EaD & Tecnologias Digitais na Educação



Revista da Faculdade de Educação a Distância
Universidade Federal da Grande Dourados
2024 – N° 15, Vol. 13

ISSN 2318-4051

Revista

EaD &

tecnologias digitais na educação

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2024.1 – n° 15, Vol. 13
ISSN 2318-4051

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

EXPEDIENTE

Diretor Geral

Marco Antonio Rodrigues Paulo, UFGD, Brasil

Diretor do Conselho Editorial

Ednei Nunes de Oliveira, UFRB, Brasil

Conselho Editorial

Adriana Richit, UFFS, Brasil
Aluísio Marque da Fonseca, UNILAB, Brasil
Dilson Cavalcanti, UFPE, Brasil
Ednei Nunes de Oliveira, UFRB, Brasil
Eliane Souza de Carvalho, UEMS, Brasil
Elizabeth Matos Rocha, UFGD
Ériton Rodrigo Botero, UFGD
Fernando Cesar Ferreira, UFGD, Brasil
Francisco Vanderlei Ferreira da Costa, IFBA, Brasil
Humberto de Freitas Espeleta, UFAC, Brasil
Jaylson Teixeira, UFRB, Brasil
Leandro do Nascimento Diniz, UFRB, Brasil
Leoné Astride Barzotto, UFGD, Brasil
Luís Claudio Lopes de Araújo, UniCEUB, Brasil
Marco Antonio Rodrigues Paulo, UFGD, Brasil
Milton Francisco da Silva, UFAC, Brasil
Nukacia Meyre Silva Araujo, UECE, Brasil
Pedro Rauber, UEMS, Brasil
Reissoli Venâncio da Silva, NTE-MS, Brasil
Seiji Isotani, USP, Brasil
Sônia Maria Borges de Oliveira, UNIGRAN, Brasil

Conselho Científico

Célio Pinho, UFGD
Nubea Rodrigues Xavier, UFGD, Brasil
Marianne Pereira de Souza, UEMS, Brasil
Sidnei Azevedo de Souza, UFGD, Brasil
Cíntia Santos Diallo, UFGD, Brasil
Vilma da Silva Lins, NTE-MS, Brasil
Dielma de Sousa Borges, NTEM, Brasil

Revisores

Angela Hess Gumieiro, UFGD, Brasil
Érica de Assis Pereira Hoki, UNIGRAN, Brasil
Grazielli Alves de Lima

Diagramação

Ednei Nunes de Oliveira, UFRB, Brasil

Webmaster

Giovanni Bonadio Lopes, UFGD, Brasil

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

SUMÁRIO

Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais 5

Jogo da Forca: o jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de desenvolvimento da memória 13

O pronome "você" em entrevistas do jornal Correio da Bahia: uma análise linguística e sociocomunicativa 24

Atividades de leitura e produção textual com o gênero infográfico no Ensino Médio: experiência na modalidade remota de ensino durante a pandemia da COVID-19 37

Leitura e escrita em tempos de internet: peculiaridades e reflexões pedagógicas 49

O letramento digital no trabalho docente: um diagnóstico no decurso da pandemia 59

"Tudo o que te sobreviveu me agride": considerações sobre trauma e memória na novela Morreste-me (2015), de José Luís Peixoto 71

Método fônico e as contribuições para a alfabetização 82

A aprendizagem colaborativa como mediação do uso de tecnologias no ensino médio profissionalizante: revisão sistemática 93

Percepção sobre método que integra curricularização da extensão e presencialidade nos cursos superiores EAD. 111

Contraturno escolar: práticas pedagógicas colaborativas por meio do lego robotizado 124

Uso de ferramentas síncronas e assíncronas na educação a distância: um estudo de caso em uma instituição piauiense 137

A importância do ambiente virtual para a aprendizagem escolar no ensino particular EJA/EAD em Diamantino/MT 149

Os impactos da pandemia na utilização das TDICs nos institutos federais de educação, ciencia e tecnologia 164

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, 2024.1 – n° 15, Vol. 13
ISSN 2318-4051

Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias 173

O ensino de Botânica por meio das redes sociais: uma análise de perfis voltados a Biologia no Instagram 185

Mobile learning platform for undergraduate medical students: a hands-on approach to infectious diseases education 198

