,89% (questionário final) das respostas dos participantes. Contudo, apenas 11,47% (questionário inicial) e 12,62% (questionário final) dos participantes reportaram que davam/dão atividades algumas semanas depois de ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo, ou seja, os professores não costumam espaçar o momento no qual davam/dão atividades. Percebe-se ainda, que no processo de ensino e aprendizagem não costumam voltar ao conteúdo, apenas 11,47% no questionário inicial e 12,62% no questionário final costumam dar atividades sobre um conteúdo algumas semanas depois de ensinar todo o material para uma unidade ou capítulo. De maneira semelhante, observa-se que nem mesmo em revisão antes da

prova os professores costumam voltar ao conteúdo, sendo que, apenas 21,31% no questionário inicial e 24,27% no questionário final responderam que davam/dão atividades para revisão antes da prova. O que é inapropriado, pois ao proporcionar momentos de prática de lembrar espaçada (distribuída ao longo do tempo), possibilita-se melhor desempenho do que ao estudar todo o conteúdo uma única vez (CARPENTER et al., 2012; CARPENTER; AGARWAL, 2020).

Em relação ao tipo de atividades que os docentes costumam dar durante as aulas antes e durante a pandemia (ver tabela 3), nas perguntas 14 os professores reportaram no questionário inicial que 53,28% e no questionário final 66,99% dos professores dão *quizzes*, testes e exercícios durante as aulas. Ou seja, no segundo questionário houve um aumento significativo dos professores que dão *quizzes*, testes e exercícios (ver tabela 3).

Em relação ao tipo de prova, ainda referente as perguntas 14, 40,16% (questionário inicial) e 42,62% (questionário final) dos professores indicaram que costumam dar provas com consulta e respectivamente, 70,16% e 23,30% sem consulta (ver tabela 3). Ou seja, no questionário final ocorreu uma mudança e essa diminuição em relação a aplicação de provas sem consulta pode ser decorrente ao fato de que no município onde foi realizada a pesquisa, as aulas realizadas durante a pandemia, majoritariamente foram assíncronas. Relação que é possível observar nas respostas a pergunta 21 do questionário inicial, em que 82,5% dos professores responderam que o formato das aulas/atividades remotas virtuais desenvolvidas no período de pandemia foram somente atividades assíncronas, na qual não é necessário que professor(a) e alunos(as) estejam conectados em tempo real. Ainda sobre o tipo de atividades, é importante considerar que na literatura ainda não há um consenso quanto aos maiores benefícios serem obtidos com a realização de provas com ou sem consulta. Estudos mostram que tanto provas com consulta quanto provas sem consulta, quando fornecido o *feedback*, resultam em desempenho final semelhante (AGARWAL et al., 2008). Rummer, Schweppe e Schwede (2019) por sua vez, verificaram que em um exame final, o grupo que realizou prova sem consulta obteve melhor desempenho que o grupo que realizou prova com consulta.

Em relação ao formato dos testes, ao considerar nas perguntas de número 15, os tipos de perguntas que geralmente continham/contém nas provas (ver tabela 12), foi possível observar que os professores utilizam uma diversidade de tipos de perguntas. As perguntas dissertativas estão entre as mais utilizadas, 90,98%

(questionário inicial) e 91,26% (questionário final), assim como as com verdadeiro/falso com 74,59% (questionário inicial) e 56,31% (questionário final), seguidas pelas perguntas dissertativas 70,49% (questionário inicial), 46,6% (questionário final) e resposta curta 65,57% (questionário inicial), 49,51% (questionário final). A diminuição desse tipo de questão pode se dar pelo momento, em que tem sido desenvolvido o ensino remoto. Ainda foi possível verificar que fazem parte das perguntas, gráficos 50% (questionário inicial), 40,78% (questionário final) e equações 15,57% (questionário inicial), 10,68% (questionário final). Essa diversidade de tipos de perguntas usadas durante as provas é algo desejável, pois pesquisas mostram que os diferentes tipos de perguntas beneficiam a aprendizagem (AGARWAL et al., 2018; MCDERMOTT et al., 2014).

Em relação ao *feedback*, a maioria dos professores (95,9% no questionário inicial e 81,55% no questionário final) fornece. Sendo que, fornecer *feedback* possibilita que erros sejam verificados e eliminados (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012; AGARWAL et al., 2018; MARSH et al., 2012). Dado essa importância e de acordo com as respostas as questões 17, ainda há aqueles que não fornecem sempre, 4,10% (questionário inicial) e 16,5% (questionário final). Sendo que, a diminuição da frequência reportada em relação ao *feedback* de provas e atividades pode ser porque um mês depois os professores foram mais honestos ao responderem o questionário final, uma vez que o questionário inicial foi aplicado logo após o *workshop* e/ou leitura do PDF do guia, que dizia que o *feedback* era importante. O que, conforme a literatura mostra trata-se do efeito do experimentador, no qual os participantes tendem a alterar seu comportamento e respostas de modo tendencioso ao que o pesquisador quer (COSTA, 2009; WALKER, 2014).

Ainda sobre o momento do *feedback*, nas respostas as questões de 18 identificou-se que 23,77% (questionário inicial) e 52,43 (questionário final) costumam fornecer o *feedback* imediatamente após a prova. Outros 59,84% (questionário inicial) e 23,30% (questionário final) (ver tabela 13) costumam fornecer o *feedback* um ou mais dias após a prova. O que beneficia a aprendizagem de longa duração (AGARWAL et al., 2018; LIPKO-SPEEDA; DUNLOSKY; RAWSON, 2014; MCDANIEL et al., 2013). Contudo, com frequência, o *feedback* é tardio tanto para atividades quanto para as provas, conforme é possível observar nas respostas as perguntas 18, reportadas na tabela 13, o que não é o ideal, já que o *feedback* tardio pode reverter o esforço de recuperação, reduzindo os benefícios (KLIEGL; BJORK;

BÄUML, 2019). Nas respostas as perguntas 17, observa-se ainda que no questionário final diminuiu a frequência na qual os professores costumavam/costumam fornecer quase sempre o *feedback* sobre as provas, sendo que 38,52% (questionário inicial) e 22,33% (questionário final) dos participantes indicaram essa alternativa. Em relação ao formato do *feedback* (ver tabela 13) observa-se que mais da metade (78,69% no questionário inicial e 65,05% no questionário final) dos professores discutiam/discutem verbalmente as respostas com toda a turma, o que caracteriza o *feedback* explicativo, que após a prática de lembrar proporciona benefícios como a transferência (MCDANIEL; HOWARD; EINSTEIN, 2009; PAN; RICKARD, 2018).

Na presente pesquisa, um mês depois de terem acesso ao guia, os professores reportaram a partir das pergunta número 20, do questionário final, que a maneira como na maioria das vezes os alunos fazem atividades de prática de lembrar inclui atividades individuais (48,54%) e em pares (16,50%). Contudo, de maneira negativa, 17,48% dos professores informaram que os alunos não fazem atividades de prática de lembrar, o que é desfavorável, pois estratégias comumente usadas (ex. releitura) resultam em aprendizagem de curta duração (AGARWAL et al., 2018). Por sua vez, 82,52% dos participantes informaram que os alunos fazem diferentes atividades de prática de lembrar, proporcionando aprendizagens de longa duração, de modo a possibilitar a melhora da memória de maneira flexível (AGARWAL et al., 2018; ROWLAND, 2014).

A respeito da percepção dos professores quanto ao envolvimento dos alunos caso tenham implementado a prática de lembrar, referente a pergunta 21 do questionário inicial, a maioria (55,93% do grupo *workshop* e 56,82% do grupo de leitura) respondeu que não tem certeza. Provavelmente, essa incerteza ocorreu devido ao pouco contato que os professores tiveram com os alunos durante o ensino remoto. De maneira semelhante, na percepção dos professores sobre a ansiedade (pergunta 22 do questionário inicial), a maioria 40,78% (44,07% no grupo *workshop* e 36,36% no grupo de leitura) respondeu que não tem certeza. De acordo com a literatura, é possível que a percepção dos alunos em relação a ansiedade diminua (AGARWAL et al., 2014), todavia, não inquerimos isso dos alunos e sim dos professores. Cerca de 15,25% do grupo do *workshop* e 9,09% do grupo leitura acreditam que a ansiedade dos alunos diminuiu.

A pergunta 23, do questionário inicial verificou a utilidade do guia como um recurso na implementação da prática de lembrar, sendo que 86,41% dos participantes demonstraram satisfação em relação ao guia, especialmente dos professores do grupo *workshop* e, apesar dos professores que participaram do *workshop* ser numericamente maior na opção que foi útil (53 professores, comparado a 36 no grupo leitura), praticamente não houve diferença percentual entre os grupos (89,83% no grupo *workshop* e 81,82% no grupo leitura) e 13,59% responderam que não consideraram o guia como um recurso útil na implementação da prática de lembrar. Complementarmente, desses 13,59% (14 participantes), ao responderem a pergunta 23b, 71,43% incluíram respostas na opção outros, sendo que, nessa pergunta os professores podiam escolher mais de uma alternativa, por isso, obteve-se 115 respostas. Dessas, oito respostas (53,33%) foram agrupadas em uma categoria na qual os participantes consideraram que, devido as aulas remotas, ainda não tinha sido possível implementar a prática de lembrar. Dois (13,33%) informaram que já faziam isso antes, outros 13,33% não ficaram convencidos de que funciona, um (6,67%) respondeu que não entendeu como fazê-lo, um (6,67%) comentou que precisa de mais conhecimento sobre o guia e outro (6,67%) reportou que por ser professor de educação física não utiliza mais de instrumentos práticos do que a escrita. Em relação as aulas de educação física, danças, bem como esportes, é importante considerar que a prática de lembrar beneficia a plasticidade da memória motora e a aquisição de movimentos motores complexos (TEMPEL; LORAN; FRINGS, 2015). Inclusive, intensificando a recordação de sequências de movimentos praticados (TEMPEL; LORAN; FRINGS, 2015; TEMPEL; FRINGS, 2017). Quanto aos demais motivos apresentados, em hipótese, entende-se que possíveis soluções são realizar o *workshop* presencial, apresentando e mediando a confecção de materiais a serem utilizados na sala de aula, inclusive, mostrando exemplos de como utilizar a prática de lembrar em aulas remotas. Contudo, relacionando as respostas da pergunta 23b as respostas da pergunta 20, no questionário inicial, observa-se que dos 14 participantes que não consideraram o guia como um recurso útil para o desenvolvimento da prática de lembrar, em 13 (86,67%) respostas verificou-se que os professores ainda não tinham colocado as ideias sugeridas no guia em prática, sendo que, conforme comentado, desses, oito (53,33%) participantes justificaram que as aulas remotas foram o motivo pelo qual não tinham implementado as ideias sugeridas no guia.

Sobre as dificuldades imprevistas que os professores encontraram ao implementarem a prática de lembrar na sala de aula, 58,25% informaram que não encontraram dificuldades imprevistas, mas 41,75% (26,22% do grupo *workshop* e 15,53% do grupo leitura) encontraram. Ao analisar as respostas a pergunta 25 do questionário final, na qual os professores explicaram quais foram as dificuldades encontradas ao implementar a prática de lembrar na sala de aula, dos 43 (41,75%) professores que encontraram dificuldades, 93,02% justificaram que foram as aulas remotas (estado de pandemia). Outros 4,65% informaram que a dificuldade foi a falta de conhecimento sobre a prática de lembrar e 2,33% consideram que o fato da maioria de suas aulas acontecerem na quadra da escola é uma dificuldade imprevista. De maneira semelhante aos resultados obtidos nessa pesquisa, a literatura aponta que as aulas remotas emergenciais dificultaram o contato com os alunos e conseqüentemente, causaram prejuízos aos resultados do processo de ensino e aprendizagem (PAPIM; DI ROMA, 2020). Em relação aos professores que alegaram a falta de conhecimento sobre a prática de lembrar, é importante ressaltar que durante a apresentação do conteúdo (via leitura ou *workshop*) os professores tiveram oportunidade para tirar dúvidas e após esse contato com o conteúdo foi disponibilizado o e-mail da pesquisadora e o PDF do guia para consulta e/ou estudo. Quanto a justificativa da maioria das aulas ser realizada na quadra, pesquisas mostram que a prática de lembrar também beneficia a plasticidade, a recordação de sequências motoras (TEMPEL; FRINGS, 2017; TEMPEL; LORAN; FRINGS, 2015). Todavia, claramente os professores não sabiam desse fato e o mesmo não constava no guia.

Em relação aos comentários, sugestões ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntas dos questionários, de acordo com as colocações dos professores e a análise de similitude realizada com o conteúdo das respostas a pergunta 25 (questionário inicial) e 28 (questionário final) (Figuras 2 e 3), entende-se que o guia é considerado um recurso útil à prática docente, pois apresenta orientações e sugestões que beneficiam o processo de ensino e aprendizagem. Entre as dúvidas, identificou-se o interesse por sugestões mais específicas, inclusive para implementar a prática de lembrar durante aulas assíncronas. Na Figura 3, os professores fizeram comentários que denotam a relevância do guia como um recurso útil e prático a ser utilizado na sala de aula. Também foram apresentadas dificuldades para aplicar as

estratégias durante as atividades remotas, contudo, ainda foi considerada a possibilidade de implementar a prática de lembrar no retorno às aulas presenciais.

Como é possível observar, as aulas remotas podem ter contribuído para a dificuldade de implementação das ideias sugeridas no guia. Fato que também tem sido discutido em outros estudos realizados durante a pandemia (PAPIM; DI ROMA, 2020). Em hipótese, entende-se que é possível realizar aulas síncronas e, assim, realizar testes com cartões coloridos e orientar a confecção de *flascards*, por exemplo. Mas como pesquisas têm mostrado (PAPIM; DI ROMA, 2020; TALIDONG, 2020), na Educação Básica pública as dificuldades de acesso às aulas remotas são reais, o que justifica as colocações dos professores. Contudo, mais pesquisas sobre o assunto são necessárias para que seja possível compreender melhor as dificuldades encontradas durante o ensino remoto.

No decorrer desse estudo foi possível perceber que logo depois do *workshop* ou da leitura do PDF do guia, as respostas apresentadas pelos participantes dessa pesquisa estavam mais parecidas com o que hipotetizamos. Contudo, 30 dias depois, no questionário final e grupo focal parece que os participantes esqueceram as respostas certas, muito provavelmente, isso ocorreu porque foram mais honestos. A partir dessas verificações, é importante considerar que na literatura esse fato é identificado como o efeito do experimentador (COSTA, 2009; WALKER, 2014), no qual influências induzidas pelo experimentador, muitas vezes de maneira inconsciente, podem desencadear respostas e comportamentos tendenciosos (WALKER, 2014).

Dessa maneira, a partir do que foi reportado pelos participantes e considerando as análises realizadas, de modo geral observa-se que muitos professores não entenderam o conteúdo do guia ou não guardaram o conteúdo a longo-prazo. Em hipótese, uma possível causa pode ser o fato de o guia não trazer, não ter considerado em sua elaboração uma perspectiva pedagógica. Diante das questões apresentadas no decorrer do presente estudo, também é interessante notar que o guia tem exemplos práticos, mas não tem prática de lembrar. Talvez, os exemplos não bastem e incluir prática de lembrar no guia seja uma boa alternativa para possibilitar o entendimento de longa duração a respeito do conteúdo do guia.

Portanto, no decorrer da aplicação e análise das respostas dos questionários (inicial e final), observa-se entre os principais achados o fato de que os participantes de ambos os grupos (*workshop* e leitura) aproveitaram o conteúdo de maneira

semelhante. Mas quando comparada as respostas do grupo *workshop* no questionário inicial e final, bem como as respostas do grupo leitura no questionário inicial e final, identificou-se uma diferença significativa, como é possível observar nos achados da tabela 3, que apresenta um comparativo de se os professores passaram a ensinar para seus alunos técnicas baseadas em estudos científicos, por exemplo. Percebendo-se maior motivação dos professores em relação ao *workshop*.

6 RESULTADOS

6.1 Resultados do estudo 2 (grupo focal)

Foram indicados para o grupo focal *online* 12 professores da escola B, que participaram do estudo 1 e demonstraram interesse em participar do estudo 2. Desses, nove professores(as) (cerca de 10%) participaram do estudo 2. Sendo que, seis professores(as) tinham participado do *workshop online* e três da leitura do PDF do guia. A entrevista semiestruturada foi gravada, seu conteúdo foi transcrito (*ipsis litteris*) (transcrição na íntegra disponível no APÊNDICE 1) e agrupado em categorias, conforme segue.

Categoria: **Avaliação do Guia pelos professores**

O guia de prática de lembrar é relevante porque traz elementos teóricos de maneira simples e apresenta estratégias de ensino interessantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a relevância do guia, a professora A, explica que: “É... Eu gostei, eu não participei do primeiro encontro (*workshop*), então, eu só li o Guia, né? Só li o Guia, achei muito *interessante*, até fiz umas anotações aqui no meu caderno [...] eu gostei do Guia, achei que o Guia *tava bom*, não *tava* muito extenso e... *Tava bom*.”

A professora B comenta: “Então eu achei bastante interessante [...], acho que valeu a pena conhecer”. A respeito do guia, a professora B ainda considera que “pra mim, eu achei conciso. Entendeu? Eu que gosto mais de, as coisas no detalhe, eu achei que poderia ser, um pouco mais explicativo”.

A esse respeito, a professora I considera que: “[...] eu não tinha conhecimento sobre ele, *mas é um*, ele acrescentou né? Coisas que eu posso *tar* aplicando e melhorando a minha prática e também lidando com alguns *desafios*”.

Quanto a relevância do guia para a Educação Básica, a professora G comentou o seguinte: “Eu achei legal também porque essas ferramentas além de ajudar é claro né? A memorização e tudo mais, a resgatar essas memórias né?”

A professora A complementa essas questões se posicionando quanto a “[...] necessidade de ensinar os alunos a estudar e ensinar os pais, a, a ensinar os alunos, os filhos né? Porque, é... Se você não ensina, eles nunca vão *aprende* e tem pai e mãe que não sabe como *estuda*, acha que ler só a apostila lá, o conteúdo, já tá estudando e as vezes não é somente a leitura que ele vai, que ele vai aprende né? Então, isso é, é muito importante, *prus* alunos e *prus* pais também.”

Considerando a aplicabilidade das estratégias sugeridas no guia, a professora D comenta que: “[...] Nossas crianças, principalmente as com mais dificuldade de aprendizagem, precisariam [...] dessas técnicas que você apresentou, principalmente os pequenos na alfabetização [...]”.

Categoria: Compreensão dos professores sobre a prática de lembrar

As estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar são familiares aos professores, pois estimulam os alunos realizarem testes e questões após a apresentação do conteúdo.

A professora B se posiciona com relação as estratégias sugeridas no guia da seguinte maneira: “Eu penso que, *uuu...*essas técnicas, algumas delas que colocam lá, de maneiras diferentes, é... nós usamos em sala de aula. As vezes não com aqueles nomes né? Mas, mas quando é... Nós indagamos o aluno, quando nós damos uma atividade é, nós estamos acho que, fazendo essas técnicas de lembrar, não com aqueles nomes, com aquelas estratégias”. A esse respeito, a professora B ainda comentou: “[...] Tentamos várias práticas né? *Pra* que o aluno, é... Consiga uma aprendizagem né? Então, assim, há professores as vezes que até fizeram essas técnicas sem saber que tinha esse nome né? [...]”.

Ao observar certa familiaridade entre a prática de lembrar e as técnicas usadas em sala de aula, a professora E explicou que: “A gente já começa com essas técnicas *desdo* primeiro ano. A própria autora da apostila [...] ao terminar um conteúdo [...] trabalha com aspecto de você produzir com eles um texto é, de memorização daquilo que eles aprenderam. Então você precisa fazer uma retomada com eles. É... Mediante é, é é... Esse trabalho que a gente tem que desenvolver na sala, então eu já fazia com eles, assim, é quase que diariamente, né? *Pra* eles estarem lembrando o que a gente já tinha estudado na aula anterior [...]”.

Em seguida, a professora A comentou o seguinte: “Isso que a professora E falou, eu também faço de lembrar o conteúdo, né? O assunto anterior, na aula, posterior. Então hoje, por exemplo, eu vou falar da aula passada, então, eu acho que também é uma coisa, é algo, algo de lembrar, de lembrar sobre o assunto né?”. A partir dessa colocação entende-se que a referida professora entende que já aplicava a prática de lembrar, entretanto, ao analisar a narrativa observa-se que não se trata de prática de lembrar, já que é a professora quem retoma o conteúdo, não os alunos.

Ao considerar essa questão, a professora F observou que: “É, com o inglês, também gente, o inglês também né? A memorização, a escrita, é muito na escrita, então, eles acabam memorizando né? As palavras, eu peço pra eles sempre né? Pra re, reescreverem as palavras na hora de estudar, né? A matéria, ali a reescrita é muito importante ali, então, é uma memorização né?”.

A professora F por sua vez, comentou o seguinte: “Sim, eu vejo, eu vejo que no inglês e vejo através da minha menina [...], tanto do fundamental um, como fundamental dois, eles ensinaram isso, por exemplo, você está lendo o texto, você vai grifando as partes principais, depois você, *faiz* uma retomada daquele texto, uma leitura pra você estuda, né? Você não vai estudar praticamente só através de questionário né? Você faz uma releitura daquelas partes que você grifou, que é a síntese do texto. Então com isso você lembra o assunto [...]”.

Ainda a esse respeito, a professora D comenta que: “[...] Quando a gente inicia o outro módulo a gente retoma u, u módulo anterior, então nosso sistema de ensino trabalha isso daí [...] o sistema, ele traz isso pra gente [...]”.

Categoria: **Aplicabilidade das estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar**

No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental é necessária a interação entre professor e alunos. As estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar, por sua vez, podem ser adaptadas.

Considerando as atividades remotas, a professora A comenta que: “*Pra* gente no momento é... Foi uma pena, porque não deu pra, pra aplica nada. Porque, principalmente crianças né? Menores, eles *requer* um contato maior, assim, uma,

uma troca né? Uma interação, então, essa técnica de lembrar eu não pude fazer com eles.”

A professora B explica que: “É pena como a professora A falo, que nós, é... não pudemos utilizar muito isso né? A não ser as devolutivas de correções individuais que nós já fazemos o tempo todo”, ainda considerando a aplicabilidade da prática de lembrar, a professora B comenta que acha possível desenvolvê-la em sala de aula “Eu acho possível sim”.

Quanto a aplicabilidade da prática de lembrar, a professora D considera que: “[...] eu sinto que se a gente continuar com um sistema de ensino parecido, é difícil a gente aplicar essas, essas práticas em todas as aulas. Eu tenho essa dificuldade”.

A professora A explicou que: “a gente fica, como disse a professora D, um *poco* engessada porque, é um tempo escasso, é quase milimetrado e... Você tem tempo *pra* tudo e a *genti* não *podí*, *vamo dize* assim, é... *Dexa* um tempinho livre né? Porque vai *faze* falta pra algum conteúdo, pra alguma outra, coisa né? Então, é bem corrido mesmo como, como a professora D disse, *vamo vê a, a, u anu qui vem*”.

Ainda a respeito da aplicabilidade do guia na sala de aula e considerando o material didático que era usado na Educação Básica municipal, a professora C comentou o seguinte: “[...] a apostila, igual a professora D falou, as vezes ela amarra mesmo a gente [...] .”

A professora I por sua vez, comentou que o guia acrescentou: “Coisas que eu posso *tar* aplicando e melhorando a minha prática e também lidando com alguns *disafios*”.

Categoria: **Conhecimento de novas estratégias a partir do guia**

As estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar proporcionam a ampliação das possibilidades de trabalhar com testes e questões na sala de aula.