Partilhando Desafios e Oportunidades da Educação a Distância no Ceará 209

Microlearning: estratégias para potencializar o tempo de aprendizado 215

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais

Rosana de Fátima Janes Constâncio

https://orcid.org/0000-0003-0779-671

rojanesinterprete@gmail.com

***Resumo**: No decorrer dos tempos, a Educação de Surdos sempre vivenciou e protagonizou as políticas vigentes, o que por muitas vezes acabou gerando dificuldades em sua formação. Um marco importante ocorrido no século XX foi o reconhecimento da língua de sinais que protagonizou um novo meio de instrução e formação na vida educacional dos surdos. Assim, o presente estudo contextualiza os desafios e conquistas tendo como premissa o valor da língua de sinais. Buscando assegurar uma formação de qualidade a pesquisa foi desenvolvida envolvendo um questionário a uma turma de estudantes surdos no Ensino Superior, em uma instituição pública. Os resultados finais revelam a importância da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, para sua formação e, do profissional tradutor intérprete de Libras para mediação linguística no momento que envolve a regência das aulas de professores ouvintes, sejam eles fluentes ou não na Libras.*

***Palavras-chave**: Libras. Educação de Surdos. Mediação linguística.*

***Abstract**: Over time, Deaf Education has always experienced and played a leading role in current policies, which often ended up creating difficulties in its formation. An important milestone that occurred in the 20th century was the recognition of sign language, which provided a new means of instruction and training in the educational lives of deaf people. Thus, the present study contextualizes the challenges and achievements based on the value of sign language. Seeking to ensure quality training, the research was developed involving a questionnaire to a class of deaf students in Higher Education, in a public institution. The final results reveal the importance of the Brazilian Sign Language, henceforth Libras, for their training and of the professional Libras interpreter translator for linguistic mediation when it involves conducting classes for hearing teachers, whether they are fluent in Libras or not.*

***Keywords**: Libras. Deaf Education. Linguistic mediation.*

1. Palavras Iniciais

Entender que cada sujeito é único em sua forma de pensar e de aprender nos ajuda a perceber as singularidades que envolvem o processo de aprendizagem de cada um de nós. Assim, ao propormos uma reflexão sobre a educação de surdos, entendemos a importância da Língua de Sinais (LS) como meio de comunicação que envolve todo o universo cognitivo desse público. Trata-se de uma língua com regras, gramática e estruturas próprias, mas que, por muitos anos, tanto os surdos quanto a sua língua foram marcados marcado por descrédito, discriminação e negação em uma sociedade majoritariamente ouvinte e usuária de uma língua oral. A dominação da cultura ouvinte oralizada negou, e ainda nega, o direito de ser aprender e de se comunicar da comunidade surda (Skliar; Lunardi, 2000).

Os estudantes surdos, por um longo período, viveram o seu processo educacional dentro de uma casta denominada "educação especial". Nessa perspectiva, como identificar, classificar e caracterizar o que é uma Educação Especial?

Na problemática da função social da escola, podemos entender que "A história comum dos surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer *grandes adversidades*" (Sá, 2002, p. 41). Mas seriam somente os estudantes surdos e deficientes que precisavam e/ou precisam de uma Educação Especial? O que de fato significa Educação Especial?

O termo Educação Especial passou por várias definições ao longo dos tempos em virtude das tendências ideológicas que imperavam em cada momento histórico. Para Skliar (1997), a "[...] educação especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao caráter menor e especial tanto do sujeito como das instituições" (Skliar, 1997, p. 9).

Assim, tanto os surdos como outros deficientes eram caracterizados como uma categoria excluída que necessitava de uma intervenção clínico-terapêutica para que fossem reabilitados e se tornassem educáveis e aptos a viver em uma sociedade majoritariamente oralista.

Ainda nessa visão de reabilitação, por muito tempo, o fracasso e as dificuldades vivenciadas tanto na educação de surdos quanto de deficientes foram atribuídos ao fato de serem "especiais", pessoas com dificuldade para aprendizagem. Souza e Goés (1999) denunciam:

> Foram constituídos deficientes e lembrados continuadamente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada [...] Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social (Souza; Góes, 1999, p. 183).

Muitas legislações foram necessárias para que mudanças atitudinais pudessem contribuir com a prática pedagógica e o direito à educação, respeitando as especificidades do de ser e de estar no mundo. Passadas décadas, surge um novo entendimento de que os fracassos ocorreram por conta de que a educação deveria ser para "todos", desenvolvida na perspectiva de um modelo que atendesse a todos da mesma forma, respeitando-se a singu-

laridade linguística e as especificidades que envolve a forma de aprender, de sentir e de viver de pessoas com deficiências.

É possível constatar que sempre houve desafios e perspectivas a serem superados, eficiências e deficiências, ganhos e perdas. Na atualidade, ainda são necessários muitos estudos, pesquisas e legislações para que se possa garantir o acesso do estudante surdo à Educação Básica e ao Ensino Superior. Não basta apenas garantir o acesso, é preciso também garantir a acessibilidade. Para Nozu (2014), "O movimento de escavar na história estes discursos sobre a deficiência é relevante para compreender as formas de relacionamento entre o indivíduo com deficiência e a sociedade, bem como as implicações destes discursos para as práticas educativas" (Nozu, 2014, p. 41-42).

O novo paradigma, visando a garantir o acesso de todos à educação, inicia-se com a proposta de integração que permite a entrada de pessoas com deficiência inicialmente em salas especiais. Depois de muitos fracassos, lutas e entraves, surgiu uma proposta de inclusão.

O que marca essa diferença é que, ao integrar, isto é, possibilitar a entrada de pessoas com deficiência no âmbito escolar, quem deveria se adequar para receber o ensino eram os deficientes e seus familiares, os quais, muitas vezes, se sentiam indefesos com tantas cobranças e justificativas. No caso do estudante surdo, ao integrar-se à escola o modelo oralista tinha o escopo de "ouvintizá-lo", torná-lo apto para comunicação oral. Esse termo é um neologismo usado por Carlos Skliar para designar um modelo de normatização do indivíduo surdo (Skliar, 1997).

No processo de integração, o entendimento era de tolerância, respeitando a presença do deficiente. No caso do estudante surdo, segundo Machado (2008), "[...] parece haver um consenso mudo, por exemplo, sobre o fato de que, se todos falam, esse estudante também deve falar" (Machado, 2008, p. 24).

Houve a possibilidade de acesso à escolarização na era da integração, mas as reflexões sobre o fracasso escolar corroboraram para uma nova política, a de inclusão. Nela, uma nova visão fez com que as escolas fossem as responsáveis para receber tanto os deficientes quanto surdos. Nessa proposta, não é mais o surdo que precisa se adequar, mas a escola que precisa se preparar para recebê-lo e respeitar todos as suas especificidades, sejam elas sensoriais, mentais, intelectuais ou linguísticas.

2. A Importância da Língua no Processo de Aprendizagem

Os estudos de Vygotsky (1991) preconizavam que o modelo ofertado aos deficientes e surdos de seu tempo era o de uma orfandade pedagógica. Por isso, para o autor, era necessário modificar o assistencialismo educacional em uma pedagogia centrada nas possibilidades e não nas dificuldades, ou seja, ofertar uma educação social.

A partir dos movimentos surdos que exigiam o reconhecimento e a legitimação da LS, da cultura e da identidade surda, novos horizontes ganharam força e empoderamento, sustentando uma política de inclusão que aceite a todos em suas singularidades. Nesse interim, os surdos tiveram uma visibilidade que se iniciou no ambiente educacional e se estendeu para o social.

Algumas leis foram fundamentais para que tais mudanças atitudinais ocorressem. O marco inicial dessa transformação significativa foi o reconhecimento da LS, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LS como meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico de natureza visual-motora, com gramática própria capaz

de transmitir ideias e fatos entre as pessoas surdas do Brasil. Essa legislação garantiu o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo território nacional, oportunizando uma maior acessibilidade a todos os surdos usuários dessa língua, como se observa em seu 1º art.: "Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados" (Brasil, 2002, art. 1º).

O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, fortaleceu e regulamentou a Lei de Libras. Nesse dispositivo, em seu 2º art., considera-se que a pessoa surda compreende e interage com outro(s) surdo(s) por experiências visuais, e que essas singularidades linguísticas fazem parte do jeito de ser e de narrar peculiar a uma cultura visual. Assim sendo, isso instiga o desejo de investigar como a literatura surda se formou ao longo de anos de lutas e desafios, situações nas quais nem sempre havia a possibilidade de ser quem de fato são em sua singularidade linguística.