Considerando os exemplos apresentados de como a prática de lembrar pode ser abordada na sala de aula, a professora B fez o seguinte comentário: “eu penso que eu gostei muito daquelas estratégias do cartão, que eu não conhecia”.

A professora C também opinou quanto as estratégias sugeridas, comentando o seguinte: “[...] eu gostei dos cartões, é... Os cartões coloridos, assim, no caso, numa questão de múltipla escolha, é... Uma cor para cada questão, eu acho que fica bem visível assim, de longe [...]”.

A respeito das estratégias apresentadas no guia de prática de lembrar, a professora F comentou que: “[...] o cartão [...] Que *you ensino* é muito legal? É muito legal [...] *flashcard* dá pra trabalhar bem no inglês, com certeza.”

Categoria: Estratégias de ensino e aprendizagem eficientes como conteúdo necessário à prática e à formação do profissional da Educação Básica

A formação inicial e/ou continuada dos professores que atuam na Educação Básica, deve apoiar e informar os professores quanto a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem eficientes.

As professoras C e B comentaram que, até então, durante as formações realizadas ao longo da carreira educacional, não tinham ouvido falar no termo prática de lembrar.

Ao abordar essa questão, a professora F comenta que não ouviu falar a respeito das estratégias sugeridas no guia durante a formação inicial, contudo, explica que: “É, eu tive alguma coisa na pós que eu fiz em, em língua portuguesa [...]”.

A professora D explica que: “na pós [...] A gente viu sobre a, a neurociência, sobre o lembrar [...]”.

Sobre esse assunto, a professora B ainda comentou que: “[...] A gente percebe nas conversas, que vocês, os mais jovens, é... Estão tendo um preparo melhor, eu creio. *Pra infrenta* a prática. Eu quando fiz faculdade, pra vocês terem uma ideia, não se escrevia nem o TCC. Então, é... Lá no meu curso *di* letras, ele, naquela época, ele *deixo* bastante a desejar, é lógico que depois a gente vai fazendo pós daqui, pós dali né? E aí, lógico a gente vai se aperfeiçoando [...]. Quando eu estudei, a bastante tempo, eu achei que faltou sim, se eu tivesse um pouco mais de teoria, eu acho, até mesmo teoria, é... Eu teria enfrentado a sala de aula melhor.”

Considerando a formação inicial, a professora A observa que: “tem muita coisa que eles deixam de *ensina* hoje em dia, e que faz falta [...] pros pequenos [...] tá *dexando* a deseja ainda um pouco [...], tá falando muito sobre a teoria, mas a prática em si, eles não estão falando. Então, você tem que *te* um equilíbrio entre teoria e prática [...]”. A respeito dessa colocação, a professora B complementa explicando que “[...] quem leva a sério, quem faz realmente o estágio, não só, é, vai

lá e pede assinatura né? Então é aquilo que eu disse, teremos bons profissionais se todos eles fizerem o curso da maneira que tem que ser feita, porque no estágio que a gente aprende tudo isso né? É vendo o outro fazer né?”

Sobre formações, a professora E comentou as falas das professoras A e B: “[...] quando a gente estudou bem pra *tráis* né? Eu sou do tempo da professora B ali né? Então assim, não, não eram tantas teorias, né? É... Tantos caminhos como a gente *tá* vendo hoje. Então, são tantos caminhos, que... É, que, é... Cada um com seu pensamento, tem hora que, que as pessoas estão ficando até meio perdidas e já não sabe mais é, qual é o correto, né? I, i eu me lembro sempre de um *workshop* que eu participei, é... Que *a u veri* (...) disse assim, *qui*... O professor chegou com um conhecimento e a gente precisa tomar cuidados pra, pra, é igual aquela mãe que vai *dá* banho na criança e ela joga a bacia de água e joga a criança junto. Então, de repente, de repente ela tá jogando fora tudo aquilo que ela, que ela aprendeu também, então, a a gente precisa ter esse equilíbrio mesmo. E eu concordo com aquilo que a professora A falou e com aquilo que a professora B falou é... é, as vezes muita teoria, mas falta assim um pouco, a, a prática mesmo, o dia a dia da sala de aula. E é ela que a gente fazia lá atrás mesmo né? É, valorizava-se bastante a, a experiência do outro, hoje parece que, que essa experiência do outro já si, já tá velho, joga fora’.”

A professora I se posicionou com relação a formação comentando que: “Na verdade, assim, o que a gente percebi muito é que os desafios são cada vez maiores e mesmo que a faculdade né? Mesmo os mais atuais nos prepare, a gente nunca vai tá preparado o suficiente pra lidar com esses desafios. Então a gente tem que tá sempre buscando mesmo conhecimento. Por exemplo, esse guia, eu não tinha conhecimento sobre ele [...]. Então a formação, ela nunca vai ser, né? Suficiente de acordo com tudo o que vai acontecendo né? No nosso dia a dia, com tudo o que a gente recebe de dificuldades”.

Sobre a formação e prática docente, a professora C comenta que: “[...] mesmo, com as duas formações, eu também fiz é, especialização. É... A, sala de aula é meio uma caixinha de surpresa, as vezes você... Acha que vai preparada pra *fazer* alguma coisa e você vai confiante achando que vai dá super certo e quando você vê não sai como você imagina e mesma coisa o contrário, as vezes você não tá botando fé naquele dia e tal e a coisa funciona, flui que é uma beleza. Então, nisso a sala de aula é assim, por mais que você *teja* preparado... Eu fiz estágio [...] e fui,

quando eu fui *dá* aula [...] é diferente, quando a coisa tá ali na tua mão, é... Muito diferente [...], as vezes você lê uma teoria e você fala assim: ‘Nossa, que legal isso aqui, bacana, *vo faze...*’. Quando *cê vê...* Você vai meio *qui* vai fazendo do seu jeitinho [...].”

A esse respeito, a professora G comentou: “Então, como a professora C falo, é... Quando eu, eu me formei né? Nessa realidade também, *i...* Eu acreditava *qui*, o maior, assim, u meu maior desafio era: ‘Nossa, será que eu *vo lembra* de tudo que eu aprendi na faculdade pra passa *issu prus* alunos da melhor maneira, então né, você fica com aquela, aquela ansiedade, do que você vai *passa* na sala de aula e quando você chega, você percebe que realmente, cada sala de aula é... É uma história. Eu tive oportunidade o ano passado, de *trabalha* é... Com salas, com alunos da mesma idade i assim, parece que só de atravessa de uma porta pra outra, *du* outro lado *du* corredor, era realmente, outro universo, era o mesmo conteúdo, alunos da mesma faixa etária, só *qui*, a coisa fluía completamente diferente. I... Na minha formação, eu *so* professora *di* ciências né? Eu tive o privilégio *di, te* ótimos profissionais é... Auxiliando, ótimos professores, *i...* Tinha essa realidade, É... Inclusive, uma das minhas professoras é a orientadora do trabalho da Lisandra né? E ela dava aula, *di* neurociências pra gente, então toda essa abordagem de como aprende e o *qui* tá relacionado com isso, a gente teve um suporte muito grande. É... Na época de estágio e aí quando eu entrei *pra faze* pedagogia depois, é... Eu fui *pru* universo *du* EAD. Meu Deus como eu *to* sofrendo gente, porque falta isso, falta essa vivência toda essa, essa maturidade mesmo que eu espero *consigui* conquista dentro *di* sala *di* aula, mais falta muito isso [...], na minha realidade do EAD, é isso, a gente aprendi teorias mil, só que essa parte *du*, da aplicação em sala de aula, pelo menos até agora eu *num* tive”.

A professora D ainda comenta: “[...] eu tive a graça e a benção *di* Deus, assim, *di te* ótimas companheiras iniciais. Né? Quando eu iniciei. Porque eu não fiz o magistério, inclusive isso é um problema na minha vida profissional, porque... A pedagogia é título para os outros professores e pra mim ela só é o requisito, né? Me formei em cidade A, excelente faculdade assim, professores maravilhosos, tive a professora L² que era... Psicologia, acho que você também estudou lá né? A professora M³ que é de educação infantil, assim, muito boas mesmo, fiz uma grande

² A professora L foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

³ A professora M foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

parte dos estágios, mas, a prática, foi, foi deficiente, mas aí as companheiras iniciais né? Que eu *tivi*, elas foram *muuito* boas *pra* mim e até hoje a gente trabalha num grupo, em *qui* si eu tiver alguma dúvida em como aplica tal, conteúdo, apesar do material, é... É, nos ensinar muito né? O sistema Anglo nos ensina muito, quem estuda o manual sabe né? Tem oportunidade de *aprende*. Tem certas coisas *qui* é omisso, então é só com a prática e aí até *hoji*, se *tivé* algum problema *i eu chega* em uma professora que tem mais experiência que eu *i pergunta*: ‘Olha, como que eu posso *faze* isso? Como eu posso *melhora*?’ Elas mi dizem, entendeu? Então a gente trabalha nesse grupo, né? Num grupo aberto assim, mas a prática em si, dá faculdade, é... A teoria, muito bom, né? Assim, a gente estudo bastante teoria, nós aprendemos *estuda* na verdade, na faculdade, a *faze* interpretação de texto na faculdade, né? Porque lá eles pedem *pra* gente lê, *faze* resenha, resumo, grifa as partes principais. “Mais”... *Aplica* mesmo, a aula no dia a dia, uma coisa é o conhecimento, outra coisa é dar aula. São coisas dif. É, é... U, u, u conhecimento da teoria é aliado da prática, mas nem tudo é... Praticável [...]”.

Quanto ao fato das formações continuadas fornecerem as bases necessárias para aprimorar as práticas pedagógicas, as professoras D e A concordaram que nem sempre. A professora D comentou o seguinte: “[...] nós professores precisamos de ações, práticas pedagógicas eficientes, que vá realmente trazer uma educação de qualidade, não uma educação de... De índice. Né? Não é, não é Ideb que avalia uma educação de qualidade. Nós precisamos de ações práticas eficientes mais em conjunto. Não é só o professor. Né? Ficou-se muito tempo [...] focando na formação de professores [...]. Como que a culpa do fracasso na educação é do professor. E quem está dentro da sala de aula sabe que não é assim. Né? Não depende somente do professor, o professor é uma das engrenagens [...]”.

A professora A comentou o seguinte: “não é qualquer curso, qualquer formação, *qui* [...] vai haver mudança, *qui* vai *acrescenta* alguma coisa, *qui* vai *disperta*. Às vezes, eles querem *faze* formações por conta *di*... Di que eles ganharam do sistema, ou, ou *di* outro lugar, só *pur faze*, pra falar que você fez, que *proporciono* isso aos professores, mas não foi um curso assim, *qui*, *qui* não acrescento nada. Então, tem *qui te*, mais tem *qui te bom cursos*”.

A professora C explicou as impressões que tem em relação as formações comentando o seguinte: “[...] tem alguns cursos de pessoas que [...] tão a muito tempo longe da sala de aula. Então eles têm uma, assim, uma visão *mitu* idealista.

Que eles não têm noção da realidade. Entendeu? Eles acham... *Qui vai funciona* aquilo, que aquilo é a solução. Igual as meninas falaram, *qui u* problema é o professor, *mais num* é, não tem noção *du* que *aconteci*, das *dificuldadis* reais, então eu acho que atrapalha bastante também”.

A professora A ainda fez o seguinte comentário: “Alguns sim, *outrus num...* Tão mais perdido *du qui*, *du qui a gente qui ta* lá assistindo lá”.

A esse respeito, a professora E comentou que: “A gente percebe *qui* estudam-se muitas teorias né? E aí diante daquelas teorias, trazem *pra* gente como si aquilo fosse uma formação. Então, é... A gente percebe assim *qui*, a... A melhor formação *qui a gente está* tendo ainda, é com aquele profissional *qui*, *qui* ele ainda está dentro de uma sala *di* aula, ele trabalha com formação, *mais* ele, ele também mantem-se na sala *di* aula. [...] A mudança da sala *di* aula, ela acontece *muitu* rapidamente. Né? Eu *qui to* com trinta anos *di* [...] magistério, [...] não *possu compara* a mesma sala *di* aula *qui* eu tinha quando iniciei *du* que a sala *qui* eu tenho agora, então minha cabeça não pode se a mesma *du qui* eu tinha lá a trinta anos atrás. É [...] essa constante [...] mudança *qui a gente precisa* [...]. I, eu acho *qui a gente também fica* [...] exigente na formação. Chega uma hora *qui a gente também num* quer qualquer coisa. A pessoa *qui* vem pra fala pra gente ela tem *qui tá* [...] sabendo muito, porque si não, si torna, incoerente [...] com o dia a dia da gente”.

As professoras A, D, C, B, F e E complementaram comentando que apesar das dificuldades (cada qual no seu nível escolar e faixa etária), se adaptaram e aprenderam a gostar da carreira docente.

7 DISCUSSÃO

7.1 Discussão do estudo 2 (grupo focal)

No decorrer do grupo focal e da análise dos resultados, notou-se que tanto os professores que realizaram a leitura do PDF do guia, quanto os professores que participaram do *workshop* sobre o guia, demonstraram interesse pelo conteúdo apresentado. Como observa-se nas falas de alguns participantes do grupo focal: “[...] li o guia, achei muito interessante, até fiz umas anotações [...]”. Outra professora comentou: “Então, eu achei bastante interessante [...] eu gostei muito daquelas estratégias do cartão, que eu não conhecia”. O interesse demonstrado pelos professores em conhecer pesquisas relacionadas a área de educação é algo bom, pois na carreira docente é fundamental que os professores se capacitem de maneira permanente (FREIRE, 1997; ROSSI; HUNGER, 2013). Sendo que, conhecer o conteúdo do guia pode proporcionar benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente por ser um instrumento que media o desenvolvimento da prática de lembrar.

Contudo, apesar de o guia ter sido formatado para o público em geral, os relatos dos docentes mostram que talvez ele não seja tão claro assim, já que houve comentários considerando que o guia poderia ser mais explicativo (professora que participou da leitura do Guia). No grupo focal, também foi possível perceber posicionamentos semelhantes, em que uma professora comentou o seguinte: “[...] o guia [...] eu achei conciso [...]. Eu que gosto mais de, as coisas no detalhe, eu achei que poderia ser, um pouco mais explicativo”. A partir dessas considerações, conforme defendido por Marx, é possível perceber indícios de pensamentos do intelectual orgânico, com um posicionamento crítico, interessado em conhecer e influenciar (SEMERARO, 2006).

Considerando essas colocações, uma possibilidade para futuras formações, seria proporcionar diferentes momentos, ampliando definições/explicações com base no referencial teórico do guia e convidando os docentes para uma aproximação mais prática, não apenas apresentando as informações e mostrando os materiais, mas também confeccionando-os e, quem sabe, até praticando de maneira dinâmica, fazendo testes sobre informações contidas no guia. Promovendo a interação entre

os diferentes saberes e relações socioculturais (WOJNAR, 2010) durante a formação continuada.

No decorrer do grupo focal, foi possível perceber que há confusão em relação as estratégias de estudo, uma vez que uma docente relata a questão do destaque, de colorir, outra de grifar. Todavia, destacar, sublinhar não é prática de lembrar, inclusive, não são consideradas estratégias eficientes para promover aprendizado de longa-duração (DUNLOSKY et al, 2013). Apesar disso, é possível ensinar a utilizar essas estratégias de maneira mais eficiente, inclusive, reabordando o conteúdo do guia como prática de lembrar (MIYATSU; NGUYEN; MCDANIEL, 2018). Assim, a partir dessas colocações e do referencial teórico, verifica-se a necessidade de fornecer aos docentes momentos de formações continuada de qualidade, com um currículo bem elaborado a partir de conhecimento científicos (ROSSI; HUNGER, 2013; AUGUSTI, 2017; SLAVIN, 2020). Mas também, como defendia Freire (1987), que seja respeitado o direito á palavra, a partir do diálogo, do debate crítico.

Os docentes levantaram a importância de ensinar como estudar tanto para os pais como para os alunos. Todavia, pesquisas mostram que tanto alunos quanto professores não são instruídos a respeito das estratégias de estudo consideradas mais eficientes (DUNLOSKY et al., 2013). Evidenciando a necessidade de os professores estarem frequentemente se atualizando, de modo a interagirem com as descobertas científicas (SEMERARO, 2006; AUGUSTI, 2017). A partir disso, é possível usar os conhecimentos adquiridos para influenciar e orientar os estudantes sobre as melhores estratégias (DUNLOSKY et al., 2013; TULLIS; MADDOX, 2020).

As estratégias sugeridas no guia são familiares aos docentes. Todavia, de forma diferente, como se pode notar nas falas “Eu penso que [...] essas técnicas, algumas delas que colocam lá⁴, de maneiras diferentes [...] nós usamos em sala de aula. Às vezes não com aqueles nomes [...] mas quando [...] Nós indagamos o aluno, quando nós damos uma atividade é, nós estamos acho que, fazendo essas técnicas de lembrar, mas não com aqueles nomes, com aquelas estratégias”. Outra professora comentou o seguinte: “A gente já começa com essas técnicas *des do* primeiro ano [...], terminando um conteúdo, ela⁵ trabalha com aspecto de você

⁴ Conforme é possível observar no Apêndice 1 – Transcrição do grupo focal, o termo “lá” se refere ao material utilizado na atual pesquisa, o guia de prática de lembrar.

⁵ Nesse caso, “ela” trata-se da autora da apostila.

produzir com eles⁶ um texto é, de memorização daquilo que eles aprenderam. Então você precisa fazer uma retomada com eles”. Observou-se que os professores utilizam estratégias que são exemplos de prática de lembrar, mas sem a consciência dos benefícios que o ato de buscar informações na mente pode proporcionar a aprendizagem (AGARWAL et al., 2018), especialmente quando desenvolvida no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, como uma estratégia de ensino (ROEDIGER et al., 2011; AGARWAL et al., 2018). Contudo, essa retomada a que a professora se refere parece não se tratar da prática de lembrar, pois, conforme explicado pela professora, é ela que relembra e os alunos apenas escutam, ou seja, não estão praticando lembrar.

Muitos docentes afirmam que já usam a estratégia de prática de lembrar. Por exemplo, “[...] eu vou falar da aula passada, então, eu acho que também é uma coisa, é algo, algo de relembrar, de lembrar sobre o assunto [...]”. Todavia, não é a professora que deve relembra, a prática de lembrar envolve os alunos lembrarem o conteúdo e não o professor. É o professor pedir, estimular para que o aluno lembre o conteúdo. Mas é importante considerar que a prática de lembrar pode ser adaptada para ser otimizada. Por exemplo, pesquisas desenvolvidas em aulas de matemática, mostram que os professores usam uma variedade de testes e perguntas orais que estimulam a recuperação (FAZIO, 2019). A partir dessas colocações e de acordo com pesquisas realizadas sobre o tema (FAZIO, 2019) considera-se que para melhorar o uso e ampliar os benefícios durante as oportunidades de recuperação, não são necessárias grandes mudanças no estilo de instrução. Mas sim, pequenos ajustes em uma prática, que inclusive, ocorre de maneira natural (FAZIO, 2019). Sendo que, esses ajustes podem ser abordados em momentos de formação continuada e pensados a partir de uma concepção que tenha como intuito formar docentes como intelectuais orgânicos, que interagem com o conhecimento científico, o mundo do trabalho, as organizações políticas, culturais e sociais (SEMERARO, 2006).

Docentes relataram a falta de tempo e como tudo é cronometrado. Estudos mostram que uma possível razão pela qual os professores relutam em aplicar testes e questionários como estratégia de ensino é o fato deles acharem que essa aplicação é demorada e ela reduz o tempo para cumprir o ensino do conteúdo

⁶ Eles, trata-se dos alunos.

didático indicado no currículo (YANG et al., 2021). Todavia, isso não é um fato que se tem confirmado, pois com o desenvolvimento da prática de lembrar como estratégia de aprendizagem, o tempo na escola e de estudo, pode ser otimizado (AGARWAL; BAIN; CHAMBERLAIN, 2012; AGARWAL et al., 2018).

Os docentes do Ensino Fundamental relataram dificuldades em aplicar as ideias sugeridas no guia durante o ensino remoto. Realmente, para a faixa etária desse nível de ensino, as instruções precisam ser mais diretivas, com pistas para que a prática de lembrar seja realizada com sucesso (KARPICKE et al., 2014; FAZIO; AGARWAL, 2020). Desse modo, é compreensível a dificuldade relatada pelos professores em relação a aplicabilidade da prática de lembrar durante aulas assíncronas. Afinal, conforme estudos têm mostrado, durante o ensino remoto emergencial, na Educação Básica, o contato, a interação entre professor e alunos praticamente não ocorreu, entre outras questões, a dificuldade de acesso à internet foi um dos maiores percausos (PAPIM; DI ROMA, 2020; TALIDONG, 2020).

Os docentes comentaram que acharam interessante a estratégia dos cartões de pergunta e resposta (*flascards*), considerando a possibilidade de utilizá-los nas disciplinas de inglês, português e nas diferentes disciplinas trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o grupo focal, ainda deram destaque aos cartões coloridos, cartão plastificado (quadro apagável), fizeram comentários e exemplificaram a realização de perguntas sobre informações abordadas anteriormente em aulas de educação física e consideraram a importância do *feedback*.

Em relação à formação, os professores comentaram que ao concluir a formação inicial não se sentiram preparados(as) para a prática na sala e que muitas formações continuadas ocorrem por interesses políticos e/ou comerciais. Conforme Rossi e Hunger (2013) explicam, algumas formações continuadas são realizadas mais como um negócio, que acaba comprometendo a formação acadêmica e crítica dos professores. Por isso a necessidade de repensar os currículos de formação continuada (ROSSI; HUNGER, 2013) e reorganizar as práticas de formação (LIBÂNEO, 2007) atentando para as pesquisas científicas desenvolvidas na área e métodos de ensino eficazes (SAVIANI, 2008).

Ainda a esse respeito, os participantes opinaram que as melhores formações continuadas são aplicadas por formadores/palestrantes que também estão atuando na sala de aula como professores. A partir dessas colocações, é preciso atentar para

a formação crítica dos professores (ROSSI; HUNGER, 2013; AUGUSTI, 2017), com práticas baseadas em evidências científicas (SLAVIN, 2020), que tenham como ponto de partida e ponto de chegada a realidade dos aprendizes (SAVIANI, 2011), no caso dessa pesquisa, a realidade dos professores em atividade. Considerando a literatura e as colocações dos professores, futuras pesquisas podem investigar se o posicionamento dos professores têm sido considerados no planejamento e na fundamentação das formações.

A realização do grupo focal possibilitou a observação de que apesar dos dilemas decorrentes das aulas remotas (período no qual os professores relataram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, bem como na aplicação da prática de lembrar), houve interesse em conhecer e utilizar as estratégias sugeridas no guia de prática de lembrar no retorno as aulas presenciais. O interesse por parte dos professores em relação a conhecer mais e aplicar a prática de lembrar (ainda que no futuro) foi demonstrado em diferentes momentos do grupo focal, corroborando os resultados do questionário final, o que reafirma a importância de proporcionar momentos de formação docente com conteúdo relacionado a educação baseada em evidências. Como defende Freire (1987) e Libâneo (2007) é importante que as práticas de formação continuada sejam repensadas, de maneira humilde e disponível, de modo a envolver os professores no processo de ensino e aprendizagem. Inclusive, durante futuras manipulações com o conteúdo do guia de prática de lembrar, de modo a reorganizar e adequar as explicações necessárias, partindo da realidade dos professores e estimulando a prática.