A inclusão é um conceito amplo e ambíguo, pois não basta dar oportunidade de acesso, mas é preciso garantir o acesso e a acessibilidade. Para os surdos, além da acessibilidade linguística, é preciso o respeito à sua singularidade de compreender e entender o universo em uma perspectiva visual. Stumpf (2008) pondera:

> As leis de acessibilidade e da Libras incorporam o espírito de possibilitar o pertencimento. Nossos maiores esforços estão na construção de uma pedagogia surda que conduza à transformação desejada, pois sendo da própria sociedade a tarefa de tornar-se menos excludente é das escolas o papel de acolher o diferente, não repetir a segregação e induzir em seus alunos a observação e o comprometimento com comportamentos éticos e construtivos diante das diferenças (Stumpf, 2008, p. 28).

Na política da inclusão, muitas ações possibilitaram mudanças culturais, sociais e pedagógicas a fim de contemplar a acessibilidade, no entendimento de que é preciso conjugar a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. Assim, com essas ações, o que se propõe não é privilegiar ou menosprezar determinadas culturas, mas garantir uma troca pacífica entre línguas, culturas e saberes.

Para Vieira-Machado (2010),

> Transmitir os valores da comunidade surda é levar em conta suas marcas, sua forma de ser/estar no mundo, às produções linguísticas surdas, as narrativas desse povo, os símbolos e as histórias, etc. Tudo isso se dá quando as práticas pedagógicas levam em conta a historicidade, as marcas culturais e a língua (Vieira-Machado, 2010, p. 20).

Em pleno século XXI, ainda constatamos que há uma diversidade linguística e cultural que sofre com barreiras fronteiriças na comunicação. Esses obstáculos muitas vezes não são considerados como entraves, pois, para muitos, não há uma conscientização sobre os estigmas e preconceitos vivenciados por certos grupos minoritários.

A diversidade de raças, de línguas, de etnias e de culturas existentes em nosso país faz com que ocorra uma normalização das convenções; determinados grupos frequentemente não são nem mesmo reconhecidos socialmente. Pode-se constatar que ainda existe a segregação quando refletimos sobre uma educação que de fato garanta o acesso e a acessibilidade a indivíduos surdos, cuja primeira língua é a Libras. não a língua oral auditiva.

Nessa direção, só é possível garantir o respeito à acessibilidade se houver uma contextualização que considere as transformações e as evoluções históricas, analisadas empiri-

camente em um recorte de tempo e espaço (Thompson, 1998; Hall, 2014). Tais mudanças e evoluções para garantir o direito à língua e à cultura foram sentidas no Brasil com as políticas linguísticas (Brasil, 2002, 2005).

Quando nos referimos à acessibilidade, em especial da pessoa com surdez, as legislações vigentes, em consonância com as representações das comunidades surdas e do povo surdo, garantiram a esses sujeitos o direito linguístico de aprender em sua primeira língua, a Libras. Todavia, é preciso entender e valorizar a sua origem e a sua história, preservando-as dentro dos diversos "povos" que habitam o nosso Brasil (Strobel, 2013; Santos *et al.*, 2016).

Discutir e problematizar sobre a importância da língua na formação dos indivíduos nos permite entender que a cultura, o modo de vida e os valores são revelados nas atitudes peculiares apropriadas durante a sua formação, nas interações que ocorrem na família, na escola ou no social de modo geral. Nessas situações, assimilam artefatos culturais que possibilitam que as pessoas se apropriem, vivenciem e compartilhem tudo aquilo que pertence à representatividade cultural.

Na ótica dos Estudos Culturais, os "artefatos" são traços comuns que todas as pessoas têm por conta da bagagem cultural. Assim, essa perspectiva teórica contribui quanto aos rumos e trilhas que são necessários para a compreensão de toda uma singularidade linguística que se utiliza na comunicação para a significação do discurso produzido, oportunizando a valorização da língua posta em uso, de modo a valorizar e respeitar as singularidades do indivíduo surdo.

Quando tomamos como objeto o percurso da Educação de Surdos, constatamos que, por um longo período, os estudos centraram-se na oralidade. Isso porque sempre existiu um emblemático discurso de que a oralidade era imprescindível para o desenvolvimento dos surdos, pois não se reconhecia a LS. No entanto, assim que a LS passou a ser reconhecida como uma língua natural, embora vivenciando muitos desafios, aos poucos, os estudantes surdos conquistaram espaços no mundo acadêmico, inicialmente com o curso Letras-Libras e, posteriormente, com outros. Vale destacar que, atualmente, há muitos pesquisadores surdos graduados, mestres e doutores.