Ao observar a fala de alguns(mas) professores(as) percebe-se que o conteúdo do guia talvez não seja tão claro quanto hipotetizamos. A professora F por exemplo, comentou que, nas aulas de inglês e mesmo em outras disciplinas tanto dos anos iniciais, quanto finais do Ensino Fundamental, ao ler um texto, grifando as partes principais e fazendo uma retomada do texto no momento do estudo, o aluno não estudará apenas através de questionário e que, assim, estará relembando o assunto. Contudo, estudar grifando/sublinhando textos e fazendo releitura são consideradas estratégias de baixa utilidade, diferente da prática de lembrar que é considerada uma estratégia de alta utilidade (DUNLOSKEY et al., 2013).

Ao considerar a relevância do guia para a Educação Básica, a professora G relacionou a organização do conhecimento adquirido (informação abordada no guia) com a organização de materiais. No entanto, o guia traz que ao realizar a prática de

lembrar como estratégia de estudo, melhora-se a habilidade de organizar o pensamento e o conhecimento adquirido (AGARWAL et al., 2018), não os materiais de estudo. Assim, futuros estudos podem investigar como é possível estimular a participação crítica dos professores nas formações continuadas, apresentando suas dúvidas e questionamentos. Afinal, durante as manipulações (leitura ou *workshop*) os professores de ambos os grupos tiveram a oportunidade de interagir e tirar dúvidas com a palestrante e praticamente não o fizeram em relação ao conteúdo.

Outro fato que mostrou essa questão foi quando as professoras E e A explicaram o porquê acreditavam que já realizavam a prática de lembrar ao dizer que relembram o conteúdo com os alunos, que fazem revisão. Todavia, praticar lembrar não é o professor revisar, o professor falar o que abordaram em aulas anteriores e os alunos ouvirem, pois vemos novamente que o professor está tentando colocar informações na cabeça dos alunos. A partir desses comentários, também observa-se que os professores não compreenderam o que é prática de lembra. Afinal, participar de estratégias de prática de lembrar envolve o ato de fazer o aluno pensar e, assim, tentar tirar informações da cabeça e para isso, o professor deve solicitar, estimular o aluno a praticar lembrar (AGARWAL et al., 2018).

Por outro lado, mesmo com as limitações decorrentes ao formato *online* e as colocações dos professores no decorrer do grupo focal, que demonstraram uma confusão em relação ao conteúdo ou uma incompreensão da prática de lembrar e de como ela pode ser implementada como uma estratégia de ensino, é possível observar que a intervenção com o grupo focal incentivou os professores à reflexão a respeito da prática docente e, conseqüentemente, a respeito das estratégias de prática de lembrar sugeridas no guia, possibilitando inclusive, a reflexão entre as pesquisadoras a respeito do conteúdo do guia. Como defende Freire (1987; 1997), favorecendo o debate crítico sobre a própria prática educacional. Assim, é preciso considerar entre os principais achados dessa pesquisa, a importância de possibilitar momentos de prática de lembrar durante a abordagem de diferentes conteúdos, inclusive quando estuda-se a própria prática de lembrar.

8 DISCUSSÃO GERAL

No geral, as investigações realizadas nessa dissertação apontam que participar do *workshop* ou da leitura do guia, na maioria dos questionamentos, não obteve resultados significativamente diferentes. Para algumas questões, como a relacionada à qual estratégia o professor pode indicar para um aluno estudar para uma prova, que ocorrerá em 30 dias, observa-se que as respostas foram ao acaso. Ou seja, não houve uma maior escolha para o item que propõe como resposta a prática de lembrar em relação a qualquer outro item. Isso condiz com os comentários dos professores do grupo focal, que indicaram não entender o que seria a prática de lembrar, muitas vezes confundida com o modo como o próprio professor relembra o conteúdo ou com a prática de solicitar para o aluno grifar o conteúdo e relê-lo. Estratégias e formas de usar testes que não proporcionam aprendizagens de longa duração (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER; PUTNAM; SMITH, 2011). A partir dessas colocações e conforme Freire (1987) explica, é importante que futuras pesquisas busquem identificar o motivo pelo qual os professores não compreenderam o conteúdo, para que seja possível reorganizá-lo, de acordo com as necessidades socioculturais das dos alunos e conseqüentemente, da sociedade escolar.

De maneira semelhante ao que a literatura (AGARWAL et al., 2018; ROEDIGER et al., 2011) traz a respeito da prática de lembrar com alunos de diferentes níveis educacionais e faixas etárias, a partir da presente pesquisa foi possível observar que, na Educação Básica, comumente os testes são usados por professores e estudantes como uma maneira de avaliar e não com o propósito de praticar lembrar. Evidencia-se que poucos professores ensinam os alunos como estudar de maneira eficiente e, quando o fazem, normalmente é de acordo com suas próprias vivências e não com base em estudos científicos. Contudo, com base nesse e outros achados científicos, como os de Dunlosky et al. (2013) e Tullis; Maddox (2020), por exemplo, acredita-se que a partir de incentivo e orientação adequada é possível aproveitar de maneira robusta os benefícios da prática de lembrar.

Apesar dos professores de ambos os grupos demonstrarem interesse pelo conteúdo do guia (especialmente em relação as técnicas/dicas sugeridas, ver tabela 3, na seção 4.1, página 39), no questionário final observa-se que os professores não implementaram a prática de lembrar. Em parte isso ocorreu, conforme as próprias

explicações dos participantes tanto ao responderem o questionário final, quanto ao se posicionarem no grupo focal, devido ao ensino remoto emergencial. A partir disso, uma das limitações desse estudo trata-se do fato da abordagem com os professores durante o *workshop*, orientação da leitura do PDF do guia e a realização do grupo focal terem ocorrido no formato *online* (devido a suspensão das atividades escolares presenciais, em decorrência a pandemia COVID-19).

Outra limitação, foi o fato de o guia não ter sido formatado com sugestões e exemplos sobre a prática de lembrar a ser desenvolvida no ensino remoto emergencial. Ao elaborar uma aula, um curso de formação continuada de professores, deveria-se pensar em uma perspectiva pedagógica e levar em consideração a realidade que os professores vivenciam nas escolas (FREIRE, 1987), apresentando sugestões/dicas mais específicas e práticas que podem ser desenvolvidas durante aulas presenciais e/ou remotas. Além disso, a aplicação do questionário inicial ocorreu após os docentes conhecerem o guia (seja a partir do *workshop* ou da leitura do guia). Isso pode ter influenciado algumas respostas iniciais sobre o uso da prática de lembrar.

Em diferentes momentos e colocações, a partir das respostas, opiniões e comentários deixados ao final dos questionários e durante o grupo focal, foi possível observar que os professores talvez não tenham entendido exatamente do que se trata a prática de lembrar. Isso pode indicar, de certa maneira, a necessidade de introduzir no guia de prática de lembrar momentos que proporcionem aos docentes praticarem lembrar. Como explica Agarwal et al. (2018), esses momentos possibilitariam que os docentes exercitassem a memória a respeito do conteúdo aprendido, o que pode ser benéfico, inclusive durante formações continuadas de professores e professoras, afinal a prática de lembrar pode ser adaptada.

De maneira semelhante aos resultados da presente pesquisa, Fazio (2019) observou que no Ensino Médio, os professores fazem uma variedade de perguntas. A partir dessa e outras observações, considera que para que seja possível usufruir os benefícios dos testes de maneira mais significativa, não são necessárias grandes mudanças na forma de instruir os alunos. Pequenos ajustes na prática pedagógica podem favorecer a aquisição de aprendizagens mais duradouras e flexíveis, principalmente quando o professor consegue assegurar que todos os estudantes estão tentando responder e quando se fornece o *feedback* após a prática de lembrar. Como explica Agarwal et al. (2018), ao fazer perguntas, deve-se assegurar

que todos os alunos tentem lembrar, buscando na mente informações que tiveram contato anteriormente e tentando responder às perguntas.

Contudo, ao pensar na divulgação científica, independente da modalidade de apresentação de conteúdo (via leitura ou apresentação de vídeo/*workshop*) escolhida (GONÇALVES, 2013b; IJIGA, 2014), é necessário que durante o planejamento das formações seja pensado na perspectiva pedagógica que se pretende usar, e que se considere a realidade concreta dos professores como ponto de partida e chegada (MALANCHEN, 2020; SAVIANI, 2011). Para isso, ao se tratar da prática de lembrar, conforme explica Fazio (2019), são necessárias orientações e exemplos mais diretivos para que os professores implemente a prática de lembrar no processo de ensino e aprendizagem de maneira mais eficiente, de modo a proporcionar aprendizagens de longa duração.

9 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional foi elaborado e oferecido um *workshop online*, para professores da Educação Básica, de uma rede municipal de ensino, em horário de HTPC. A partir dessa pesquisa, o *workshop* foi formatado em uma versão de videoaula (disponível a partir de um link: https://drive.google.com/file/d/1Nlp6b1MM8v7H79Ytce2gWAhnN_wylvNu/view?usp=sharing) com o conteúdo sobre a prática de lembrar. A base teórica consiste no guia que tem o seguinte título: “Como a prática de lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem” (AGARWAL et al., 2018). A partir das especificidades identificadas nos resultados dessa pesquisa, ao final da videoaula foi incluída prática de lembrar, visando proporcionar maior compreensão em relação ao conteúdo do guia (ver figura 4).

Figura 4 – Imagens da videoaula e do QR-Code para acesso direto ao produto educacional



Fonte: Elaboração da autora.

Com o intuito de possibilitar que o maior número possível de pessoas tenham acesso as produções científicas, bem como proporcionar o acesso ao conhecimento, foi elaborada uma versão da videoaula legendada (disponível a partir de um link: <https://drive.google.com/file/d/17jsn9ySF5eyw15cv2ZpetwYbdavbfvQG/view?usp=sharing>) (ver figura 5).

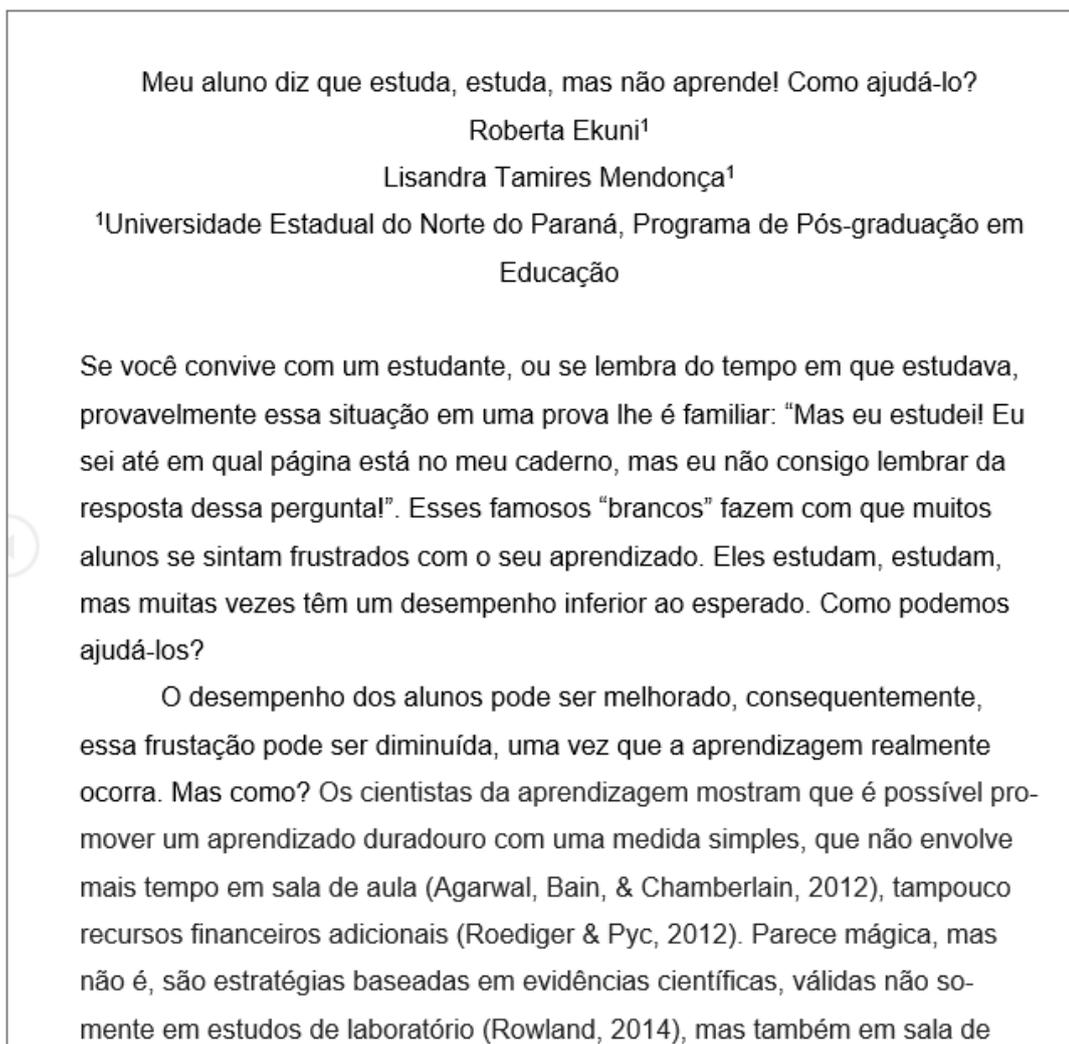
Figura 5 – Imagens da videoaula e do QR-Code para acesso direto ao produto educacional legendado



Fonte: Elaboração da autora.

9.1 Outras produções

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa, outras produções foram realizadas. Entre elas, produzi um capítulo de um livro em coautoria com a Profa. Dra. Roberta Ekuni sobre como ajudar melhorar o desempenho acadêmico dos alunos nos momentos de estudo. O título do mesmo é “Meu aluno diz que estuda, estuda, mas não aprende! Como ajudá-lo?” (ver figura 6). O livro é organizado por Adriana Fóz e Karina Okajima Fukumitsu e será publicado pela Editora Artesã (previsão de lançamento no final de 2021).

Figura 6 – Primeira página do capítulo de livro

Fonte: Elaboração da autora.

Foi produzido um capítulo para o livro do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP) a ser publicado no início de 2022, pela Editora UENP com financiamento da Fundação Araucária. O conteúdo trata-se de uma revisão narrativa que apresenta vantagens e sugestões de utilizar a prática de lembrar na Educação Básica. O título do capítulo é “Por que utilizar a prática de lembrar na Educação Básica?”. Esse capítulo foi escrito em coautoria com a Profa. Dra. Roberta Ekuni e a Mestranda Amanda Carla Feliciano (ver figura 7).

Figura 7 - Primeira página do capítulo de livro do PPEd/UENP

Por que utilizar a prática de lembrar na Educação Básica?

Amanda Carla Feliciano¹, Lisandra Tamires Mendonça², Roberta Ekuni³

¹ Amanda Carla Feliciano, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), e-mail: amandacarlafeliciano@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3894-3624>

² Lisandra Tamires Mendonça, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), e-mail: lisandratamiresm@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7880-5955>

³ Roberta Ekuni, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP), e-mail: robertaekuni@uenp.edu.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1490-0184>

Resumo

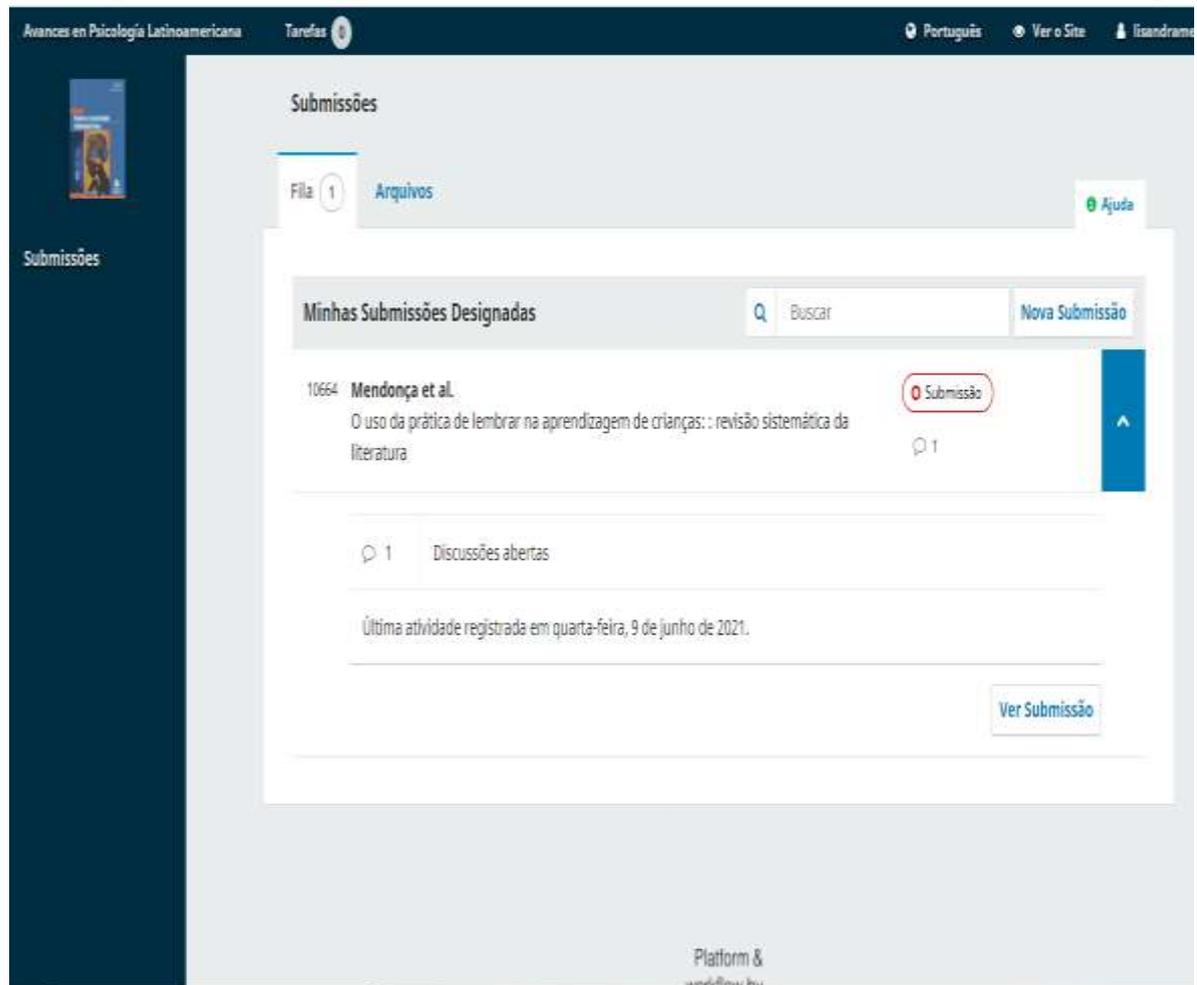
Pesquisas a respeito de como o cérebro aprende podem influenciar de maneira positiva o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Educação Básica. Por exemplo, pode-se utilizar estratégias que promovem aprendizagens duradouras, como a prática de lembrar. Considerada uma das estratégias de estudo mais eficiente, ela estimula os estudantes a tentarem lembrar informações que tiveram acesso anteriormente, reforçando conexões envolvidas nessa aprendizagem. Por meio de técnicas simples, a prática de lembrar pode ser adaptada a diferentes currículos, métodos de ensino, disciplinas e faixas etárias, não sendo necessário mais investimento financeiro, em tecnologia, ou mais tempo em sala de aula. Todavia, a maioria dos estudos sobre o desenvolvimento da prática de lembrar em sala de aula foram realizados no Ensino Superior. À vista disso, o presente estudo trata-se de uma revisão narrativa, que foca nas vantagens de utilizar a prática de lembrar, principalmente abordando pesquisas desenvolvidas na Educação Básica. Como resultado, enfatiza-se os seguintes benefícios: promove aprendizagem de longa-duração, diminui a ansiedade dos alunos com relação a futuros testes, auxilia na melhora do desempenho ortográfico, ampliação de vocabulário, estimula o desenvolvimento da metacognição e aumenta a possibilidade de transferência dos conhecimentos adquiridos para novos contextos e situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Prática de lembrar. Educação Básica.

Fonte: Elaboração da autora.

Além disso, foi submetido na Revista Avances em Psicología Latinoamericana em junho de 2021, um artigo de revisão sistemática da literatura, com uma síntese de pesquisas desenvolvidas sobre a prática de lembrar no processo de ensino e aprendizagem de crianças. O título do artigo é “O uso da prática de lembrar na aprendizagem de crianças: revisão sistemática da literatura”, e foi produzido em coautoria com a Profa. Dra. Roberta Ekuni (ver figura 8).

Figura 8 – Página de submissão em revista



Fonte: Elaboração da autora.

Por fim, palestrei no Congresso Brasileiro de Ciência da Mente, Cérebro e Educação, como palestrante com a Profa. Dra. Roberta Ekuni, no *Workshop: Como aprender de maneira eficiente? Evidências da Psicologia Cognitiva* (ver figura 9).

Figura 9 – Certificado de participação em evento



Fonte: Elaboração da autora.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a utilização da prática de lembrar por professores da Educação Básica, que participaram de um *workshop* e/ou leitura do PDF do guia. Bem como, se a reflexão a respeito da própria prática docente e o conteúdo do guia influenciaram a ação pedagógica desses professores e quais características as formações e os materiais de divulgação científica devem ter para serem bem aceitos e considerados eficientes no apoio ao trabalho docente.

Essa pesquisa buscou verificar se os participantes entenderam o conteúdo do guia de prática de lembrar, bem como, compreender as causas da subutilização da prática de lembrar (comumente usada nas salas de aula como ferramenta avaliativa). Como hipótese, esperava-se que, após ler o guia ou participar do *workshop*, os professores passassem a incorporar a prática de lembrar no decorrer de suas aulas, como uma estratégia de aprendizagem. Entretanto, os resultados dessa pesquisa mostraram que os professores de ambos os grupos não implementaram a prática de lembrar em suas aulas, justificando que não foi possível devido as dificuldades encontradas durante as aulas remotas. Em hipótese, os professores passariam a implementar as ideias sugeridas no guia no retorno as aulas presenciais. Assim, futuras pesquisas podem investigar a implementação da prática de lembrar durante as aulas presenciais.

Essa pesquisa também teve como objetivo verificar se tinha diferença para a compreensão do conteúdo do guia apresentá-lo via leitura ou *workshop*. Esperava-se que ao comparar os dois grupos (*workshop* e leitura) não haveria diferença de aprendizado, mas que talvez houvesse algo devido a maior motivação e incentivo por parte dos participantes do grupo *workshop*. De fato a hipótese de que não haveria diferença entre os grupos no que se refere a compreensão do conteúdo do guia se confirmou. Ou seja, de modo geral, ao comparar os grupos (*workshop* e leitura) identificou-se que o entendimento dos participantes de ambos os grupos foi semelhante, já que a relação entre a maioria das respostas às questões não foi significativa. Exceto em algumas questões, como o caso das perguntas 3 (questionário inicial) e 2 (questionário final) que apresentaram uma relação entre as variáveis dos grupos (*workshop* e leitura) significativa.

Esperava-se ainda que o guia fosse avaliado positivamente, como um material de fácil entendimento e realmente, os resultados obtidos confirmaram que o guia foi avaliado positivamente pela maioria (86,6%) dos participantes de ambos os grupos. Todavia, as respostas aos questionários inicial e final (estudo 1) e os comentários fornecidos durante o grupo focal (estudo 2), mostram que o guia talvez, não seja um material de fácil entendimento, já que alguns professores demonstraram não ter compreendido o que exatamente se trata a prática de lembrar e como é possível utilizá-la de maneira efetiva. Ao considerar essas questões, observou-se que o guia não foi elaborado pensando em uma perspectiva pedagógica e não realiza prática de lembrar sobre seu conteúdo. Dessa maneira, a partir dos resultados obtidos, em hipótese, entende-se que os materiais e cursos de formação devem trazer uma perspectiva da pedagogia. Em hipótese, acredita-se ainda que incluir prática de lembrar no final do guia pode possibilitar melhor compreensão em relação ao conteúdo. Esse é um dos motivos pelos quais, ao final do produto educacional foi incluída a prática de lembrar, ou seja, testes sobre o conteúdo do guia.