3. As trilhas investigativas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados alguns instrumentos que, dada a natureza da investigação, mostram-se necessários não apenas para conduzir a coleta de dados, mas também úteis e necessários para as análises empreendidas. Um dos recursos foi a elaboração de um questionário semiestruturado que possibilitasse aos entrevistados registrarem suas especificidades quanto à aquisição de sua língua.

Segundo Gil (2019), a elaboração do questionário deve atender a alguns critérios que favoreçam a análise dos dados. Para tanto, e considerando o nosso objeto de estudo, as questões foram elaboradas de forma colaborar para a tabulação e reflexão dos dados obtidos, com perguntas claras e de fácil entendimento, respeitando o histórico de vida e familiar dos respondentes.

O roteiro do questionário objetivou compreender como se ocorreu o processo de aquisição da LS, por meio destas perguntas:

a) Os pais são surdos ou ouvintes?
b) Quem da família se comunica em língua de sinais?
c) Qual o tipo de surdez e quando foi identificado?

d) No processo de aquisição de língua, em que fase de sua vida aprendeu a Libras e quem a ensinou?
e) Quais os primeiros sinais adquiridos? Considera que é mais fácil aprender sinais icônicos ou arbitrários?
f) Qual a melhor maneira de ensinar os sinais para pessoas surdas e o que considera ser importante aprender primeiro?
g) O que a aquisição da Libras possibilitou em sua vida?
h) As pessoas com as quais convive sabem Libras? De que forma se comunica com quem não sabe a Libras?

O critério de seleção dos participantes foi o de considerar a especificidade dos estudantes que são surdos e usuários da LS. Em vista dessa singularidade, a pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino superior, no Mato Grosso do Sul.

Participaram 23 estudantes surdos do curso de graduação em Letras-Libras, com habilitação em licenciatura. Para melhor compreensão, o questionário foi realizado de acordo com o interesse do objeto da pesquisa. Iniciamos com a identificação, o histórico familiar, o tipo de surdez e anamnese de sua aquisição e compreensão do processo de se apropriar e disseminar a LS (dados preliminares)[1]

Dos 23 estudantes, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades que variam de 18 a 50 anos. Na avaliação do histórico familiar, com relação à maneira como interagem no seu ambiente familiar, os dados apontam que a maioria dos entrevistados tem pais ouvintes. As participantes do gênero feminino informaram que alguém da família sabe Libras, mas, do gênero masculino, sete dos entrevistados responderam que ninguém da família sabe Libras.

A maioria dos discentes respondentes tem perda profunda, sendo que a surdez foi identificada em 52% das famílias enquanto os filhos eram bebês.

A respeito do processo de aquisição da LS, com relação ao gênero feminino, 70% indicaram que isso ocorreu na faixa etária s 3 aos 8 anos de idade e em 30% após os 15 anos de idade. No caso do gênero masculino, a aquisição aconteceu entre os 3 e 5 anos, para 10% dos respondentes, entre os 8 e 15 anos, para 50% dos entrevistados, e entre os 17 e 34 anos, para 40% dos respondentes.

A respeito de quem ensinou a LS, foi possível constatar que, independentemente do gênero, 90% aprenderam com professores surdos ou amigos surdos.

No tocante aos primeiros sinais adquiridos em LS, os entrevistados mencionaram os sinais básicos de comunicação, como cumprimentos e família.

4. Análise e resultados dos dados

As análises nos permitiram observar que os entrevistados aprenderam a Libras no contexto de diálogo e interação e que a LS é de suma importância para que possam interagir, incluir e participar em todas as esferas, sejam elas, sociais, educacionais, culturais, religiosas e outras.

Os dados revelam também que o contato com outros surdos e com a comunidade surda é fundamental. Não obstante a isso, muitos revelaram que há uma dificuldade expres-

[1] A pesquisa prevê a continuidade de novos questionários, pois os dados obtidos podem confirmar ou refutar nossas hipóteses e objetos de estudo.

siva quando, na própria família, não há com quem se comunicar em Libras. Em vista disso, uma grande parcela dos entrevistados considera que o contato com o profissional Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS)[2] colabora na mediação linguística. A Libras, portanto, é essencial para a comunicação e a socialização com a comunidade surda.

Os entrevistados indicaram têm contato com outros usuários da LS. Contudo, quando as pessoas com as quais convivem não sabem Libras, buscam outros recursos para estabelecer a comunicação, como os gestos caseiros, que são predominantes, e o registro escrito, como segunda possibilidade.