A partir dos resultados obtidos, observa-se ainda que os professores realizam estratégias que estimulam o ato de lembrar ao aplicar testes e provas. Contudo, é necessário que sejam instruídos como utilizar a prática de lembrar de maneira mais efetiva, proporcionando um aprendizado duradouro. Afinal, o teste não é apenas uma boa maneira de avaliar a aprendizagem, mas, também, de apoiar a aprendizagem posterior.

Assim, atendendo aos objetivos propostos nessa pesquisa, entre os benefícios, verificou-se que foi possível contribuir com o fornecimento de indicativos de como futuras abordagens podem beneficiar mais a comunidade docente durante o processo de ensino e aprendizagem, a partir da implementação da prática de lembrar e outros conhecimentos científicos fornecendo formações baseadas em evidências, que tenham como ponto de partida e chegada a prática docente. A partir de materiais como o guia de prática de lembrar, apresentando conceitos científicos da Psicologia Educacional, bem como sugerindo estratégias para serem utilizadas de maneira prática na sala de aula.

Como indicação para futuras pesquisas, partindo do presente estudo, entende-se que é possível contribuir para que futuros materiais de divulgação científica sejam preparados ouvindo a opinião do público-alvo sobre o assunto.

Inclusive, buscando compreender por que a comunidade docente não consegue dialogar a realidade dos professores com o conteúdo das pesquisas científicas e por que os professores não incorporam em sua prática pedagógica estratégias que sejam efetivamente comprovadas pela ciência. A partir desses dilemas, observa-se a importância de considerar a realidade concreta dos professores ao pensar em cursos de formação continuada, de modo a incorporar os saberes científicos na formação de professores. Dessa maneira é possível dar sentido ao que o professor precisa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, futuros estudos podem investigar se o *workshop* presencial é diferente da versão *online*, uma vez que a interação presencial dos participantes da pesquisa pode gerar resultados diferentes, bem como estimular os professores aplicarem o guia em sala de aula, já que a presente versão não foi formatada focando no ensino remoto emergencial.

REFERÊNCIAS

AGARWAL, P. K.; ANTONIO, L. D.; ROEDIGER, H. L.; MCDERMOTT, K. B.; MCDANIEL, M. A. Classroom-based programs of retrieval practice reduce middle school and high school students' test anxiety. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 3, n. 3, p. 131–139, 2014.

AGARWAL, P. K.; BAIN, P. M.; CHAMBERLAIN, R. W. The Value of Applied Research: Retrieval Practice Improves Classroom Learning and Recommendations from a Teacher, a Principal, and a Scientist. **Educational Psychology Review**, v. 24, n. 3, p. 437–448, 2012.

AGARWAL, P. K.; III, H. L. R.; MCDANIEL, M. A.; MCDERMOTT, K. B. **Como a Prática de Lembrar pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem**. Tradução de Roberta Ekuni e Sabine Pompeia. Washington: University in St. Louis - Institute of Education Sciences, 2018. Disponível em: <https://www.retrievalpractice.org/baixe-o-guia>.

AGARWAL, P. K.; KARPICKE, J. D.; KANG, S. H. K.; III, H. L. R.; MCDERMOTT, K. B. Examining the Testing Effect with Open- and Closed-Book Tests. **Applied Cognitive Psychology**, v. 876, n. September 2007, p. 861–876, 2008.

AGARWAL, P. K.; NUNES, L. D.; BLUNT, J. R. Retrieval Practice Consistently Benefits Student Learning: a Systematic Review of Applied Research in Schools and Classrooms. **Educational Psychology Review**, p.1-45, 2021.

AL-SEGHAYER, K. The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. **Language Learning & Technology**, v. 5, n. 1, p. 202–232, 2001.

AMIEL, J. J.; TAN, Y. S. M. Using collaborative action research to resolve practical and philosophical challenges in educational neuroscience. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 16, n. July, p. 100116, 2019.

AUGUSTI, R. B. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 255–269, 2017.

AZEVEDO, V.; CARVALHO, M.; FERNANDES-COSTA, F.; MESQUITA, S.; SOARES, J.; TEIXEIRA, F.; MAIA, Â. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, v. IV, n. 14, p. 159–168, 2017.

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438–442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, p. 280, 2011.

BJORK, R. A. Retrieval as a Memory Modifier: an interpretation of negative recency and related phenomena. In: **Mathematical Proceedings of the Cambridge Philosophical Society**, v. 62p. 123–144.

BJORK, R. A. Assessing Our Own Competence: Heuristics and Illusions. **ResearchGate**, n. January 1999, p. 435–459, 1999.

BJORK, R. A.; DUNLOSKY, J.; KORNELL, N. Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 417–444, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROEK, G. Van Den; TAKASHIMA, A.; WIKLUND-HÖRNQVIST, C.; LINNEA KARLSSON WIREBRING; SEGERS, E.; LUDO VERHOEVEN; LARS NYBERG. Neurocognitive mechanisms of the “ testing effect ” : A review. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 5, n. 2, p. 52–66, 2016.

BROJDE, C. L.; WISE, B. W. An Evaluation of the Testing Effect with Third Grade Students. **Proceedings of the 3-th annual meeting of the Cognitive Science Society**, Washington, DC, p. 1362–1367, 2008.

BRUER, J. T. Education and the brain: A bridge too far. **Educational Researcher**, v. 26, n. 8, p. 4–16, 1997.

BUTLER, A. C.; MARSH, E. J.; BLACK-MAIER, A. C.; PERSKY, A. M.; CAMPBELL, K.; CAROLINA, N. Regaining access to marginal knowledge in a classroom setting. **April Cognitive Psychology**, v.34, n. 5, p. 1005–1012, 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CARPENTER, S. K. Cue Strength as a Moderator of the Testing Effect: The Benefits of Elaborative Retrieval. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, v. 35, n. 6, p. 1563–1569, 2009.

CARPENTER, S. K.; AGARWAL, P. K. **Como usar a Prática de Lembrar Espaçada para melhorar o aprendizado**. Tradução de Fábio Theoto Rocha, Sabine Pompeia e Roberta Ekuni. Iowa State University, 2020. Disponível em: http://pdf.retrievalpractice.org/translations/Portuguese_Spacing.pdf.

CARPENTER, S. K.; CEPEDA, N. J.; ROHRER, D.; KANG, S. H. K.; PASHLER, H. Using Spacing to Enhance Diverse Forms of Learning: Review of Recent Research and Implications for Instruction. **Educational Psychology Review**, v. 24, n. 3, p. 369–378, 2012.

- CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA (Ed.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 35–56.
- COFFMAN, J. L.; ORNSTEIN, P. A.; MCCALL, L. E.; CURRAN, P. J. Linking Teachers' Memory-Relevant Language and the Development of Children's Memory Skills. **Developmental Psychology**, v. 44, n. 6, p. 1640–1654, 2008.
- CORNELL, E. H.; SÉNÉCHLL, M.; BRODA, L. S. Recall of Picture Books by 3-Year-Old Children: Testing and Repetition Effects in Joint Reading Activities. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 4, p. 537–542, 1988.
- COSTA, A. K. **O efeito da presença do experimentador sobre o seguimento de instruções**. 2009.
- DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **PROSPECTS**, v. 49, n. 1, p. 91–96, 2020.
- DOURADO, J. S.; CARVALHO, S. A. da S.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 1, p. 88–99, 2015.
- DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A.; MARSH, E. J.; NATHAN, M. J.; WILLINGHAM, D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public Interest, Supplement**, v. 14, n. 1, p. 4–58, 2013.
- EKUNI, R.; DE SOUZA, B. M. N.; AGARWAL, P. K.; POMPEIA, S. A conceptual replication of survey research on study strategies in a diverse, non-WEIRD student population. **Scholarship of Teaching and Learning in Psychology**, 2020.
- EKUNI, R.; POMPEIA, S. Improving retention by placing retrieval practice at the end of class: a naturalistic study. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 52, p. 22–32, 2020. a.
- EKUNI, R.; POMPEIA, S. Prática De Lembrar: a Quais Fatores Os Educadores Devem Se Atentar? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1–10, 2020. b.
- FARAH, M. J. The Neuroscience of Socioeconomic Status: Correlates, Causes, and Consequences. **Neuron**, v. 96, n. 1, p. 56–71, 2017.
- FAZIO, L. K. Retrieval practice opportunities in middle school mathematics teachers' oral questions. **British Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 4, p. 653–669, 2019.
- FAZIO, L. K.; AGARWAL, P. K. **How To Implement Retrieval-Based Learning in Early Childhood Education**. Vanderbilt ed. Estados Unidos, 2020. Disponível em: <http://pdf.retrievalpractice.org/EarlyChildhoodGuide.pdf>.
- FAZIO, L. K.; MARSH, E. J. Retrieval-Based Learning in Children. **Current Directions in Psychological Science**, v. 28, n. 2, p. 111–116, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra ed. Rio de Janeiro. v. 17

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. **Editora Olho d'Água**, p. 1–84, 1997.

FREITAG, I. H. a Importância Dos Recursos Didáticos Para O Processo Ensino-Aprendizagem. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 21, n. 2, p. 20–31, 2017.

FREITAS, H. C. L. De. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1095–1124, 2003.

FRITZ, C. O.; MORRIS, P. E.; NOLAN, D.; SINGLETON, J. Expanding retrieval practice: An effective aid to preschool children's learning. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 60, n. 7, p. 991–1004, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, 1997.

GONÇALVES, T. dos S. **Compreensão de textos em língua espanhola**: o impacto da modalidade de apresentação do texto sobre a memória, 2013. a.

GONÇALVES, T. dos S. Modalidades de apresentação de textos e compreensão em L2. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 170–185, 2013. b.

GOOSSENS, N. A. M. C.; CAMP, G.; VERKOEIJEN, P. P. J. L.; TABBERS, H. K. The Effect of Retrieval Practice in Primary School Vocabulary Learning. **Applied Cognitive Psychology**, v. 28, n. 1, p. 135–142, 2014.

GRAMMER, J.; COFFMAN, J. L.; ORNSTEIN, P. The effect of teachers' memory-relevant language on children's strategy use and knowledge. **Child Development**, v. 84, n. 6, p. 1989–2002, 2013.

HARTWIG, M. K.; DUNLOSKY, J. Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement? **Psychonomic Bulletin and Review**, v. 19, n. 1, p. 126–134, 2012.

HEFTER, M. H.; BERTHOLD, K. Preparing learners to self-explain video examples: Text or video introduction? **Computers in Human Behavior**, v. 110, p. 106404, 2020.

HINZE, S. R.; RAPP, D. N. Retrieval (sometimes) enhances learning: Performance pressure reduces the benefits of retrieval practice. **Applied Cognitive Psychology**, v. 28, n. 4, p. 597–606, 2014.

HOTTA, C.; TAJIKA, H.; NEUMANN, E. Effects of repeated retrieval on long-term retention in a nonverbal learning task in younger children. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 14, n. 5, p. 533–544, 2016.

- IJIGA, P. A. Effect of Modes of Video Presentation of Metacognitive Strategies on Secondary School Students' Achievement in Reading Comprehension in North Central Nigeria. **Journal of Education and Vocational Research**, v. 5, n. 4, p. 216–227, 2014.
- JACOBSEN, W. C.; FORSTE, R. The wired generation: Academic and social outcomes of electronic media use among university students. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, v. 14, n. 5, p. 275–280, 2011.
- JAEGER, A.; EISENKRAEMER, R. E.; STEIN, L. M. Test-enhanced learning in third-grade children. **Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 513–521, 2015.
- KARPICKE, J. D. Retrieval-based learning: A decade of progress. **Grantee Submission**, 2017.
- KARPICKE, J. D.; BLUNT, J. R.; SMITH, M. A. Retrieval-based learning: Positive effects of retrieval practice in elementary school children. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 1–9, 2016.
- KARPICKE, J. D.; BLUNT, J. R.; SMITH, M. A.; KARPICKE, S. S. Retrieval-based learning: The need for guided retrieval in elementary school children. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 3, n. 3, p. 198–206, 2014.
- KARPICKE, J. D.; BUTLER, A. C.; ROEDIGER, H. L. Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? **Memory**, v. 17, n. 4, p. 471–479, 2009.
- KLIEGL, O.; ABEL, M.; BÄUML, K. H. T. A (preliminary) Recipe for Obtaining a Testing Effect in Preschool Children: Two Critical Ingredients. **Frontiers in Psychology**, v. 9, p. 1–8, 2018.
- KLIEGL, O.; BJORK, R. A.; BÄUML, K. H. T. Feedback at test can reverse the retrieval-effort effect. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1–10, 2019.
- KORIAT, A.; BJORK, R. A. Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, v. 31, n. 2, p. 187–194, 2005.
- KORIAT, A.; BJORK, R. A. Illusions of competence during study can be remedied by manipulations that enhance learners' sensitivity to retrieval conditions at test. **Memory & Cognition**, v. 34, n. 5, p. 959–972, 2006.
- KORNELL, N.; VAUGHN, K. E. How Retrieval Attempts Affect Learning : A Review and Synthesis. **Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory**, p. 183–215, 2016.
- LADEIRA, W. T. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. **Revista de C.Humanos**, v. 7, n. 1, p. 43–56, 2007.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto alegre: Sagra - D.C. Luzzatto Editores, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, N. K. De; JAEGER, A. The Effects of Prequestions versus Postquestions on Memory Retention in Children. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 9, n. 4, p. 555–563, 2020.

LIPKO-SPEEDA, A.; DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A. Does testing with feedback help grade-school children learn key concepts in science? **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 3, n. 3, p. 171–176, 2014.

LIPOWSKI, S. L.; PYC, M. A.; DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A. Establishing and explaining the testing effect in free recall for young children. **Developmental Psychology**, v. 50, n. 4, p. 994–1000, 2014.

MAILIZAR; ALMANTHARI, A.; MAULINA, S.; BRUCE, S. Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 16, n. 7, 2020.

MALANCHEN, J. **Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de pandemia e negacionismo**, 2020.

MARSH, E. J.; FAZIO, L. K.; GOSWICK, A. E. Memorial consequences of testing school-aged children. **Memory**, v. 20, n. 8, p. 899–906, 2012.

MARSH, E. J.; LOZITO, J. P.; UMANATH, S.; BJORK, E. L.; BJORK, R. A. Using verification feedback to correct errors made on a multiple-choice test. **Memory**, v. 20, n. 6, p. 645–653, 2012.

MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, p. 498–506, 2006.

MCDANIEL, M. A.; ANDERSON, J. L.; DERBISH, M. H.; MORRISSETTE, N. Testing the testing effect in the classroom. **European Journal of Cognitive Psychology**, v. 19, n. 4–5, p. 494–513, 2007.

MCDANIEL, M. A.; BUGG, J. M.; LIU, Y.; BRICK, J. When does the test-study-test sequence optimize learning and retention? **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 21, n. 4, p. 370, 2015.

MCDANIEL, M. A.; HOWARD, D. C.; EINSTEIN, G. O. The read-recite-review study strategy: Effective and portable: Research Article. **Psychological Science**, v. 20, n. 4, p. 516–522, 2009.

MCDANIEL, M. A.; THOMAS, R. C.; AGARWAL, P. K.; MCDERMOTT, K. B.; ROEDIGER, H. L. Quizzing in Middle-School Science : Successful Transfer Performance on Classroom Exams. **Applied Cognitive Psychology**, v. 27, p. 360–372, 2013.

MCDERMOTT, K. B. Practicing Retrieval Facilitates Learning. **Annual Review of Psychology**, v. 72, p. 609–633, 2021.

MCDERMOTT, K. B.; AGARWAL, P. K.; ANTONIO, L. D.; ROEDIGER, H. L.; MCDANIEL, M. A. Both Multiple-Choice and Short-Answer Quizzes Enhance Later Exam Performance in Middle and High School Classes. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 20, n. 1, p. 3–21, 2014.

MEYER, K. E. A Collaborative Approach to Reading Workshop in the Middle Years. **The Reading Teacher**, v. 63, n. 6, p. 501–507, 2010.

MIYATSU, T.; NGUYEN, K.; MCDANIEL, M. A. Five Popular Study Strategies: Their Pitfalls and Optimal Implementations. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 3, p. 390–407, 2018.

MOREIRA, B. F. T.; PINTO, T. S. da S.; JUSTI, F. R. R.; JAEGER, A. Retrieval practice improves learning in children with diverse visual word recognition skills. **Memory**, v. 27, n. 10, p. 1423–1437, 2019.

MULLIGAN, N. W.; PETERSON, D. J. Negative and Positive Testing Effects in Terms of Item-Specific and Relational Information. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 41, n. 3, p. 859–871, 2015.

NGUYEN, K.; MCDANIEL, M. A. The JOIs of text comprehension: Supplementing retrieval practice to enhance inference performance. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 22, n. 1, p. 59–71, 2016.

OCDE, O. para a C. e D. E. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) Resultados do PISA 2018**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>.

OPAS/OMS, O. P.-A. de S. M. de S. **Folha informativa - COVID-19**. 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

OPHIR, E.; NASS, C.; WAGNER, A. D. Cognitive control in media multitaskers. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 106, n. 37, p. 15583–15587, 2009.

PAN, S. C.; RICKARD, T. C. Transfer of test-enhanced learning: Meta-analytic review and synthesis. **Psychological Bulletin**, v. 144, n. 7, p. 710–756, 2018.

PAPIM, A. A. P.; DI ROMA, A. F. **Educação em tempos de pandemia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PASQUINELLI, E. Slippery slopes . Some considerations for favoring a good marriage between education and the science of the mind – brain – behavior , and forestalling the risks. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 2, n. 3–4, p. 111–121, 2013.

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M. A Metodologia do Grupo Focal e a Formação Continuada do Professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis - UFG**, v. 10, n. 2, p. 1–43, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO. **Decreto Nº 239** Dispõe sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e Horário de Estudo. 2019. Disponível em: <https://www.camarasantacruzdoripardo.sp.gov.br/legislacao/visualizar/13789>.

PUTNAM, A. L.; ROEDIGER, H. L. Does response mode affect amount recalled or the magnitude of the testing effect? **Memory and Cognition**, v. 41, n. 1, p. 36–48, 2013.

PUTNAM, A. L.; SUNGKHASETTEE, V. W.; ROEDIGER, H. L. Optimizing Learning in College : Tips From Cognitive Psychology. **Perspectives on Psychological Science**, v. 11, n. 5, p. 652–660, 2016.

RITCHIE, S. J.; DELLA SALA, S.; MCINTOSH, R. D. Retrieval practice, with or without mind mapping, boosts fact learning in primary school children. **PLoS ONE**, v. 8, n. 11, 2013.

RODRÍGUEZ, M. V. **Globalização das políticas públicas**: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C., 3 ed. p. 219–234.

ROEDIGER, H. L.; AGARWAL, P. K.; MCDANIEL, M. A.; MCDERMOTT, K. B. Test-Enhanced Learning in the Classroom: Long-Term Improvements From Quizzing. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 17, n. 4, p. 382–395, 2011.

ROEDIGER, H. L.; KARPICKE, J. D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. **Psychological Science**, v. 17, n. 3, p. 249–255, 2006.

ROEDIGER, H. L.; KARPICKE, J. D. Reflections on the Resurgence of Interest in the Testing Effect. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, p. 236–241, 2018.

ROEDIGER, H. L.; PUTNAM, A. L.; SMITH, M. A. Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. **Psychology of learning and motivation**, v. 55, p.1-36, 2011.

ROHRER, D.; TAYLOR, K.; SHOLAR, B. Tests enhance the transfer of learning. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, v. 36, n. 1, p. 233–239, 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ROWLAND, C. A. The Effect of Testing Versus Restudy on Retention : A Meta-Analytic Review of the Testing Effect. **Psychological Bulletin**, v. 14, n. 6, 2014.

ROWLEY, T.; MCCRUDDEN, M. T. Retrieval practice and retention of course content in a middle school science classroom. **Appl Cognit Psychol**, v. 34, n. 6, p. 1510–1515, 2020.

RUMMER, R.; SCHWEPPE, J.; SCHWEDE, A. Open-book versus closed-book tests in university classes: A field experiment. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. MAR, p. 1–8, 2019.

SANTOS, F. M. Resenha análise de conteúdo: a visão de laurence bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383–387, 2012.

SÃO PAULO, E. de. **Decreto nº 64.864**, de 16 de março de 2020. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64864.pdf>.

SARRASIN, J. B.; RIOPEL, M.; MASSON, S. Neuromyths and Their Origin Among Teachers in Quebec. **Mind, Brain, and Education**, v. 13, n. 2, p. 100–109, 2019.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação Santa Maria**, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, p. 18, 2008.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, p. 7–19, 2011.

SCOPEL, R. R.; SOUZA, V. C.; LEMOS, S. M. A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 732–741, 2011.

SEMERARO, G. Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade. **Cad. Cedex**, v. 26, p. 373–391, 2006.

SIGMAN, M.; PEÑA, M.; GOLDIN, A. P.; RIBEIRO, S. Neuroscience and education : prime time to build the bridge. **Review Nature Neuroscience**, v. 17, n. 4, p. 497-502, 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences**, v. 6, n. 1, p. 1742–1747, 2015.

SLAVIN, R. E. How evidence-based reform will transform research and practice in education. **Educational Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 21–31, 2020.

SMITH, M. A.; ROEDIGER, H. L.; KARPICKE, J. D. Covert Retrieval Practice Benefits Retention as Much as Overt Retrieval Practice. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, v. 39, n. 6, p. 1712–1725, 2013.

SWIFT, K. Try Reading Workshop in your classroom. **International Literacy Association and Wiley**, v. 46, n. 5, p. 366–371, 1993.

TALIDONG, K. J. Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 196-201, 2020.

TARUNI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educaçao**, n. 14, p. 61–88, 2000.

TAUBER, S. K.; WITHERBY, A. E.; DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A.; PUTNAM, A. L.; ROEDIGER, H. L. Does Covert Retrieval Benefit Learning of Key-Term Definitions? **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 7, n. 1, p. 106–115, 2018.

TEMPEL, T.; FRINGS, C. Retrieval-induced forgetting is retrieval-modality specific: Evidence from motor memory. **Cognition**, v. 162, p. 143–152, 2017.

TEMPEL, T.; LORAN, I.; FRINGS, C. Dancing your moves away: How memory retrieval shapes complex motor action. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 21, n. 3, p. 300–312, 2015.

TULLIS, J. G.; MADDOX, G. B. Self-reported use of retrieval practice varies across age and domain. **Metacognition and Learning**, v. 15, n. 2, p. 129–154, 2020.

UNER, O.; ROEDIGER, H. L. The Effect of Question Placement on Learning from Textbook Chapters. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 7, n. 1, p. 116–122, 2018.

WALKER, L. S. Developing Your Experiment. In: **Laboratory experiments in the social sciences**. Academic Press, p. 127-144, 2014.

WOJNAR, I. **Bogdan Suchodolski**. Jason Ferreira Mafra (org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YANG, C.; LUO, L.; VADILLO, M. A.; SHANKS, D. R. Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. **Psychological Bulletin**, v. 147, n. 4, p. 399, 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Transcrição (*ipsis litteris*) do grupo focal na íntegra.

TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL - 01/12/20

Mediadora: “Bem, é... Conforme o aceite de todos os participantes então, a gravação, né?... Eu iniciei a gravação dessa reunião e desde já eu quero agradecer a participação de todos e pedir então para que mantenham suas câmeras abertas e reforçando que de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nós pesquisadores, manteremos o sigilo, né? Quanto aos participantes e o que será conversado e pedimos que vocês também, façam o mesmo. Tá? Iii, então, nós queremos que vocês expressem as opiniões a respeito do que for abordado, tá? Vocês podem comentar, a partir do áudio, ou no chat, que eu também vou estar acompanhando. Ok?”

M: É... A primeira pergunta, é... Gostaria que vocês comentassem de modo geral, o que vocês acharam, do Guia? O que vocês acharam a respeito do conteúdo e de como foi colocado o Guia? Quem, gostaria de começar? ‘A’, pode...

Professora A: “É... Eu gostei, eu não participei do primeiro encontro, então, eu só li o Guia, né? Só li o Guia, achei muito *interessanti*, até fiz umas anotações aqui no meu caderno. Porém, assim... Pra gente no momento é... Foi uma pena, porque não deu pra, pra aplica nada. Porque, principalmente crianças né? Menores, eles requer um contato maior, assim, uma, uma troca né? Uma interação, então, essa técnica de lembrar eu não pude fazer com eles, mas eu gostei do Guia, achei que o Guia *tava bom*, não *tava* muito extenso e... *Tava bom*.”

Mediadora: “Obrigada... Obrigada, professora A, mais alguém quer comentar a respeito? É, é... professora B, acho que o microfone tá *des*, tá fechado.”

Professora B: “Eu penso que, uuu...essas técnicas, algumas delas que colocam lá, de maneiras diferentes, é... nós usamos em sala de aula. As vezes não com aqueles nomes né? Mas, mas quando é... Nós indagamos o aluno, quando nós damos uma atividade é, nós estamos acho que, fazendo essas técnicas de lembrar, não com aqueles nomes, com aquelas estratégias. Então eu achei bastante interessante também. É pena como a professora A falo, que nós, é... não pudemos utilizar muito isso né? A não ser as devolutivas de correções individuais que nós já

fazemos o tempo todo e isso e, e, como se diz, o lembrar *pru* aluno desta vez, foi um lembrar diferente, né? É... Nestas aulas remotas, eu acho que, o lembrar aí foi mais de cobrança, do que de lembrar mesmo né? Então, assim, principalmente com os maiores. Então assim, eu penso que eu gostei muito daquelas estratégias do cartão, que eu não conhecia. Então, assim, acho que valeu a pena conhecer. E o Guia, eu que sou uma pessoa, mais... Eu não sou concisa nas minhas coisas, então pra mim, eu achei conciso. Entendeu? Eu que gosto mais de, as coisas no detalhe, eu achei que poderia ser, um pouco mais explicativo.

Mediadora: “Entendi, muito obrigada professora B.”

Professora B: “*Dinada*”

Mediadora: “Mais alguém pessoal? Gostaria de falar sobre o Guia? Vocês têm algum elemento, assim, a respeito do entendimento de vocês, que vocês acham assim, que pode ter proporcionado um aprimoramento prático, peda, da prática pedagógica, que vocês podem executar depois, dá... Quando voltarem as aulas presenciais, no caso? *Vocês* acham possível?”

Professora B: “Eu acho possível sim.”

Professora C: “Eu também, eu gostei dos cartões, é... Os cartões coloridos, assim, no caso, numa questão de múltipla escolha, é... Uma cor para cada questão, eu acho que fica bem visível assim, de longe, não sei”.

Mediadora: “Sim, tem, tem algumas estratégias que chamam a atenção realmente, dos alunos né? A... A professora D acabou de comentar aqui no chat, que...”: “Infelizmente nesse momento não, não foi possível né? Utilizar as técnicas, mas que é muito válido, visto que o mais, percebemos o desenvolvimento *das aprendizagem* e a dificuldade de lembrar”. “Sim, é realmente isso professora D e, é por essa questão né? Que a gente acha tão importante, realmente, divulgar e abordar a prática de lembrar, pra que os alunos consigam uma aprendizagem de, de longa duração. E... O que vocês têm a dizer a respeito da formação inicial, de vocês? Né... Vocês já tinham ouvido fala né? A respeito de alguma estratégia, de alguma prática relacionada?”

Professora C: “Com esse nome não.”

Professora B: “É... Exatamente, com esse nome não, mas nós, eu acho que como eu disse anteriormente, acho que, é... Tentamos várias práticas né? Pra que o aluno, é... Consiga uma aprendizagem né? Então, assim, há professores as vezes

que até fizeram essas técnicas sem saber que tinha esse nome né? Eu imagino isso.”

Professora E: “A gente já começa com essas técnicas *des do* primeiro ano. A própria autora da apostila, é... Ao, ao terminar um conteúdo, né? É, terminando um conteúdo, mas assim, ela trabalha com aspecto de você produzir com eles um texto é, de memorização daquilo que eles aprenderam. Então você precisa fazer uma retomada com eles. É... Mediante é, é é... Esse trabalho que a gente tem que desenvolver na sala, então eu já fazia com eles, assim, é quase que diariamente, né? Pra eles estarem lembrando o que a gente já tinha estudado na aula anterior, é... Então o que eu to fazendo agora, eu to fazendo sozinha né? Eu falo como se eles estivessem perto de mim, é relembando sozinha, mas continuo relembando com eles *as matéria*.”

Mediadora: “Uhum... A, interessante, isso é ótimo. A professora A, eu vi que concordou também né? Conforme a dona professora E comentava”

Professora A: “Sim, sim, porque essa é... Isso que a professora E falou, eu também faço de lembrar o conteúdo, né? O assunto anterior, na aula, posterior. Então hoje, por exemplo, eu vou falar da aula passada, então, eu acho que também é uma coisa, é algo, algo de lembrar, de lembrar sobre o assunto né?”

Mediadora: “Uhum... Isso mesmo.”

Professora F: “É, com o inglês, também gente, o inglês também né? A memorização, a escrita, é muito na escrita, então, eles acabam memorizando né? As palavras, eu peço pra eles sempre né? Pra re, reescreverem as palavras na hora de estudar, né? A matéria, ali a reescrita é muito importante ali, então, é uma memorização né?”

Mediadora: “Você, é dona professora F, a... Como já, fez uma formação inicial que seja em, letras?...”

Professora F: “Isso...”

Mediadora: “Você viu a respeito dessas estratégias na sua formação? “Que a gente encontra, né? Algumas técnicas no, no ensino de língua inglesa, de idiomas.”

Professora F: “Nada, nada, nada, é igual a professora D falou, né? É, eu tive alguma coisa na pós que eu fiz em, em língua portuguesa né? Até então eu não era, não estava no inglês, mas sempre gostei do inglês. Eu vi alguma coisa na pós, mas relacionada a língua portuguesa, né? Não no inglês.”

Mediadora: “Entendi”

Professora F: “E é muito importante isso.”

Mediadora: “Sim, a gente percebe que, realmente faz toda diferença né?”

Professora F: “Sim, sim.”

Mediadora: “E você, o que achou a respeito do Guia? Tem algo a comentar sobre os elementos que você acha que pode *possibilita* um aprimoramento?”

Professora F: “Sim, eu vejo, eu vejo que no inglês e vejo através da minha menina aqui, u, u pessoal do fundamental, tanto do fundamental um, como fundamental dois, eles ensinaram isso, por exemplo, você está lendo o texto, você vai grifando as partes principais, depois você, *faiz* uma retomada daquele texto, uma leitura pra você estuda, né? Você não vai estudar praticamente só através de questionário né? Você faz uma releitura daquelas partes que você grifou, que é a síntese do texto. Então com isso você relembra o assunto. Então eu vejo que ela estuda muito assim, ela aprendeu exatamente com os professores, né? Estuda assim. E no inglês também dá pra fazer com certeza né? Com os maiores é melhor né? Os pequenos são mais vocabulário soltos, mas aí eu ensino, por exemplo, estuda escrevendo, né? Nunca só lendo, porque eles ainda não têm a parte da leitura do inglês né? Então, escrevendo pra memoriza, então, eu ensino muito isso pra eles.”

Mediadora: “A... É isso mesmo, mas.... É uma forma deles lembrarem né? O que foi abordado.”

Professora F: “Isso, o cartão também é muito legal né? Que você *ensino* é muito legal? É muito legal... Dá para trabalhar no inglês...”

Mediadora: “*Flascard?*”

Professora F: “Sim, *flascard* dá pra trabalhar bem no inglês, com certeza.”

Mediadora: “E na sala de alfabetização também né? Não sei se vocês já viram, os professores que trabalham com a turminha mais nova, com os pequeninos... Bem, i...”

Professora G: “Lisandra?”

Mediadora: “Sim, professora G?”

Professora G: “Eu achei legal também porque essas ferramentas além de ajudar é claro né? A memorização e tudo mais, a resgatar essas memórias né? É... Elas ajudam também o aluno a se organiza no sentido de material mesmo, porque eu percebo muito isso, que, conforme eles vão avançando, dentro *du, du* ensino fundamental dois, eles começam a *deixa* os cadernos mais desorganizados, não tem

aquela questão, do capricho, duma coisa mais colorida, um destaque que as crianças têm muito isso né? E, esse material, essa organização na confecção do material facilita muito o estudo.”

Mediadora: “*Uhum*, é isso mesmo e, e dessa forma né? Eles vão conseguindo *desenvolve* suas próprias estratégias de estudo, eles vão aprimorando, né? O que o professor explica na escola, eles vão aprimorando e assim conseguem desenvolver também a prática de lembrar em casa. É, eu acho que da educação física... Pode fala professora A.”

Professora A: “É, uma coisa que eu falava muito a, a um tempo atrás, era da necessidade de ensinar os alunos a estudar e ensinar os pais, a, a ensinar os alunos, os filhos né? Porque, é... Se você não ensina, eles nunca vão *aprende* e tem pai e mãe que não sabe como estuda, acha que ler só a apostila lá, o conteúdo, já tá estudando e as vezes não é somente a leitura que ele vai, que ele vai aprende né? Então, isso é, é muito importante, *prus* alunos e *prus* pais também.”

Mediadora: “É isso mesmo, é igual comenta, a a leitura né? Ela muitas vezes nos dá a impressão né? De compreender o conteúdo, de já saber, mas aí quando chega a hora da prova, que a gente, é comum escuta né? Os alunos falarem eu sabia, mas eu não lembrei na hora de responder, enfim. É... A professora D comentou aqui também a respeito da... “Na faculdade que não foi abordado esse assunto na, mas que na pós-graduação sim. Você pode *fala* um pouquinho pra gente a respeito professora D? Por favor.”

Professora D: “Então, eu fiz a pós em... É educação especial, com ênfase em deficiência intelectual, então, um dos assuntos abordados, foi, foi a neurociência né? E aí eu me lembro de uma aula em que a professora, é distribuiu pra nós um... Papel quadriculado i... I, ela combinou assim, é, é, ela fez uma sequência de, de códigos, de toques, conforme era um código era pra esquerda, ou era pra direita, ou era abaixo, ou era acima e que isso ajudava na, na concentração e memorização das crianças né? E eu apliquei, é tentei *aplica* uma vez na minha sala, lembro que eu *tava* com um terceiro ano, mas assim, não obtive sucesso, porque, até ia comenta isso mais, daqui a *poquinho*. É, o nosso sistema de ensino, que agora já é quase nosso eis sistema de ensino né? O Anglo não será mais, ele... Ele nos engessa, ele é ótimo, tem o trocar ideias, todas as aulas as crianças podem *participa*, a gente faz u, u levantamento do conhecimento prévio deles né? E depois a gente entra no conteúdo no... Quando a gente inicia o outro módulo a gente retoma u, u módulo

anterior, então nosso sistema de ensino trabalha isso daí. Mas eu como professora, sinto que é *insuficienti* né? Nossas crianças, principalmente as com mais dificuldade de aprendizagem, precisariam *du*, dá, dessas técnicas que você apresentou, principalmente os pequenos na alfabetização né? É... Eu sinto isso, essa é minha opinião, entendeu? Nosso sistema de ensino ele é bom, mas pra aluno bom. E a, e na pós né? A gente viu sobre a, a neurociência, sobre o lembrar, porque a criança, eu até quando eu iniciei a pós eu acreditava que criança especial não, não se alfabetizava e é mentira, nós temos muitos exemplos de crianças especiais que se alfabetizam, né? Então, e obtém sucesso e... Então, é... É por isso que a gente... Que a gente sabe mais ou menos e a gente identifica né? A professora H⁷ identifico a prática na sala, a professora E, é, o sistema, ele trás isso pra gente, né? A gente faz levantamento prévio, daí a gente é, faz a explanação do conteúdo, é tudo de uma forma, principalmente matemática, é bem lúdico, eu acho assim, muito bem explicado matemática *pros piquenos* sabe? A gente faz com, do concreto ao abstrato, mais... É... Eles precisam de mais do básico, os com mais dificuldade de aprendizagem. Então eu sinto que se a gente continuar com um sistema de ensino parecido, é difícil a gente aplicar essas, essas práticas em todas as aulas. Eu tenho essa dificuldadei.”

Mediadora: “Mais alguém, poderia comentar a respeito? Um professor J, a professora I?..... Não? Mais al..., vocês assim, percebem essa dificuldade também, com relação ao tempo na sala *di* aula?”

Professora A: “Sim, esse, esse, até até agora, a gente não sabe o ano, a partir do ano que vem, mais com o no, com a nossa apostila Anglo, a gente fica, como disse a professora D, um pouco engessada porque, é um tempo escasso, é quase milimetrado e... Você tem tempo pra tudo e a *genti* não *podí*, *vamo* dizê assim, é... *Dexa* um tempinho livre né? Porque vai *faze* falta pra algum conteúdo, pra alguma outra, coisa né? Então, é bem corrido mesmo como, como a professora D disse, *vamo* vê a, a, *u* ano *qui* vem.”

Mediadora: “*Uhum*, ok. Muito obrigada professora D. I... Quanto a formação, alguém mais gostaria de *comenta* sobre a formação inicial? Se vocês tiveram na verdade é... Se essa formação se ela trouxe né? Os aprendizados teóricos e práticos

⁷ A professora H foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

necessários *pro* início de *carrera*, ou se vocês sentiram falta, de algum apoio teórico, com relação... Quando, quando começaram realmente o trabalho na sala *di* aula?”

Professora B: “É... Eu gostaria só de falasse uma coisa, como a gente já dá aula a mui...E, eu, né? Pelo menos... Tem aí o pessoal bem mais novo... É... A professora G mesmo, que eu percebo que tem uma outra visão, é... A gente percebe nas conversas, que vocês, os mais jovens, é... Estão tendo um preparo melhor, eu creio. Pra *infrenta* a prática. Eu quando fiz faculdade, pra vocês terem uma ideia, não se escrevia nem o TCC. Então, é... Lá no meu curso *di* letras, ele, naquela época, ele *deixo* bastante a desejar, é lógico que depois a gente vai fazendo pós daqui, pós dali né? E aí, lógico a gente vai se aperfeiçoando mas, eu penso que, que, que hoje, dependendo da faculdade que você faça, se você, leva bem a sério né? Principalmente aí as públicas, eu penso que... Prepara melhor o professor, eu penso né? To dizendo aquele que frequenta, aquele que vai as aulas, aquele que faz tudo mesmo né? Ele vai *chega* mais preparado. Eu, eu penso assim. Quando eu estudei, a bastante tempo, eu achei que faltou sim, se eu tivesse um pouco mais de teoria, eu acho, até mesmo teoria, é... Eu teria enfrentado a sala de aula melhor.”

Mediadora: “Obrigada professora B, pode *fala* professora A”.

Professora A: “Eu acho assim, que *prá* professor que é especialista em disciplinas, assim em matérias como vocês, é melhor. Mais pra... Pedagogia, tem muita coisa que eles deixam de *ensina* hoje em dia, e que faz falta que, pros pequenos por exemplo, é... Tem que *te* uma organização, tem que *te* uma, uma certa didática mesmo, como a gente diz né? Não é *chega* i, i colocando na lousa. É, igual professor fundamental dois, de universidade, ele vai *explica*, ele explica, usa lá um pedacinho da lousa, volta, apaga i... Pra *genti* quando é adulto é fácil, mas pra criança, até isso eles não conseguem se *organiza*, você tem que coloca muito bem explicadinho, muito certinho, porque eles não tem essa, essa dinâmica que os maiores têm. Então, para *us* alunos memores, os, a escola eu acho que o magistério, a pedagogia hoje, tá *dexando* a deseja ainda um pouco, porque não está entrando nesse mérito, tá falando sobre os *teó*, teóricos, tá falando muito sobre a teoria, mas a prática em si, eles não estão falando. Então, você tem que *te* um equilíbrio entre teoria e prática né? Não pode se só teoria. Não adianta sabe Piaget, Montessori e outros aí e não sabe é, que você, que pros pequeninhos você vai *te* que dividi a lousa, que você vai *te* que começa de um lugar para o outro, uma

ordem, porque se não eles não *consegue*, que tem que se bem lento, que tem que se divagar, que tem que se com uma letra muito legível.”

Professora B: “Seria o estágio né professora A?”

Professora A: “Isso.”

Professora B: “Eu acho que é o estágio.”

Professora A: “Isso.”

Professora B: “É isso que eu falei, é, quem leva a sério, quem faz realmente o estágio, não só, é, vai lá e pede assinatura né? Então é aquilo que eu disse, teremos bons profissionais se todos eles fizerem o curso da maneira que tem que ser feita, porque no estágio que a gente aprende tudo isso né? É vendo o outro fazer né?”

Professora E: “Eu vejo também... Posso falar?”

Professora C: “Pode...”

Mediadora: “Pode.”

Professora E: “Eu vejo também que assim, quando a gente estudou bem pra trás né? Eu sou do tempo da professora B ali né? Então assim, não, não eram tantas teorias, né? É... Tantos caminhos como a gente tá vendo hoje. Então, são tantos caminhos, que... É, que, é... Cada um com seu pensamento, tem hora que, que as pessoas estão ficando até meio perdidas e já não sabe mais é, qual é o correto, né? I, i eu me lembro sempre de um *workshop* que eu participei, é... Que a *u veri* (...) disse assim, *qui*... O professor chegou com um conhecimento e a gente precisa tomar cuidados pra, pra, é igual aquela mãe que vai *dá* banho na criança e ela joga a bacia de água e joga a criança junto. Então, de repente, de repente ela tá jogando fora tudo aquilo que ela, que ela aprendeu também, então, a a gente precisa ter esse equilíbrio mesmo. E eu concordo com aquilo que a professora A falou e com aquilo que a professora B falou é... é, as vezes muita teoria, mas falta assim um pouco, a, a prática mesmo, o dia a dia da sala de aula. E é ela que a gente fazia lá atrás mesmo né? É, valorizava-se bastante a, a experiência do outro, hoje parece que, que essa experiência do outro já si, já tá velho, joga fora.”

Mediadora: “Obrigada dona professora E. Professora I, *podí*...”

Professora I: “É... Na verdade, assim, o que a gente percebi muito é que os desafios são cada vez maiores e mesmo que a faculdade né? Mesmo os mais atuais nos prepare, a gente nunca vai tá preparado o suficiente pra lidar com esses desafios. Então a gente tem que tá sempre buscando mesmo conhecimento. Por exemplo, esse Guia, eu não tinha conhecimento sobre ele, mais é um, ele

acrescentou né? Coisas que eu posso *tar* aplicando e melhorando a minha prática e também lidando com alguns *disafios*. Então a formação, ela nunca vai se, né? *Suficienti* de acordo com tudo o que vai acontecendo né? No nosso dia a dia, com tudo o que a gente recebe de dificuldades.”

Mediadora: “Muito obrigada professora I, professora C?”

Professora C: “É... Eu vivo um pouco dos dois mundos né? Porque eu sou PEB um e PEB dois, então... Eu tenho um pouco de cada, é... E mesmo, com as duas formações, eu também fiz é, especialização. É... A, sala de aula é meio uma caixinha de surpresa, as vezes você... Acha que vai preparada pra *faze* alguma coisa e você vai confiante achando que vai dá super certo e quando você vê não sai como você imagina e mesma coisa o contrário, as vezes você não tá botando fé naquele dia e tal e a coisa funciona, flui que é uma beleza. Então, nisso a sala de aula é assim, por mais que você *teja* preparado... Eu fiz estágio, fiz em Cidade A, daí eu fiz estágio bastante tempo no Escola A com a professora K⁸, em matemática, sou formada em matemática e fui, quando eu fui dá aula, eu peguei, assim, é *diferenti*, quando a coisa tá ali na tua mão, é... Muito *diferenti*, né? Você leva aquele susto, mais, vai... Estamos aí né? *Mais* é, é gostoso, é gostoso, por mais que você lê, as vezes você lê uma teoria e você fala assim: ‘Nossa, que legal isso aqui, bacana, vo faze...’. Quando *cê* vê... Você vai meio *qui* vai fazendo do seu jeitinho ali, i, i, vai indo. I, a apostila, igual a professora D falou, as vezes ela amarra mesmo a gente. É... Tanto a apostila *dus*, é... Do cargo de matemática no estado, o estado tem uma apostila... Fraca, né? Mas mesmo assim, ela ainda nus amarra. É... A do Anglo eu trabalhei, agora, praticamente, totalmente só online né? Eu não fiquei nem um mês com meus alunos e, era a minha primeira experiência de PEB um, e é realmente, como a professora A falou, é *muchu diferenti*, é *muchu diferenti*, *us piquenus dus grandes*, porque eu dava aula de manhã *prum* terceiro ano do ensino médio e chegava a tarde pra da aula *prus* pequenos. Eu lembro que no primeiro dia eles pararam na porta na hora de ir embora e ficaram olhando pra minha cara, eles não iam embora, sendo que com maior você tem que tipo, segurar na porta, assim, tipo, espera o sinal, sabe? Eles ficaram me olhando, eu falei assim: ‘Gente, *podí* i’... Eles não iam, eles não iam. Daí, quando eu falei assim: ‘*Podí* i’, eu ergui o braço, assim, eles foram me abraça, eu falei assim: Meu Deus! Eles me abraçam... Foi muito

⁸ A professora K foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

chocanti. Mas foi muito gostoso, é muito gratificante, os pequenos. Eu gosto *di* todas as fases assim... É, até num *consigu* escolhe, opta por um só, fico até *sofreu tentandu* na atribuição pega os dois. Mas é assim, é uma surpresa, cada dia uma surpresa *i, tamu inu*.”

Mediadora: “*Interessanti*, obrigada professora C. A professora G, é só um minutinho professora D, fazendo favor.”