Quando os estudantes surdos estão inseridos no mundo acadêmico, outras possibilidades se descortinam, pois a garantia do acesso à sua efetiva comunicação em Libras possibilita a sua formação e a busca por outras oportunidades profissionais. Contudo, vencendo-se as barreiras estigma e os estigmas preconceituosos que envolvem uma comunicação de uma língua sinalizada, ainda é preciso que as políticas públicas linguísticas e educacionais efetivem a mediação linguística.

5. Considerações Finais

Indubitavelmente, os estudos realizados por pesquisadores, e notadamente por pesquisadores surdos, nos permitem compreender a singularidade que existe e que deve ser observada quando investigamos a Educação de Surdos. É preciso entender que, para o surdo, sua vida é construída visualmente de acordo com a sua singularidade linguística, mas seu convívio se estabelece em uma sociedade majoritariamente ouvinte e com a cultura desenvolvida na oralidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamente a Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Editora ATLAS, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

[2] Profissão reconhecida pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

NOZU, W. C. S. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. *In:* NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G. (orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João, 2014. p. 41-59.

SÁ, N. R. L de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da UFA, 2002.

SANTOS, L. F. dos *et al*. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. *In:* LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. O. (orgs.). **Escola e diferença**: caminhos para uma educação bilíngue de surdos. São Carlos, EdUFSCar, 2016.

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L., "Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar". *In:* LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: LOVISE, 2000.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUZA, R. M. de. & Góes, M.C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. *In:* SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

STUMPF, M. R. Mudanças Estruturais para uma Inclusão Ética. *In:* QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 13-28.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Jogo da Forca: o jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de desenvolvimento da memória

André Luiz da Silva (UEPB)

https://orcid.org/0009-0004-7158-3589

andrecomunicacaopb@yahoo.com.br

***Resumo**: O objetivo desta pesquisa é informar como um jogo educativo digital de Língua Portuguesa, que trabalha a memória, o Jogo da Forca, pode proporcionar a melhoria do ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia, como também sua aplicação para o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fudamental1. A metodologia utilizada para a produção desta pesquisa é de caráter bibliográfico.Os resultados deste estudo apontam para a afirmativa de que o Jogo da Forca proporciona o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa de forma lúdica, exigindo o conhecimento e a memorização de letras, o que possibilita o desenvolvimento do processo cognitivo da memória no educando, pois é justamente tal processo cognitivo o responsável por armazenar a informação sobre como se escreve uma palavra a ser descoberta.*

***Palavras-chave**: Língua portuguesa. Memória. Jogos digitais.*

***Abstract**: The objective of this research is to inform how a digital educational game for the Portuguese language, which works on memory, Hangman's Game, can provide an improvement in the teaching/learning of spelling content, as well as its application for the development of memories of children enrolled in the first year of Elementary School1. The methodology used to produce this research is bibliographic in nature. The results of this study point to the statement that Hangman provides the teaching/learning of the spelling content of the Portuguese language in a playful way, requiring knowledge and memorization of letters, which enables the development of the cognitive process of memory in the student, as it is precisely this cognitive process that is responsible for storing information about how the word to be discovered is written.*

***Keywords**: Portuguese language. Memory. Digital games.*

1. Introdução

Na contemporaneidade, uma nova forma de jogos educativos, ligada ao uso de tecnologias, é amplamente utilizada por professores em todas as etapas da educação básica como ferramenta pedagógica, os jogos digitais educacionais.

Tal tipologia de jogo é um recurso bastante eficaz para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, pois conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a utilização de recursos tecnológicos, como por exemplo, os jogos educativos digitais, como recurso pedagógico, favorecem a compreensão e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva.

Este estudo tem o objetivo de informar como um jogo educativo digital de Língua Portuguesa, que trabalha a memória, o Jogo da Forca, pode proporcionar a melhoria do ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia, como também sua aplicação para o desenvolvimento da memória de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fudamental1.

Para a produção deste estudo, utilizamos uma metodologia de pesquisa de caráter bibliográfico, a qual utilizamos referenciais teóricos de autores como: BNCC (2018); Izquierdo (2018); Oliveira (2007) e Piaget (1969/1976). A escolha por tais fontes bibliográficas se deu por entendermos que elas possuem relevância direta com a nossa pesquisa. A partir do levantamento bibliográfico foi possível desenvolver uma análise pessoal fundamentada sobre um corpus real, o Jogo da Forca, um jogo educativo digital de língua portuguesa, que trabalha a memória.