Professora G: “Então, como a professora C falo, é... Quando eu, eu me formei né? Nessa *realidad*i também, i... Eu acreditava *qui*, o maior, assim, u meu maior desafio era: ‘Nossa, será que eu *vo* lembra de tudo que eu aprendi na faculdade pra passa *issu prus* alunos da melhor maneira, então né, você fica com aquela, aquela ansiedade, do que você vai passa na sala de aula e quando você chega, você percebe que realmente, cada sala de aula é... É uma história. Eu tive oportunidade o ano passado, de trabalha é... Com salas, com alunos da mesma idade i assim, parece que só de atravessa de uma porta pra outra, *du* outro lado *du* corredor, era realmente, outro universo, era o mesmo conteúdo, alunos da mesma faixa etária, só *qui*, a coisa fluía completamente diferente. I... Na minha formação, eu so professora *di* ciências né? Eu *tivi* o privilégio *di, te* ótimos profissionais é... Auxiliando, ótimos professores, i... Tinha essa realidade, É... Inclusive, uma das minhas professoras é a orientadora do trabalho da Lisandra né? E ela dava aula, *di* neurociências pra gente, então toda essa abordagem de como aprende e o *qui* tá relacionado com isso, a gente teve um suporte muito *grandi*. É... Na época de estágio e aí quando eu entrei pra faze pedagogia depois, é... Eu fui *pru* universo *du* EAD. Meu Deus como eu *to* sofrendo *genti*, porque falta isso, falta essa vivência toda essa, essa maturidade mesmo que eu espero *consigui* conquista dentro *di* sala *di* aula, mais falta muito isso, é, você as vezes tem contato com *u alunu i u alunu ti* faz uma pergunta assim, *qui* não tem nada a *ve* com o conteúdo, mais uma coisa tão *simplis*. É, a primeira vez que eu me dei conta disso, eu fui *faze* um trabalho num projeto e um aluno chego pra mim *i pidiu* se eu *podia* ajuda ele a calça o sapato *i* eu fiquei olhando assim... Porque aquilo *num* era minha função *i, i* eu fiquei... I eu sou uma pessoa bem... Introspectiva nessa parte *i* eu *num* sou muito *di, di*, contato com crianças, não é muito da minha realidade isso, *i* ai, eu fui meio desajeitada tentando ajuda ele ali, mais é uma coisa que a gente percebe *qui*, na minha realidade, pelo menos, na minha realidade do EAD, é isso, a gente aprendi teorias mil, só que essa parte *du*, da aplicação em sala de aula, pelo menos até agora eu *num* tive.

Mediadora: “Ok, muito obrigada professora G, professora D...”

Professora D: “Então, eu tive a graça e a benção *di* Deus, assim, *di te* ótimas companheiras iniciais. Né? Quando eu iniciei. Porque eu não fiz o magistério, inclusive isso é um problema na minha vida profissional, porque... A pedagogia é título para os outros professores e pra mim ela só é o requisito, né? Me formei em cidade A, excelente faculdade assim, professores maravilhosos, tive a professora L⁹ que era... Psicologia, acho que você também estudou lá né? A professora M¹⁰ que é de educação infantil, assim, muito boas mesmo, fiz uma grande parte dos estágios, mas, a prática, foi, foi *deficienti*, mas aí as companheiras iniciais né? Que eu *tivi*, elas foram *muuito* boas pra mim e até hoje a *genti* trabalha num grupo, em *qui si* eu tiver alguma dúvida em como aplica tal, *conteúdu*, apesar do material, é... É, nos ensinar muito né? O sistema Anglo nos ensina muito, quem estuda o manual sabe né? Tem oportunidade de aprende. Tem certas coisas *qui* é omissos, então é só com a prática e aí até *hoji*, se tive algum problema *i eu chega* em uma professora que tem mais experiência que eu *i* pergunta: ‘Olha, como que eu posso *faze* isso? Como eu posso melhora?’ Elas mi dizem, entendeu? Então a gente trabalha nesse grupo, né? Num grupo aberto assim, mas a prática em si, dá *faculdadi*, é... A teoria, muito bom, né? Assim, a gente estudo bastante teoria, nós aprendemos estuda na verdade, na *faculdadi*, a *faze* interpretação de texto na *faculdadi*, né? Porque lá eles pedem pra *genti le*, *faze* resenha, resumo, grifa as partes principais. Mais... Aplica mesmo, a aula no dia a dia, uma coisa é o conhecimento, outra coisa é dar aula. São coisas dif. É, é... U, u, u conhecimento da teoria é aliado da prática, mas nem tudo é... Praticável. Né? Então... É... As companheiras ajudaram *bastanti* nessa parti, ajudam até *hojii*.”

Mediadora: “Obrigada professora D. Alguém que comenta mais a *respeitu*? É... Então, eu vou pra próxima. Vocês acham que a formação continuada, porque assim, é, a... A, a prefeitura, as escolas elas têm proporcionado, né? Essa formação continuada. Ou *mesmu*, né? Alguma outra formação que vocês têm feito é, em instituição por conta... É... Vocês acham que elas fornecem as bases necessárias pra aprimorar a prática pedagógica?”

Professora D: “Nem *sempri*. Nem *sempri*.”

Professora A: “*Issu* que eu ia *fala*.”

⁹ A professora L foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

¹⁰ A professora M foi apenas citada, não participou do Grupo Focal.

Professora D: “É... É assim, é... A *genti precisa*, nós precisamos, nós professores precisamos *di* ações, práticas pedagógicas *eficientis*, que vá realmente trazer uma educação *di qualidadi*, não uma educação *di...* *Di* índice. Né? Não é, não é Ideb *qui* avalia uma educação *di qualidadi*. Nós precisamos *di* ações práticas *eficientis* mais em *conjuntu*. Não é só o professor. Né? Ficou-se muito tempo fo. É, focando na formação *di professoris*. *Professoris* precisam de formação, os *professoris* precisam de formação, os *professoris* precisam de formação. Como que a culpa *du fracassu* na educação é do professor. *I* quem está dentro da sala *di* aula sabe que não é assim. Né? Não dependi *somenti* do professor, o professor é uma das engrenagens, né? É *issu...*”

Mediadora: “Professora A, que comenta a *respeitu?*”

Professora A: “É, que eu ia *fala* a mesma coisa, *qui* nem sempre a formação, *conti*. É, a *genti* precisa *sempri* tá em contínua formação *pra genti* relembra algumas coisas, aprende coisas novas, mais não é qualquer curso, qualquer formação, *qui*, *qui* vai, vai haver mudança, *qui* vai *acrescenta* alguma coisa, *qui* vai *disperta*. As vezes, eles querem faze formações por conta *di...* *Di* que eles ganharam do sistema, ou, ou *di* outro lugar, só *pur* faze, pra falar que você fez, que proporciono isso aos professores, mas não foi um curso assim, *qui*, *qui* não acrescento nada. Então, tem *qui te*, mais tem *qui te bom cursos* também.”

Mediadora: “*Uhum*”

Professora C: “Às vezes eu vejo *genti* tem alguns cursos de pessoas que tão muito, tão *longi*, principalmente *nu estadu*, na prefeitura eu não tive curso ainda, pra dize assim, é são pessoas que tão a muito tempo longe da sala *di* aula. Então eles têm uma, assim, uma visão *mitu* idealista. Que eles não têm noção da *realidadi*. Entendeu? Eles acham... *Qui* vai *funciona* aquilo, que aquilo é a solução. Igual as meninas falaram, *qui u* problema é o professor, mais *num* é, não tem noção *du* que aconteci, das *dificuldadis* reais, então eu acho que atrapalha bastante também.”

Mediadora: “E vocês conseguem perceber algum procedimento, metodologia, ou *fundamentus*, que são passados nessas formações? Assim, de *modu*, geral ou *específicu*, como vocês, *preferirem* coloca.”

Professora A: Alguns sim, outros num... Tão mais perdido *du qui*, *du qui* a *genti qui ta* lá assistindo lá. Tem alguns *qui*, você fala assim: ‘*Genti*, mais *u qui qui* a pessoa tá fazendo *alí?*’ *I* não *vo* nem fala mais nada, porque a *genti* já *sabi*.”

Professora E: “A *genti* percebi *qui* estudam-se muitas teorias né? E aí diante daquelas teorias, trazem pra *genti* como si aquilo fosse uma formação. Então, é... A *genti* percebi assim *qui*, a... A melhor formação *qui* a *genti* está tendo ainda, é com aquele profissional *qui*, *qui* ele ainda está dentro de uma sala *di* aula, ele trabalha com formação, *mais* ele, ele também mantém-se na sala *di* aula. *Si* ele *num manti*, é... *Si*, *si* ele, ele *num*, *num* continua tendo *essi contactu* com o dia a dia da sala *di* aula, é aqui-aquilo que a professora D falou. A, a, uma professora também coloco *issu*, é... A mudança da sala *di* aula, ela acontece *muitu rapidamenti*. Né? Eu *qui to* com trinta anos *di*, *di*, *di*, *di*, *di* magistério, então assim, eu não *possu* compara a mesma sala *di* aula *qui* eu tinha quando iniciei *du* que a sala *qui* eu tenho agora, então minha cabeça não *podí* se a mesma *du qui* eu tinha lá a trinta anos atrás. É então, é, é essa, essa *constanti* é, é, é, mudança *qui* a *genti* precisa *di* né? *Di te. I... I... I*, eu acho *qui* a *genti* também fica *exi*, *exigenti* na formação. Chega uma hora *qui* a *genti* também *num* quer qualquer coisa. A pessoa *qui* vem pra fala pra *genti* ela tem *qui* tá... É... Ela, sabendo muito, porque *si* não, *si* torna, *incoerenti* com a, com o dia a dia da *genti*.”

Mediadora: “É... Muito obrigada dona professora E. Professora D, que comenta? Não? É... Eu gostaria então, que vocês falassem um *poquinho* né? O... Porque vocês escolheram a *carrera docenti*;”

Professora A: “Eu *vo* fala, por mim. *Di iniciu* eu *num* tinha a intenção *di* se professora. A minha mãe é professora e a minha mãe ficava falando assim: ‘Nossa!’ *I* reclamava da vida né? Então eu falei assim: ‘Eu não quero se professora, porque ela só reclamava das coisas, né? *Rsr*’. Porém, aí ó, casei... Falei assim: ‘É... *Num vo* faze nada, *num vo te* nenhum... Nenhuma formação, né? Porque eu *tava* fazendo uma *faculdadi di* administração, eu desisti. Da administração *di* empresas, *i* voltei faze magistério. Então eu fiz o colegial, depois voltei faze magistério. Depois que eu comecei a da aula... Eu comecei a *gosta*, da, da, da, da coisa, né? *Gosta di* criança *principalmenti i hoji* eu, eu penso assim, si eu não for professora eu não sei o que eu seria. Eu não faço ideia. Eu gosto *di* arquitetura, eu gosto *di* outras coisas, mas eu *num mi veju* trabalhado em outras coisas, sem se com criança. A, assim, com pessoas, né? Eu *gostu di* vive no meio *du*, *du*, das pessoas, né? *Du vucu-vucu*. Apesar *di te*, é... Briga, *di te*, é... *Atritu*, *di*... *Have* discordância. *Di* nem tudo se ótimo. Mais, quando você chega *nu fim du* dia, ou *duranti* a aula, que você tá dando

aula e uma criança fala que entendeu ou alguma coisa que aprendeu *i qui ti*, vem *quere* dá um abraço e fala *qui ti* ama. A... *Num* tem recompensa melhor.”

Mediadora: “Obrigada professora A. Mais alguém, poderia compartilhar com a *genti*?”

Professora D: “Na *verdad*i eu *quiria* fazo psicologia. I aí alguém me disse, i eu *num podia* paga a faculdade, *i...* Também não me sentia segura em presta, é... Vestibular numa *universidad*i pública do estado *di* estado A. Aí alguém me *dissi* assim: ‘Vai pra cidade A, faça pedagogia, você vai estuda *bastanti* psicologia’... rrsr. Alguém me disse isso. Eu fui, estudei, amei *i* amo também trabalhar com as crianças. Fiz inscrição uma vez, paguei caríssimo na inscrição do concurso do INSS. Mais, no dia de faze a prova eu parei *i* pensei, eu não me vejo atrás de um computador, *fa*, realizando trabalhos administrativos e burocráticos. É... Tive uma pausa, eu fui se diretora, por algum tempo e nos primeiros dias eu sentia falta *di* alguém *du* meu lado. Eu olhava, *num* tinha uma criança pequena ali. é... Não tinha alguém ali. *I...* *I* é assim, eu entro na sala *di* aula as treze horas, parece que eu fecho e abro o olho e já são dezoito horas. Eu não vejo o tempo passa. Eu, eu me envolvo *i*, *i* assim, em poucos dias eu já sei o nome de todos, apesar da idade, das *dificuldadi*s que a gente vai tendo, eu sei o nome de todos, eu sei o jeitinho de cada um, um que um já *sabi*, o que outro já *sabi*, um *qui...* É... Aquele *qui* não, *qui* deixa *di* faze por preguiça, ou aquele que deixa de faze porque não consegui. Então é assim, eu sou extremamente realizada. Na minha profissão. *I...* Só que *antis di* ser professora eu fui outras coisas também né? Então, isso também me faz dá um... Uma visão melhor *i* mais valor. Né? Eu fui... Eu comecei trabalhar com quinze anos, na verdade *im...* *Im* papelaria, eu era balconista, então assim, trabalhei por *seti*, acho *qui*, *seti* ou *novi* anos como balconista, depois trabalhei no RH da prefeitura, depois eu fui se auxiliar *di* dentista porque trabalhava seis horas por dia, *i* eu odiei. *I, i, i...* Nossa, não quis *di* jeito nenhum. Então, eu sou muito feliz em ser professora, apesar de toda a desvalorização moral. É... Eu amo ser professora porque as crianças é um ser em formação. *I* eu costume *dize qui* eles não são *más*, elas não são *más*, elas estão *repetindo* modelos *qui* tem. Mas elas ainda não são. Aí agora já *adolescenti* eu já tenho uma certa *dificuldadi*, porque daí eles já estão né? Si formando daquela maneira. Mas as crianças são maravilhosas, eu amo as crianças, amo ensinar as crianças.

Mediadora: “Muito obrigada professora D. Mais alguém *podì* fala a respeito *du* por que escolheu ser professor? Porque escolheu a carreira *docenti*? I... Então, a professora C comento, né? *Qui* trabalha em duas escolas *diferenti*, é... Eu gostaria se vocês comentassem se mais algum professor também trabalha em mais *dì* uma escola. Si a professora C também *quise*, coloca um... Por que optou, né? Você explicou, mais ou menos que você gosta das duas *faxas* etárias... Se você *puδέ* comenta um pouquinho com a *genti*, por favor?”

Professora C: “Eu... Fiz primeiro matemática, escolhi faze matemática, porque, nossa, eu amo matemática, é estranho, né? Alguém falando assim, mas eu amo muito matemática. I... Eu *sempri*... Gostei *dì* escola, eu acho *qui* eu era uma boa aluna, quando eu estudava... A, dona professora B me deu aula no escola A, ela *podì* concorda, ou discorda rsrs... Eu acho que era uma boa aluna, i... Eu *sempri* amei escolas, não me via longe da escola. Quando... Eu fiquei pensando assim: ‘Nossa, vai *acaba* a escola, *qui qui* eu tenho *qui faze*? Aí eu pensei assim, tenho que *trabalha* em uma escola, né? Então, foi por aí, eu sempre, gostei da parte de exatas, fiz em cidade A matemática. Depois, fiz física e dava aula no estado. Eu fui *faze* pedagogia, pra... Questão assim, de pontuação *dì* atribuição e pra presta concurso de diretor no estado, nunca tinha me passado pela cabeça, dá aula, pra pedagogia. Usa a pedagogia pra dá aula. Aí teve, eu tive um problema *gravi*, ano passado, é... Com uma aluna, a... É... Eu não gosto nem *dì* fala. Uma aluna me ataco na escola, uma aluna... rs. Que tinha já um problema, eu fiquei afastada um período. I... Daí ia te u concurso pra prefeitura, daí a minha mãe, trabalha. É, aposentou, ela trabalhava no escola B e ela falava assim: ‘*Cê* tem *qui* trabalha *cas* crianças, as crianças são maravilhosas, as crianças não tem *maldadi*, ai *cê* vai ama as crianças, *cê* vai adora, *cê* vai si dá bem nisso, *cê* tem que *faze*, escuta o que a tua mãe tá ti *falandu*, aquele blá, blá, blá rs... Daí eu resolvi faze o bendito do concurso, fiz de PEB um e do infantil. Aconteceu deu passa nos dois, até acho que foi uma graça, porque eu *num* *tava* num bom momento, *tava* tomando remédio e tudo... Eu passei, eu *to* aí né? No escola C, voltei pro escola C. Já tinha dado aula no escola C *dì* matemática, em dois mil *i* dez, não, dois mil *i onzi*, eu me formei em dois mil e dez, em dois mil e onze eu já tinha trabalhado lá dando aula de matemática *i* voltei *dì* PEB um, *i* eu gostei viu? A é uma delícia, as crianças, eu fiquei pouco, assim com contato com eles direto. A mais eu gostei *bastanti*, é muito *diferenti* mesmo. Mesmo sendo um quinto ano, *qui*, *sigundo* a minha mãe eles já começam fica mais chatinhos, minha mãe fala que é

gostoso terceiro e quarto ano, até terceiro *i* quarto. Mas eu gostei *bastanti*. É bem *diferenti i* da aula é *vicianti*, é *vicianti*, é como se fosse uma droga rs, porque tem igual eu falei, tem dia que a coisa *num* vai, *i* *cê*, nossa! Eu já larguei um cargo do estado, fui pra cidade B trabalha lá e depois eu passei noutro concurso *du* estado e entrei *dinovu*. Então, é minhas idas *i* vindas é meio assim. *I...* Só que é assim, tem dia que *cê* acha assim, que *cê* num que mais aquilo, que *cê* que larga mão daquilo *i* tal. Só que daí tem o outro dia que é tão maravilhoso, que *cê num conseguiu larga*. Eu acho que é meio por aí. rrs”

Mediadora: “Entendo, brigada professora C. Mais alguém, trabalha em alguma outra escola, ou em mais de um período? Professora B?”

Professora F: “Mais de um período? Só falta a *noiti*, não, a *noiti ta* aqui rrs... Né professora B?”

Professora B: “É. Eu trabalhei...”

Professora F: “Trabalha.”

Professora B: “Eu trabalhei por *vinti i novi anus*, é... No estado, É... Até *vamo* fala assim, meu Deus, né? Deixei três meses di licença prêmio pra trás. Porque... Pensava *nu alunu*, *vo vê si*, *consigu* recebe daqui algum tempo né? Porque veio a pandemia, me aposentei ano passado. *I...* Assim, *tivi*, é... Muitas coisas boas, é pouquíssimas, assim, coisas assim, difíceis, é, na minha carreira. *Tivi* pessoas assim, como a professora D falo, maravilhosas *qui*, *qui mi* ensinaram muito, *qui mi* apoiaram *muchu i*, *tô* aposentada no *estadu*. *I...* Agora, na prefeitura, *u cargo* né? Também di, di português, assim, é o que eu faço a trinta anos, então assim, é o que a professora A falo, é, num si *vê*, fazendo, *otra* coisa a num ser isso, entendeu? Então, quem entra mesmo, mesmo que não seja aquilo que queria te feito, é... São poucas pessoas *qui* eu conheço, *qui* falam *qui*, não gostam *di* ser professoras. *I* eu *pensu*, *di verdadi*, *qui* esses *qui* não gostam, não devi continuar. Porque, pra nossa carreira, é... Se precisa amar ser professora. Não é, assim, aí eu não tenho mais na, como algumas pessoas falam, né? É, não conseguiu ser mais nada, *i* aí virou professor. Então, eu penso *qui*, não *podu* se *dessi* jeito, né? É pra ser professor, *i* acho *qui* não é dom, você até aprendi. Porque, eu achava *qui*, quando criança, né? *la te* outra profissão, mais, foi essa, que eu escolhi e que Deus me deu e eu *tô* aí firme, até, Deus me concede a vida, vai *cê*, assim.

Mediadora: “Obrigada. Dona professora F? Que comenta?”

Professora F: “É... Eu, eu tenho, *di*, por formação eu fiz magistério. Então eu, *primera*, minha primeira experiência foi no fundamental um, mas eu não gostei, como professora... Né? Di sala... Não gostei. É, como eu tinha inglês, *qui* eu gosto muito do inglês, português também trabalhei nas escolas do estado, acho que a única escola que eu não trabalhei foi escola D aqui, as outras, todas. Eu *trabelhei* né? Trabalhei em cidade C, cidade D. Fiz estágio com a, na classe da professora B, *excelenti* professora, né?”

Professora B: “Obrigada.”

Professora F: “É... É aquilo de exemplo mesmo pra *genti* né? *I...* Aí, quando teve esse concurso, *qui foi pro* fundamental um, é... Eu me encontrei, porque, é... Eu achava que não, que não gostaria de trabalhar com os pequenos porque já tinha tido uma experiência, né? Com os menores, né? Na minha primeira formação. Mas eu *mi* encontrei *realmenti*, na minha disciplina, naquilo *qui eu gostu* com os *piquenos*, *gostu* de trabalhar com os maiores também, me identifico né? Se tivesse oportunidade, claro que gostaria, por quê? Porque, dentro da sua disciplina, né? Você como professor especialista, é aquilo que você *sabi faze*. Né? Então eu *gostu bastanti*. Como a professora D disse, eu me encontrei aí, porque eu também queria *faze* psicologia, o único lugar que tinha era universidade A, em cidade E né ‘D’? Rrsrs... *I* na época pra *genti* era muito difícil, né? Imagina, ela é mais nova *qui* eu, imagina na minha época né? *I* pra cidade E, mora fora. Né? Nem tinha como. *Hoji a genti* tem né? Muitos lugares, né? Aqui perto, ótimas *faculdadis*, né? Então na nossa época era tudo mais difícil, mas realmente eu me encontrei também, graças a Deus sou muito feliz. *I, i...* É assim, é igual a professora B, se você não ama, realmente o que você faz... Eu trabalho em duas escolas, né? Trabalho no escola B e trabalho no escola C, duas *realidadis totalmenti diferenti*, mas você aprendi a ama, porque você faz com amor, então o que eles te retribui, é o amor mesmo. Né? Então, assim, é *realmenti*, se você não ama aquilo que você faz, você não *consegui* para, né? Com certeza você vai *busca* outra profissão porque... É... Você não *consegui* se uma boa professora.”

Professora E: “Lisandra?”

Mediadora: “Dona professora E?”

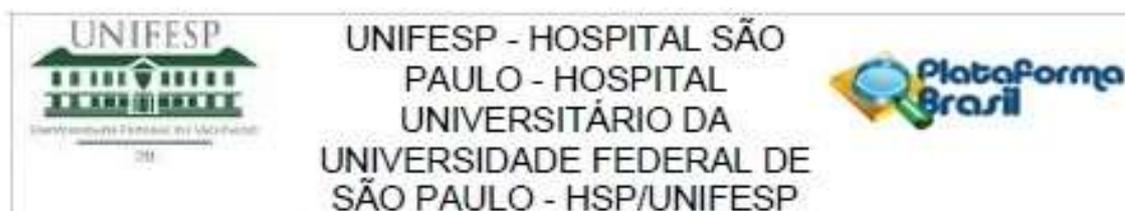
Professora E: “Eu vejo assim, *qui*, é... Também fiz magistério porque era o que tinha. Era o mais acessível no momento. Mas acho que também nasci pra isso, num, não me vejo fazendo outra coisa. *I* vejo *qui* o profissional, o bom professor,

aquilo que a professora B colocou, é... É o humano dele. Quando, eu nunca trabalhei com os grandes, mas quando eu fiquei na direção, né? Então a *genti* tinha esse contato com os alunos maiores. I... I, eu vi assim, o melhor resultado que a gente tinha, com, nas salas com o professor, é aquele professor humano. Então, é... Quando eu voltei pra sala, eu vejo assim, a professora B nessa referência, dessa professora humana. Ela e algumas outras professoras da, da escola esse contato. Então quando a *genti* fazia conselho de classe, o conselho de classe que *elas participava* era *diferenti*. Porque não era a nota, era o aluno. Então, é... Para os professores que estão começando *hoji*, a *genti* precisa assim, a teoria ela é muito *importanti*, ela nos faz muito, mas olhar para a pessoa, para o ser humano. Eu acho que a, a escola, para ela ter, êxito, para ela continuar *existino*, a *genti* vai ter que olhar isso, o ser humano, em todos os aspectos. / a *genti* enquanto professor também, muitas vezes os nossos, as nossas autoridades, eles olham pra *genti* i esqueci de olhar pra *genti*, a *genti* também enquanto ser humano. Né? Então eu acho que é esse olhar do ser humano que tá faltando muito hoje na *sociedadadi*.”

Mediadora: “Muito obrigada dona professora E. Mais alguém gostaria de comentar? De falar algo a respeito? Querem tirar alguma dúvida? Falar sobre a formação? Algo que vocês queiram... Bem, então é isso, é... Eu acho que a *genti* *podí* encerra. Eu agradeço a participação de todos vocês. /... Eu vou interromper a gravação então.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer emenda Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Avaliação por professores de um Guia online sobre o uso de Prática de Lembrar em sala de aula

Pesquisador: Sabine Pompeia

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79281217.8.1001.5505

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/EPM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.130.558

Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP: 1314/2017.

Trata-se de emenda (E1) ao projeto

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1531499_E1.pdf, de 20/05/2020).

BREVE APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

A literatura mostra que estudantes e professores não são instruídos sobre as melhores técnicas de estudo para promover um aprendizado duradouro. O presente projeto tem por objetivo averiguar a opinião de professores sobre uma adaptação brasileira de um guia sobre a técnica de estudo "Prática de Lembrar", que envolve fazer com que os estudantes tentem recordar material ao qual foram expostos anteriormente, por meio de quizzes, testes, perguntas ou provas. O estudo consistirá na aplicação de um questionário online a ser respondido por professores que baixarem o Guia de forma gratuita na internet. Ao baixar o guia, os interessados recebem um questionário que visa determinar suas características demográficas, profissionais, como avaliam seus alunos,

Endereço: Rua Botucatu, 740

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-900

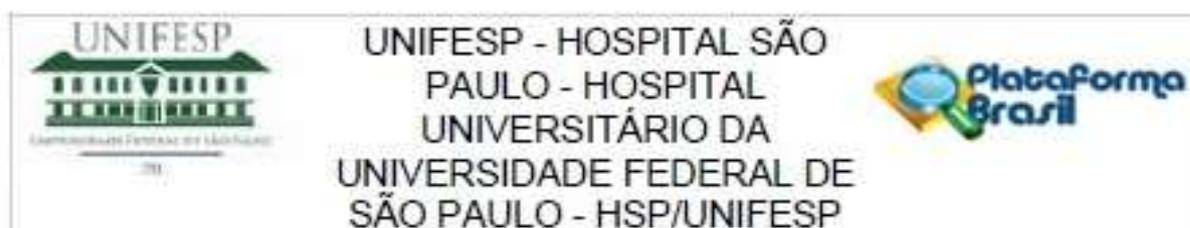
UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.130.558

avaliar a compreensão do conteúdo do Guia, bem como se o professor alterou a maneira de lecionar e colocou em prática as ideias propostas no Guia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar, por meio de questionários online: a) o quanto e de que forma a Prática de Lembrar é usada em salas de aula por professores no Brasil ou de outros países de língua portuguesa; b) se o conteúdo de um Guia de uso de Prática de Lembrar

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

sem alteração em decorrência da emenda
Mantidos em relação ao projeto original.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de emenda (E1) ao projeto.

Justificativa para a emenda:

A presente emenda não envolverá alterações do projeto em si, previamente aprovada pelo Comitê de Ética da UNIFESP (número do parecer de aprovação: 2.393.988). Ela envolve inclusão de pesquisador, alteração do cronograma e adequação do TCLE online de modo a contemplar o novo endereço do CEP.

Alteração do prazo de coleta, análises de dados e escrita do relatório final, já que o projeto original previa a finalização em 2018.

O novo cronograma proposto inicia-se em julho de 2020 e tem data final em 31/12/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Documentos apresentados para a emenda:

- 1- carta justificativa da emenda (Carta_Esclarecimentov2_Emenda_20maio20.docx);
- 2- (Cronograma_v2_20maio20.docx)
- 3- (TCLE_v2_20maio20.docx)
- 3- (PROJETOguiaprofessores_v2_20maio20.docx)

Endereço: Rua Botucatu, 740

Bairro: VILA CLEMENTINO

CEP: 04.023-900

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)5571-1062

Fax: (11)5539-7162

E-mail: cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.130.558

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

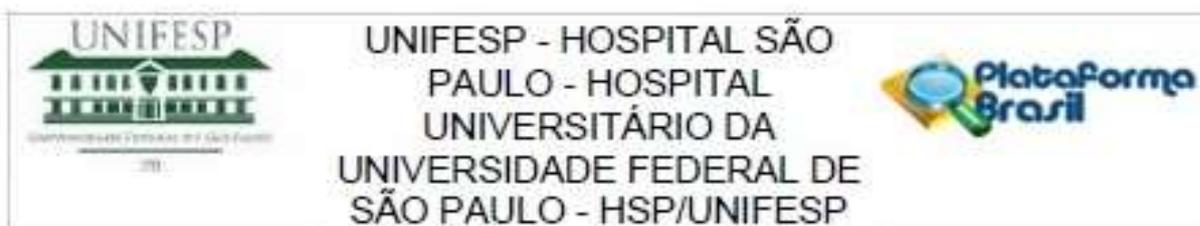
1 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação toda proposta de modificação ao projeto original, incluindo necessárias mudanças no cronograma da pesquisa, deverá ser encaminhada por meio de emenda pela Plataforma Brasil.

2 - O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo, por meio de notificação pela Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1531490_E1.pdf	20/05/2020 13:14:23		Aceito
Outros	Cronograma_v2_20maio20.docx	20/05/2020 13:12:09	Roberta Ekuni de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_v2_20maio20.docx	20/05/2020 13:11:47	Roberta Ekuni de Souza	Aceito
Outros	Carta_Esclarecimentov2_Emenda_20maio20.docx	20/05/2020 13:11:23	Roberta Ekuni de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOguiaprofessores_v2_20maio20.docx	20/05/2020 13:11:09	Roberta Ekuni de Souza	Aceito
Outros	Cadastro_CEP_UNIFESP.pdf	24/10/2017 09:02:44	Roberta Ekuni de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folharostoguia.pdf	13/08/2017 09:35:13	Roberta Ekuni de Souza	Aceito

Endereço: Rua Botucatu, 740
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-900
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: cep@unifesp.br



Continuação do Parecer: 4.130.556

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 02 de Julho de 2020

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Botucatu, 740
Bairro: VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.023-900
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.br

ANEXO 2 – TCLE referente à participação no questionário pós *workshop* ou leitura do Guia.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (*online*)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa aprovada por um Comitê de Ética sobre técnicas de estudo que você usa em sala de aula e sua avaliação a respeito de um Guia sobre uma dessas técnicas, a Prática de Lembrar. O título do estudo é “Avaliação por professores de um guia *online* sobre o uso de Prática de Lembrar em sala de aula”.

A participação consiste no preenchimento de questionários **anônimos online**. Você pode participar do *Workshop* e ler o Guia sem preencher os questionários. **Mas seria muito importante que desse sua avaliação para nós, para que possamos melhorar o Guia. Não vai demorar mais do que uns 10 minutos.** A primeira parte do questionário visa saber um pouco mais sobre você e como testa seus alunos. Depois, você vai nos contar o que achou do Guia e se colocou alguma das ideias em prática. Ao final do estudo, se você quiser e indicar isso nos questionários, enviaremos um e-mail para você com os resultados.

Mais informações:

Você não ganhará nada em participar do estudo e também não terá nenhum gasto, exceto perder uns 10 minutos, o tempo que demora para preencher as questões. Porém, será muito útil para nós sabermos como você testa seus alunos e qual sua opinião sobre o nosso Guia. O risco de preencher o questionário é você se cansar, mas são poucas perguntas que faremos.

A principal investigadora desse projeto é a Dra. Sabine Pompeia, que pode ser encontrada na Rua Napoleão de Barros, 925, Vila Clementino, São Paulo, no telefone comercial 21490155 (e-mails: spompeia@gmail.com).

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP): Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@epm.br. O horário de atendimento é das 9:00h às 12:00h nos dias de semana, exceto quarta-feira.

ACEITO participar da pesquisa e acredito ter sido suficientemente informado sobre ela.
--

POR FAVOR, guarde em seus arquivos uma cópia desse documento, ou solicite o envio de uma cópia assinada por nós, pesquisadores responsáveis por essa pesquisa, pelo e-mail: lisandratamiresm@gmail.com.

ANEXO 3 - Questionário Exclusivo para Professores sobre técnicas de aprendizagem que utilizam

Questionário Inicial – Avaliação por professores de um Guia sobre o uso de Prática de Lembrar em sala de aula

Endereço de e-mail: _____

I – Participou do:

- a) Workshop (videoconferência) sobre o Guia
- b) Leitura do PDF do Guia

Informações Demográficas

1 – Idade: _____

2 – Sexo:

- () Masculino
- () Feminino

3a – Escolaridade do pai ou similar:

- () Não tive pai ou similar
- () Analfabeto
- () Anos iniciais do Ensino Fundamental incompleto
- () Anos iniciais do Ensino Fundamental completo
- () Anos finais do Ensino Fundamental incompleto
- () Anos finais do Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio/Técnico incompleto
- () Ensino Médio/Técnico completo
- () Terceiro grau (Graduação) incompleto
- () Terceiro grau (Graduação) completo
- () Especialização/pós-graduação

3b – Escolaridade da mãe ou similar:

- () Não tive pai ou similar
- () Analfabeto
- () Anos iniciais do Ensino Fundamental incompleto
- () Anos iniciais do Ensino Fundamental completo
- () Anos finais do Ensino Fundamental incompleto
- () Anos finais do Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio/Técnico incompleto
- () Ensino Médio/Técnico completo
- () Terceiro grau (Graduação) incompleto
- () Terceiro grau (Graduação) completo
- () Especialização/pós-graduação

4 – Em que tipo de escola você leciona?

- a) Pública
- b) Privada
- c) Ambas
- d) Outros _____

5 – Você tem (aproximadamente) quantos anos de experiência lecionando? _____

6 – Leciona em que nível? (marque todos os que se aplicam)

- () Educação Infantil
- () Anos iniciais do Ensino Fundamental
- () Anos finais do Ensino Fundamental
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior

7 – Leciona em qual área do conhecimento? (marque todas que se aplicam)

- a) Humanas
- b) Exatas
- c) Biológicas
- d) Outros _____

Estratégias de Estudo

1 – Janete tem uma prova de biologia EM UMA SEMANA. Ela tem 60 minutos para estudar hoje e está tentando decidir como estudar. Qual estratégia de estudo pode ajudar Janete a obter a nota mais alta em sua prova na próxima aula?

- a) Gastar 60 minutos relendo suas anotações feitas na aula
- b) Gastar 60 minutos relendo o capítulo do seu livro e/ou grifando/sublinhando as informações importantes
- c) Gastar 60 minutos respondendo as questões/testes do livro

2 – Antes de ler/saber sobre o Guia, você ensinava para seus alunos COMO eles devem estudar para aprender melhor?

- a) Sim, ensinava a forma que acreditava ser melhor, devido a minha experiência
- b) Sim, ensinava técnicas de estudo baseadas em estudos científicos, tais como a Prática de Lembrar, Estudo Espaçado etc.
- c) Não, eu não conhecia nenhuma técnica de estudo baseado em estudos científicos para ensinar meus alunos
- d) Não, pressupunha que eles já soubessem estudar
- e) Outros _____

3 – Após ler/saber sobre o Guia, você acha possível ensinar para seus alunos COMO eles devem estudar para aprender melhor, caso já não faça isso?

- a) Já ensino as técnicas sugeridas no Guia
- b) Continuarei ensinando a forma que acredito ser melhor, devido a minha experiência
- c) Passarei a ensinar técnicas de estudo baseados em estudos científicos, tais como a Prática de Lembrar, Estudo Espaçado etc.
- d) Não ensinarei técnicas de estudo porque não tenho tempo para isso
- e) Não, pressuponho que eles já saibam como estudar
- f) Outros _____

4 – O quanto ler/saber sobre o Guia mudou seu ponto de vista sobre a aprendizagem, de 1 a 10 em que 1 = não mudou nada; 10 = mudou completamente: _____

5 - Que aspectos do guia você gostou? Assinale todas as respostas que se aplicam:

- () Deu-me ideias de diferentes maneiras de implementar a Prática de Lembrar em minha sala de aula
- () Deu-me ideias de diferentes maneiras de fornecer *feedback* aos meus alunos
- () Aprendi maneiras mais eficazes de usar a Prática de Lembrar em minha sala de aula
- () Aprendi coisas que eu não sabia sobre a Prática de Lembrar
- () O Guia foi escrito concisamente
- () O Guia foi fácil de ler
- () O Guia foi interessante
- () Outros _____

6 – Quais dicas mais gostou:

- () Cartão de pergunta e resposta (flascards)
- () Cartões coloridos
- () Bilhetes de entrada e bilhetes de saída
- () Cartões plastificados (“quadro apagável”)
- () Sempre dar *feedback* (correção) de questões, exercícios
- () Dar várias questões, exercícios, quizzes, testes ou provas durante as aulas
- () Outros _____

7 – Que aspectos do Guia você NÃO gostou? (marque todas que se aplicam)

- () Precisa de sugestões mais específicas
- () Não me disse nada que eu já não saiba
- () O Guia é muito extenso
- () O Guia é muito conciso
- () Usou muitos termos/jargões específicos
- () Não consegui entender
- () Gostei de todos os aspectos do Guia
- () Não é aplicável em sala de aula
- () Outros _____

8 – Você pensa em fazer alterações na sua prática de ensino depois de ler/saber sobre o Guia?

- () Sim, imediatamente
- () Sim, mas no futuro somente
- () Não, acho que não conseguirei colocar as ideias do Guia em prática
- () Não, não acho que as orientações do Guia são boas

- () Não, pois não entendi as sugestões do Guia
() Outros _____

Atividades em sala de aula e lições de casa

9 – Antes de ler/saber sobre o Guia, com que frequência você dava atividades em aula para seus alunos responderem?

- a) Várias vezes durante a aula
- b) Pelo menos uma vez por aula
- c) Somente em algumas aulas
- d) Quase nunca

10 – Antes de ler/saber sobre o Guia, com que frequência você costumava atribuir lição de casa que não fosse releitura da matéria?

- a) Em todas as aulas
- b) Em quase todas as aulas
- c) Somente em algumas aulas
- d) Quase nunca

Sobre as atividades propostas aos alunos

11 – Antes de ler/saber sobre o Guia, você atribuía nota a atividades (ex. exercícios) propostas?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

12 - Antes de ler/saber sobre o Guia, as atividades que você propunha valiam muita nota ou pouca nota?

- a) Muita nota (Alta proporção: vale boa parte da nota geral do aluno)
- b) Pouca nota (Baixa proporção: vale uma pequena parte da nota geral do aluno)
- c) Ambos (algumas valendo muita nota e algumas valendo pouca nota)
- d) Eu não dava atividades valendo nota

e) Eu não dava atividades em geral

13 – Antes de ler/saber sobre o Guia, em que momento você dava atividades? (marque todas que se aplicam)

- () Antes de eu começar as aulas de uma matéria (ou capítulo)
- () Durante as aulas de uma unidade ou capítulo
- () Imediatamente após ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo
- () Na aula seguinte, após acabar de ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo
- () Algumas semanas depois de ensinar todo o material para uma unidade ou capítulo
- () Revisão na última aula da prova
- () Quase nunca dava atividade
- () Outros _____

14 - Antes de ler/saber sobre o Guia e antes da pandemia, que tipo de atividades você costumava dar durante as aulas? (marque todas que se aplicam)

- () Provas com consulta
- () Provas sem consulta
- () Quizzes/testes/exercícios
- () Fazer resumo da matéria
- () Discussões em grupo
- () Trabalho individual
- () Trabalho em grupo
- () Fazer mapas mentais
- () Outros _____

15 – Antes de ler/saber sobre o Guia, que tipo(s) de perguntas suas provas geralmente continham? (marque todas que se aplicam)

- () Dissertativa
- () Resposta-curta
- () Múltipla escolha
- () Verdadeiro/Falso
- () Correspondência
- () Complete
- () Definição de termos
- () Equação
- () Gráfico
- () Outros _____

Estratégias de *Feedback* (resposta aos alunos sobre atividades propostas)

16 – Antes de ler/saber sobre o Guia, quantas vezes você costumava dar *feedback* das atividades propostas (excluindo prova)?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

17 - Antes de ler/saber sobre o Guia, quantas vezes você costumava dar *feedback* sobre as provas?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

18 - Antes de ler/saber sobre o Guia, quando você costumava fornecer *feedback* sobre suas provas?

- a) Imediatamente após a prova
- b) Um ou mais dias após a prova
- c) Uma ou mais semanas após corrigir as provas
- d) Não costumo dar *feedback* sobre provas
- e) Outros _____

19 - Antes de ler/saber sobre o Guia, como fornecia comentário/*feedback* sobre as atividades (incluindo provas)? (marque todas que se aplicam)

- Eu (o professor) discutia verbalmente as respostas com toda a classe
- Eu (o professor) exibia as respostas na lousa, tela de projeção etc.
- Eu (o professor) corrigia as atividades e entregava aos alunos para reverem individualmente
- Os alunos verificavam as respostas nas suas anotações ou no livro individualmente
- Os alunos verificavam as respostas nas anotações, no livro em pares, ou em pequenos grupos
- Os alunos davam notas nos seus próprios testes

- Os alunos corrigiam as provas de seus colegas
- Quase nunca tenho tempo de fornecer *feedback* sobre as atividades
- Outros _____

20 – Você acredita que o tempo em sala de aula é curto demais para implementar as ideias propostas no Guia?

- Sim, prefiro ensinar o conteúdo do que propor atividades em sala de aula
- Não, consigo dar conta do conteúdo e ainda implementar essas ideias

21 – Nesse período de pandemia, que formato as aulas/atividades remotas virtuais, estão sendo desenvolvidas na escola em que você trabalha?

- a) Somente atividades síncronas (ocorrem de modo simultâneo, em momento real, com o professor(a) e alunos(as) online)
- b) Somente atividades assíncronas (não é necessário que professor(a) e alunos(as) estejam conectados em tempo real)
- c) Atividades síncronas e assíncronas
- d) Atividades presenciais e remotas (ensino híbrido)
- e) Outros _____

22 – Você acredita que é possível implementar as ideias do Guia durante a realização das atividades remotas e/ou híbridas?

- Sim, acredito que é possível adaptar as atividades
- Não, acredito que não é possível implementar as atividades

23 – Em relação ao aprendizado remoto/híbrido, quais você acha que são as principais **vantagens** para a maior parte dos alunos em termo de aprendizagem? (marque todas que se aplicam)

- Não há nenhuma vantagem
- Os alunos podem assistir as aulas gravadas em seu próprio ritmo
- Os alunos podem rever as aulas síncronas se gravadas
- Os alunos têm mais atividades que os ajudam entender a matéria
- Horários mais flexíveis, que permitem aos alunos estudarem quando estão mais atentos
- Outros _____

24 – E as principais **desvantagens** em relação ao aprendizado? (marque todas que se aplicam)

- Não há desvantagens
- Dificuldade de acesso ao professor para tirar dúvidas
- Dificuldades de se manter focado diante de todas as distrações em casa e na internet
- Falta de horários fixos para fazer as atividades/assistir aulas (síncronas e assíncronas)
- Outros _____

25 – Por favor, use o espaço abaixo para fazer comentários, sugestões, ou críticas sobre o Guia/*Workshop*, ou a alguma das perguntas acima:

ANEXO 4 - Questionário Exclusivo para Professores sobre técnicas de aprendizagem que utilizam

Questionário Final – Avaliação por professores de um Guia sobre o uso de Prática de Lembrar em sala de aula

Endereço de e-mail: _____

I – Participou do:

- a) *Workshop* (videoconferência) sobre o Guia
- b) Leitura do PDF do Guia

Estratégias de Estudo

1 – Lucas tem uma prova de ciências EM UMA SEMANA. Ela tem 60 minutos para estudar hoje e está tentando decidir como estudar. Qual estratégia de estudo pode ajudar Lucas a obter a nota mais alta em sua prova na próxima semana?

- a) Gastar 60 minutos relendo suas anotações feitas na aula
- b) Gastar 60 minutos relendo o capítulo do seu livro e/ou grifando/sublinhando as informações importantes
- c) Gastar 60 minutos respondendo as questões/testes do livro

2 – Após ler/saber sobre o Guia, você passou a ensinar para seus alunos COMO eles devem estudar para aprender melhor, caso já não faça isso?

- a) Já ensinava as técnicas sugeridas no Guia
- b) Continuarei ensinando a forma que acredito ser melhor, devido a minha experiência
- c) Passei a ensinar técnicas de estudo baseadas em estudos científicos, tais como a Prática de Lembrar, Estudo Espaçado etc.
- d) Não ensinarei técnicas de estudo porque não tenho tempo para isso
- e) Não, pressuponho que eles já saibam como estudar
- f) Outros _____

3 – O quanto ler/saber sobre o Guia mudou seu ponto de vista sobre a aprendizagem, de 1 a 10 em que 1 = não mudou nada; 10 = mudou completamente: _____

4 - Que aspectos do guia você gostou? (marque todas que se aplicam)

- () Deu-me ideias de diferentes maneiras de implementar a Prática de Lembrar em minha sala de aula
- () Deu-me ideias de diferentes maneiras de fornecer *feedback* aos meus alunos
- () Aprendi maneiras mais eficazes de usar a Prática de Lembrar em minha sala de aula
- () Aprendi coisas que eu não sabia sobre a Prática de Lembrar
- () O Guia foi escrito concisamente
- () O Guia foi fácil de ler
- () O Guia foi interessante
- () Outros _____

5 – Quais dicas mais gostou? (marque todas que se aplicam)

- () Cartão de pergunta e resposta (flascards)
- () Cartões coloridos
- () Bilhetes de entrada e bilhetes de saída
- () Cartões plastificados (“quadro apagável”)
- () Sempre dar *feedback* (correção) de questões, exercícios
- () Dar várias questões, exercícios, quizzes, testes ou provas durante as aulas
- () Outros _____

6 – Que aspectos do Guia você NÃO gostou? (marque todas que se aplicam)

- () Precisa de sugestões mais específicas
- () Não me disse nada que eu já não saiba
- () O Guia é muito extenso
- () O Guia é muito conciso
- () Usou muitos termos/jargões específicos
- () Não consegui entender
- () Gostei de todos os aspectos do Guia
- () Não é aplicável em sala de aula
- () Outros _____

7 – Você fez alguma alteração na sua prática de ensino depois de ler/saber sobre o Guia?

- () Sim, imediatamente
- () Ainda não, mas eu pretendo fazer no futuro
- () Não, eu não consegui colocar as ideias do Guia em prática
- () Não, não acho que as orientações do Guia são boas
- () Não, pois não entendi as sugestões do Guia

() Outros _____

Atividades em sala de aula e lições de casa

8 – Após ler/saber sobre o Guia, com que frequência você chama seus alunos para responder a perguntas durante a aula?

- a) Várias vezes durante a aula
- b) Pelo menos uma vez por aula
- c) Somente em algumas aulas
- d) Quase nunca

9 – Após ler/saber sobre o Guia, a frequência de chamar os alunos para responder as perguntas durante a aula:

- a) Aumentou a frequência
- b) Diminuiu a frequência
- c) Mantive a frequência

10 – Após ler/saber sobre o Guia, com que frequência você costuma atribuir lição de casa que não seja releitura da matéria?

- a) Em todas as aulas
- b) Em quase todas as aulas
- c) Somente em algumas aulas
- d) Quase nunca

Sobre as atividades propostas aos alunos

11 – Após ler/saber sobre o Guia, você atribuía nota as atividades (ex. exercícios) propostas?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

12 - Após ler/saber sobre o Guia, as atividades que você propõe valem muita nota ou pouca nota?

- a) Muita nota (Alta proporção: vale boa parte da nota geral do aluno)
- b) Pouca nota (Baixa proporção: vale uma pequena parte da nota geral do aluno)
- c) Ambos (algumas valendo muita nota e algumas valendo pouca nota)
- d) Eu não dou atividades valendo nota
- e) Eu não dou atividades em geral

13 – Após ler/saber sobre o Guia, em que momento você dava atividades? (marque todas que se aplicam)

- () Antes de eu começar as aulas de uma matéria (ou capítulo)
- () Durante as aulas de uma unidade ou capítulo
- () Imediatamente após ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo
- () Na aula seguinte, após acabar de ensinar todo o material de uma unidade ou capítulo
- () Algumas semanas depois de ensinar todo o material para uma unidade ou capítulo
- () Revisão na última aula da prova
- () Quase nunca dou atividades
- () Outros _____

14 - Após ler/saber sobre o Guia e agora na pandemia, que tipo de atividades você costuma dar durante as aulas? (marque todas que se aplicam)

- () Provas com consulta
- () Provas sem consulta
- () Quizzes/testes/exercícios
- () Fazer resumo da matéria
- () Discussões em grupo
- () Trabalho individual
- () Trabalho em grupo
- () Fazer mapas mentais
- () Outros _____

15 – Após ler/saber sobre o Guia, que tipo(s) de pergunta(s) suas provas geralmente contêm? (marque todas que se aplicam)

- () Dissertativa
- () Resposta-curta
- () Múltipla escolha
- () Verdadeiro/Falso

- () Correspondência
- () Complete
- () Definição de termos
- () Equação
- () Gráfico
- () Outros _____

Estratégias de <i>Feedback</i> (resposta aos alunos sobre atividades propostas)
--

16 – Após ler/saber sobre o Guia, quantas vezes você costuma dar *feedback* das atividades propostas (excluindo prova)?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

17 - Após ler/saber sobre o Guia, quantas vezes você costuma dar *feedback* sobre as provas?

- a) Quase sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Quase nunca

18 - Após ler/saber sobre o Guia, quando você costuma fornecer *feedback* das respostas das atividades de Prática de Lembrar?

- a) Imediatamente após a Prática de Lembrar
- b) Um ou mais dias após a Prática de Lembrar
- c) Uma ou mais semanas após a Prática de Lembrar
- d) Não costumo fornecer *feedback*
- e) Outros _____

19 - Após ler/saber sobre o Guia, como fornece comentários/*feedbacks* sobre as atividades (incluindo provas)? (marque todas que se aplicam)

- () Não mudei em nada essa estratégia
- () Eu (o professor) discuto verbalmente as respostas com toda a classe
- () Eu (o professor) exibo as respostas na lousa, tela de projeção etc.
- () Eu (o professor) corrijo as atividades e entrego aos alunos para reverem individualmente
- () Os alunos verificavam as respostas nas suas anotações ou no livro individualmente
- () Os alunos verificavam as respostas nas anotações, no livro em pares, ou em pequenos grupos
- () Os alunos dão notas nos seus próprios testes
- () Os alunos corrigem as provas de seus colegas
- () Quase nunca tenho tempo de fornecer *feedback* sobre as atividades
- () Outros _____

Estratégias de <i>Feedback</i> (resposta aos alunos sobre atividades propostas)
--

20 – Após ler/saber sobre o Guia, na maioria das vezes, como os alunos fazem atividades de Prática de Lembrar?

- a) Individualmente
- b) Em pares
- c) Em pequenos grupos de 3 a 5 alunos
- d) Em grandes grupos de 6 e 10 alunos
- e) Não fazem atividades de Prática de Lembrar

21 – Se você passou a implementar a Prática de Lembrar, mesmo na pandemia, o envolvimento dos alunos aumentou, diminuiu, ou permaneceu o mesmo?

- a) Aumentou
- b) Diminuiu
- c) Permaneceu o mesmo
- d) Não tenho certeza

22 – Se você passou a implementar a Prática de Lembrar em sala de aula, qual a sua percepção quanto à ansiedade dos alunos em relação às provas (por exemplo: testes, exames)?

- a) Aumentou
- b) Diminuiu

- c) Permaneceu a mesma
- d) Não tenho certeza
- e) Não percebi/não apliquei provas/exames

23 – O Guia foi um recurso útil na implementação da Prática de Lembrar em sua sala de aula?

- () Sim
- () Não

23b – Se não, por quê?

- a) Já fazia isso antes
- b) Não entendi como fazê-lo
- c) Não dá tempo porque preciso dar muito conteúdo
- d) Não fiquei convencido de que funciona
- e) Outros _____

24 – Você encontrou dificuldades imprevistas ao implementar a Prática de Lembrar em sua sala de aula?

- () Sim
- () Não

25 – Se sim, qual? _____

26 – Você acredita que o tempo em sala de aula é curto demais para implementar as ideias propostas no Guia?

- () Sim, prefiro ensinar o conteúdo do que propor atividades em sala de aula
- () Não, consigo dar conta do conteúdo e ainda implementar essas ideias

27 – Nesse período de pandemia, foi possível implementar as ideias do Guia durante a realização das atividades remotas e/ou híbridas?

- () Sim, foi possível adaptar as atividades
- () Não, não foi possível implementar as atividades

28 – Por favor, use o espaço abaixo para fazer comentários, sugestões, ou críticas sobre o Guia/*Workshop*, ou a alguma das perguntas acima: _____

ANEXO 5 – TCLE referente a participação no Grupo Focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (online)

“Entrevista via Grupo Focal *online* com professores abordados com o Guia de Prática de Lembrar”

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre sua formação docente e sua percepção a respeito do Guia ou do *Workshop* sobre a Prática de Lembrar, que traz referências conceituais e exemplos de como utilizar essa técnica em sala de aula como estratégia de estudo.

A participação consiste em uma **entrevista** para investigar a formação de professores de acordo com um roteiro semiestruturado. **Seria muito importante que participasse para que possamos compreender sua formação inicial, continuada e se o Guia é relevante nesse contexto. A entrevista consiste em sessões de 50 minutos, a ser realizada em grupo na plataforma Google Meet. Para que participe, é necessário ter acesso a um computador ou celular com conexão à rede de internet, a partir disso, para que tenham acesso a reunião, será enviado um link correspondente ao convite para participar da entrevista semiestruturada.** Solicitamos autorização para gravar a reunião apenas para fins de análise. Em nenhum momento as imagens ou seu nome será divulgado. Informamos que após a transcrição da entrevista, o arquivo será deletado.

Mais informações:

Você não ganhará nada em participar desse estudo, também não terá nenhum gasto. Se ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante ou após a entrevista, lhe será garantido o direito a indenização ou tratamento gratuito pela instituição. Os benefícios dessa pesquisa são que ela fornecerá indicativos de como futuras abordagens podem ter maior aderência pela comunidade docente. O risco de participar da entrevista em grupo online é você se cansar, mas são poucas perguntas que faremos e você pode levantar e desconectar a hora que quiser. Em relação ao sigilo, por se tratar de uma entrevista em grupo, vocês verão outros participantes e vice-versa. Entretanto, no começo da entrevista enfocaremos o quanto é importante que mantenham sigilo do que foi conversado no grupo. As suas respostas e colocações serão mantidas em sigilo por nossa equipe. Informamos ainda, o seu direito de saber dos resultados dessa pesquisa, que poderemos enviá-los por e-mail, caso nos solicite.

A principal investigadora desse projeto é Lisandra Tamires Mendonça, que pode ser encontrada na Rua Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar, Jacarezinho/PR, no telefone (14) 99650-8616 (e-mail: lisandratamiresm@gmail.com).

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (Rodovia BR 369, Km 54, Vila Maria. Bandeirantes-PR). Telefone (43) 3542-8000.

ACEITO participar da pesquisa e acredito ter sido suficientemente informado sobre ela.
--

POR FAVOR, guarde em seus arquivos uma cópia desse documento, ou solicite o envio de uma cópia assinada por nós, pesquisadores responsáveis por essa pesquisa, pelo e-mail: lisandratamiresm@gmail.com

ANEXO 6 - Parecer Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entrevista via grupo focal com professores abordados com o Guia de Prática de Lembrar.

Pesquisador: LISANDRA TAMIRES MENDONÇA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37346720.0.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.283.761

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa ligada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (CJ/UENP) que objetiva investigar a opinião de professores da educação fundamental de escola municipal de Santa Cruz do Rio Pardo/SP que participaram das atividades sobre o Guia de Prática de Lembrar (Workshop já aprovado pelo CEP). As entrevistas semiestruturadas, com cerca de 10 professores, será on-line (via Google Meet) durante os HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, por meio de um Grupo Focal, a formação dos professores bem como suas opiniões sobre o workshop.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos são mínimos como ficar cansado de permanecer sentado conversando com a pesquisadora, constrangimento devido a exposição da imagem ou risco de quebra de sigilo dos dados coletados, inclusive pelo fato de que os participantes poderão se ver. Entretanto, faremos poucas perguntas e proporcionaremos momentos de interação entre os participantes, visando um ambiente agradável de socialização e antes de iniciar a entrevista enfocaremos o quanto é importante que mantenham o sigilo do que foi conversado no grupo, ressaltando que as respostas e colocações dos participantes serão mantidas em sigilo por nossa equipe e que os participantes

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

UF: PR

Telefone: (43)3542-8056

Município: BANDEIRANTES

CEP: 86.360-000

E-mail: cep@uenp.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP**



Continuação do Parecer: 4.283.781

ficarão livres para desconectar da plataforma e sair quando desejarem.

Benefícios: Essa investigação auxiliará fornecendo dados, indicativos para elaborar melhores propostas como futuras abordagens para curso de formação de professores e workshops

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com financiamento próprio. As entrevistas serão em novembro de 2020.

Critério de Inclusão: Professores maiores de 18 anos, que participaram do Workshop sobre o Guia de Prática de Lembrar (também aprovado pelo CEP - CAAE: 79261217.8.1001.5505; Aprovação número 4.130.558) e tem data prevista para sua realização em setembro e outubro de 2020.

Critério de Exclusão: Professores que não participaram do workshop sobre o Guia de Prática de Lembrar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisa com todas as exigências documentais: TCLE on-line, autorização da escola municipal para pesquisa e Folha de rosto assinada pelo diretor de Centro (CCHE/CJ).

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o projeto está aprovado sem restrições.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1587924.pdf	31/08/2020 11:49:37		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4130558_E1.pdf	31/08/2020 11:48:26	LISANDRA TAMIRES	Aceito
Outros	Autorizacoes.pdf	24/08/2020 15:45:24	LISANDRA TAMIRES	Aceito

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.263.761

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GrupoFocal.pdf	24/08/2020 15:43:33	LISANDRA TAMIRES MENDONCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComiteDeEtica_FINAL.pdf	24/08/2020 15:43:13	LISANDRA TAMIRES MENDONCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_GrupoFocal.pdf	24/08/2020 15:29:09	LISANDRA TAMIRES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 17 de Setembro de 2020

Assinado por:

EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

ANEXO 7 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1 – No geral, o que achou do Guia? Aponte os elementos que em seu entendimento possibilitam aprimoramento de sua prática pedagógica.

2 – O que tem a dizer sobre sua formação inicial? Explique se essa formação trouxe os aprendizados teóricos e práticos para sua atuação profissional de forma satisfatória no início de sua carreira.

3 – Na sua formação, você já tinha ouvido falar sobre essa técnica?

4 – Quais são as dificuldades que encontra no seu dia a dia para estudar e implementar novas estratégias de ensino? A formação continuada lhe fornece as bases necessárias para aprimorar sua prática pedagógica? Que procedimentos, metodologias, fundamentos você adquire neste processo formativo.

5 – Por que escolheu a carreira docente?

6 – Dá aula em mais de uma escola? Quais motivos te levaram a optar por trabalhar em mais de uma escola?

ANEXO 8 – Tabelas com as opiniões, comentários, sugestões ou críticas dos docentes sobre o conteúdo do guia/*workshop* de prática de lembrar ou sobre os questionários.

Tabela 1 - Comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntas

Participantes do grupo do *workshop*

Categoria Relevância do Guia	
Transcrição das respostas:	<p>Sugiro vídeo mostrando as atividades sugeridas, na prática.</p> <p>Obrigada pela apresentação. Espero que no ano que vem possamos aproveitar melhor suas dicas e conhecimentos para ajudar nossos alunos no processo de ensino aprendizagem!</p> <p>Ótimo guia.</p> <p>Sem comentários.</p> <p>Parabéns pelo trabalho. Muito legal observar a questão do lembrar na Educação com outros olhos. Diferente da memorização que objetiva inserir um conhecimento, extrair esse conhecimento me pareceu muito mais efetivo.</p> <p>Muito importante o uso da prática de lembrar na sala de aula, como recurso colaborativo para a aprendizagem. É importante lembrar de oferecer o feedback, para que colabore realmente para a aprendizagem... como professora, posso dizer que sempre fiz uso de perguntas antes de iniciar um conteúdo para saber os conhecimentos prévios e depois, para que as crianças pudessem refletir sobre o conteúdo trabalhado, contudo, não usava o registro escrito, ficava somente na oralidade.</p> <p>Eu achei um projeto muito bom, inovados e com certeza é de grande proveito para professores e alunos. Parabéns pelo projeto!</p> <p>Nada a comentar.</p> <p>Muito bem elaborado e conduzido.</p> <p>Gostei muito das sugestões.</p> <p>Parabéns, gostei do guia, só veio acrescentar o conhecimento.</p> <p>Material de fácil entendimento e assunto muito relevante para a sala de aula.</p> <p>Não há críticas quanto ao <i>workshop</i>.</p> <p>São ótimas ideias, gostei muito.</p> <p>Achei simples e eficiente.</p> <p>Adorei a explicação.</p> <p>Gostaria de saber mais especificamente de como as atividades funcionam a fundo.</p>
Categoria: Observações, sugestões e dúvidas	
Transcrição da resposta:	<p>Leitura do guia é muito extensa</p> <p>Quando se fala em guia é mais do que a apresentação feita hoje. Gostaria de ler para ter ciência do seu conteúdo. Por favor, me envie o link apresentado no início da apresentação</p>
Categoria Contratempos na aplicabilidade das estratégias sugeridas no guia:	
Transcrição das respostas:	<p>Ideias são muitas, mas infelizmente nem todas podem ser colocadas em prática nesse momento. As aulas são disponibilizadas ao mesmo tempo para todos os alunos, mas cada um irá acessar num horário diferente, pois dependem de um celular ou notebook, a maioria de celular para acessar. Tenho aluno que acessa de manhã, outro à tarde e outros à noite. É quase impossível reunir os alunos num mesmo horário, pois eles dependem dos pais para liberarem os celulares. Tem muita técnica que funcionaria.</p> <p>Como estou atuando como coordenadora há alguns anos, provavelmente algumas respostas poderão ficar vagas.</p>

Categoria Motivo para que não ocorra a aprendizagem:	
Transcrição da resposta:	Eu vejo que o principal motivo de não aprender é a falta de perspectiva de futuro. Acredito que são inteligentes, mas talvez não se esforcem por causa da preguiça. Devemos mudar essa cultura!

Tabela 2 – Comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntas
Participantes do grupo da leitura do PDF do guia

Categoria Relevância do Guia	
Transcrição das respostas:	<p>Achei bastante interessante a prática de lembrar.</p> <p>Gostei muito do texto, ele é bastante desafiador</p> <p>Gostei muito de conhecê-lo.</p> <p>Gostei muitas coisas já tinha conhecimento e outras não. Parabéns muito bom!</p> <p>Muito bom.</p> <p>Texto muito gostoso de ler!</p> <p>Gostaria de parabenizar e agradecer pelo compartilhamento deste Guia, achei interessante e com certeza começarei a aplicar mais em sala de aula.</p> <p>Adorei realizar a leitura do Guia!</p> <p>Gostei das estratégias.</p> <p>Super interessante! Vai me ajudar nas práticas pedagógicas!</p> <p>Gostei muito. Muito interessante.</p> <p>Conteúdo bastante interessante.</p> <p>Gostei de tomar conhecimento.</p> <p>Muito bom.</p> <p>Uma boa ferramenta de trabalho que pode auxiliar o professor.</p> <p>Gostei muito das estratégias apresentadas e da possibilidade ampliar meus conhecimentos acerca das práticas em sala de aula.</p> <p>Foi muito legal participar dessa formação.</p> <p>Gratidão.</p> <p>Excelente, pois bastante coisa eu não sabia.</p> <p>É sempre bom agregar novos saberes a nosso fazer educativo. Obrigada!</p> <p>Adorei as sugestões sobre a prática apresentada. Vou aplicar com meus alunos assim que conseguir.</p> <p>Gostei, sempre é bom aprender mais um pouco.</p> <p>Tudo ok.</p> <p>Gostei muito.</p>
	Categoria: Observações, sugestões e dúvidas
Transcrição da resposta:	<p>Estou em dúvida de como usar esse guia com aulas assíncronas...</p> <p>Sugestões para implementar nas aulas gravadas</p>
	Categoria Contratempos na aplicação das estratégias sugeridas no guia:
Transcrição da resposta:	<p>As questões foram respondidas por proximidade, pois o contexto de alfabetização é muito específico, e muitas das opções não se encaixam.</p>

Tabela 3 – Comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntasParticipantes do grupo do *workshop*

	Categoria Relevância do Guia
Transcrição das respostas:	<p>Gostei das ideias e pretendo colocar em prática em sala de aula.</p> <p>Gostei dessa prática.</p> <p>Gostei do que foi apresentado e quero conhecer mais o guia. No momento as atividades estão muito específicas.</p> <p>Gostei muito, ampliou meus conhecimentos e auxiliou nas aulas.</p> <p>Parabéns pelo trabalho, tenho certeza que ele será de grande valia em sala de aula (quando aplicado fora do ensino remoto).</p> <p>Sem comentários.</p> <p>Tudo ótimo.</p> <p>É um método muito bom, tenho certeza que será bem útil utilizá-lo nas aulas.</p>
	Categoria Contratempos na aplicabilidade das estratégias sugeridas no guia:
Transcrição da resposta:	<p>A pandemia dificulta a aplicação do guia.</p> <p>Acredito ser um Guia ótimo, mas o momento não foi oportuno.</p> <p>Adorei as sugestões do guia/<i>workshop</i>, mas devido a pandemia não deu para implementar as atividades como citadas... mas futuramente irei implementá-las em minha prática pedagógica...</p> <p>Algumas respostas não foram possíveis devido ao formato de aula durante a pandemia.</p> <p>Com a volta das aulas presenciais o trabalho com o guia será mais adequado e eficiente.</p> <p>Devido a pandemia não foi possível aplicar.</p> <p>Devido a situação que estamos passando pela pandemia. A participação em geral caiu muito. Mas estou buscando meios para que tenha participação em minhas atividades.</p> <p>Durante o período do ensino remoto tornou-se mais difícil implementar as técnicas apresentadas pelo guia, mas o guia traz algumas ideias que já eram desenvolvidas anteriormente, adaptadas de acordo com a faixa etária. Pretendo reforçar o uso da prática de lembrar na sala de aula, depois de conhecer o guia, com novas formas e atividades diferenciadas.</p> <p>Em se tratando de pandemia, tudo fica mais complicado. Em sala de aula, seria mais fácil.</p> <p>Espero poder pelo menos tentar aplicar as dicas passadas no guia, para contribuir no processo de ensino-aprendizagem de meus alunos. Esse ano de pandemia foi muito complicado e infelizmente não consegui adaptar o guia em minha prática.</p> <p>Foi muito interessante o material, porém no atual modelo de aulas online não foi possível aplicar nenhum dos métodos ensinados.</p> <p>Nas minhas aulas, as técnicas do guia seriam melhor aproveitadas nas aulas presenciais.</p> <p>No futuro implementarei o guia com aulas presenciais.</p> <p>Nossas aulas são gravadas, então temos um tempo máximo de vídeo. Espero que na volta das aulas presenciais consiga ter melhor retorno da implantação.</p> <p>Não consegui colocar em prática todas as sugestões, mas estou ansiosa para que tudo volte ao normal para que possa implementar minhas aulas.</p> <p>O guia é muito interessante, tentei adaptar algumas atividades, porém neste momento que vivemos, fica muito difícil, mas acredito que alguns alunos devem ter aproveitado. As respostas que dei sobre o Guia é o que eu acredito que será quando voltar as aulas presenciais.</p> <p>Pretendo implementar assim que voltar as aulas presenciais.</p>

Tabela 4 – Comentários, sugestões, ou críticas sobre o guia, *workshop* ou perguntas

Participantes do grupo da leitura do PDF do guia

Categoria Relevância do Guia	
Transcrição das respostas:	<p>Foi uma nova aprendizagem.</p> <p>Gostei muito da proposta apresentada, pois é uma excelente proposta para melhorar a aprendizagem dos alunos.</p> <p>Muito bom.</p> <p>Muito prático.</p> <p>Nada a comentar.</p>
Categoria Contratempos na aplicabilidade das estratégias sugeridas no guia:	
Transcrição da resposta:	<p>Ainda não pude aplicar essa prática...</p> <p>Algumas perguntas eu respondi por responder, pois ainda não tive contato com os alunos. Mas tem ideias que eu já aplicava, e algumas que pretendo aplicar assim que possível.</p> <p>Algumas questões foram mais difíceis de praticar e analisar os resultados por causa do afastamento da sala de aula.</p> <p>Algumas perguntas eu respondi por responder, pois ainda não tive contato com os alunos. Mas tem ideias que eu já aplicava, e algumas que pretendo aplicar assim que possível.</p> <p>Algumas questões foram mais difíceis de praticar e analisar os resultados por causa do afastamento da sala de aula.</p> <p>Algumas questões foram respondidas baseadas no modelo de aula que estamos trabalhando, como por exemplo, gravações de aulas. Não estamos tendo contato com os alunos conforme era em sala de aula e nosso tempo em aula é reduzido. Porém, tenho interesse em aplicar presencialmente esta técnica.</p> <p>Como já citei tudo precisou ser adaptado, mas se Deus quiser um dia retornaremos para a sala de aula e vida que segue.</p> <p>Como não são todos os alunos que acessam a plataforma e que fazem as lições direitinho e tem uma boa interação com a professora fica difícil falar sobre uma prática que envolve a sala completa e não um ou outro aluno. Tenho certeza que se estivéssemos em sala ficaria mais fácil de trabalhar e desenvolver as estratégias do Guia.</p> <p>Devido a pandemia somente algumas ideias do guia puderam ser implementadas em sala de aula.</p> <p>Minhas respostas foram baseadas na prática em sala de aula antes da pandemia e antes de ter acesso ao Guia. Pode ser que na prática vá mudar em alguma coisa, após estudar o guia novamente.</p> <p>Neste momento de aulas pela plataforma, muitas perguntas foram difíceis de responder. A alfabetização tem situações muito específicas também.</p> <p>Não foi possível realizar as atividades propostas, mas gostei muito e pretendo fazer ao retornarmos ao presencial.</p> <p>Para nós da educação física achei difícil responder às perguntas devido nossas aulas sempre na prática. Desculpas se respondi perguntas erradas.</p> <p>Penso que será importante o uso quando voltarmos às aulas presenciais. E também depende de como serão as aulas remotas, as nossas são gravadas.</p> <p>Sou professora de Educação Física por isso não consegui me encaixar em algumas perguntas, mas achei interessante.</p> <p>Com o ensino remoto a aplicabilidade do guia foi limitada devido às aulas serem gravadas.</p>