Este estudo está dividido em sete sessões, além da introdução e das considerações finais.

A primeira sessão, intitulada “Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa atrelado ao uso das Tecnologias Digitais da Informação (TDI)”, apresenta uma discussão sobre de que forma a BNCC(2018) orienta como deve ser o ensino de língua portuguesa, por meio das (TDI).

A segunda sessão, “Jogos educativos digitais”, traz um breve estudo sobre jogos educativos digitais, com o enfoque sobre definições e características desta categoria de jogo.

A terceira sessão é “Jogos educativos digitais e o ensino de língua portuguesa: possibilidades de uma aprendizagem atrativa e significativa”. Tal sessão enfatiza algumas considerações sobre o uso dos jogos educativos digitais na prática do ensino/aprendizagem de ensino de língua portuguesa.

A quarta sessão é “Memória” e apresenta um estudo sobre a importância deste processo cognitivo para a Compreensão Leitora.

“O desenvolvimento da memória, por meio de jogos digitais educativos” é a quinta sessão deste trabalho e apresenta análises sobre o desenvolvimento deste processo cognitivo, por meio do uso de jogos educativos digitais na prática didática docente de ensino de língua.

A sexta sessão, “O Jogo da Forca”, traz uma apresentação e descrição sobre um jogo educativo digital de memória, este o corpus real em que foram produzidas as análises deste estudo sobre o uso do jogo educativo digital como suporte de ensino de Língua Portuguesa e de desenvolvimento da memória.

A sétima sessão, “Resultados e discussão”, tem como foco a apresentação dos resultados e uma discussão, a partir do que foi descoberto, por meio das análises produzidas na investigação do corpus real desta pesquisa.

2. Considerações sobre o ensino de língua portuguesa atrelado ao uso das Tecnologias Tigitais da Informação – (TDI)

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa tem, como característica, a abrangência de âmbitos sócio-pedagógicos, históricos, religiosos, políticos e culturais que devem ser abordados em sua plenitude pelo professor, na relação com o aluno em sala de aula.

Sobre a disciplina de Língua Portuguesa, esta faz parte da área de Linguagens, e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) tem por finalidade possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Na atualidade, o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa é altamente impactado pela necessidade do uso das (TDI). Tal realidade é ocasionada pela necessidade da promoção da alfabetização e letramento digital dos educandos, o que lhes possibilita acesso às tecnologias e informações que circulam nos meios digitais, oportunizando assim a inclusão digital, por meio da inserção do educando na cultura digital.

Sobre a cultura digital, conforme a BNCC (2018) tal cultura é uma das dez competências e habilidades norteadoras por este documento, comprometidas com o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, sua capacidade intelectual, social, física, emocional e cultural.

A cultura digital é a quinta competência da BNCC, e diz respeito ao reconhecimento do papel fundamental da tecnologia, além de estabelecer que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz de fazer o uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Em sua atividade docente, o professor de Língua Portuguesa pode proporcionar ao aluno uma imersão na cultura digital desenvolvendo experiências de ensino/aprendizagem de língua que contribuam para a ampliação do letramento digital. Ao fazer isto, o professor possibilitar a participação do aluno, de forma significativa e crítica, nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Neste estudo, partimos do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa deve envolver o uso de gêneros cada vez mais ligados ao uso da tecnologia, o que acaba proporcionando uma interação mais dinâmica, e, consequentemente, uma aprendizagem mais atraente para o aluno.

Ao reconhecermos a necessidade de uma prática pedagógica aliada ao uso das tecnologias, ao mesmo tempo é preciso frisar a necessidade de que o professor fique atento ao fato de não abandonar o uso de textos impressos. A recomendação da BNCC (2018) é a de que o professor não deve deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como Notícia, Reportagem, Entrevista, Artigo de Opinião, Charge, Tirinha, Crônica, Conto, Verbete de enciclopédia, Artigo de divulgação científica etc., todos próprios do letramento da letra e do impresso.

Desta forma, a orientação é a de que o professor de língua portuguesa, em sua prática de ensino/aprendizagem de língua, deve inserir e contemplar os novos letramentos, essencialmente digitais, mas não abandonar os já trabalhados anteriormente.

Na próxima sessão deste trabalho apresentamos um breve estudo sobre jogos educativos digitais, com o enfoque sobre definições e características desta categoria de jogo.

3. Jogos educativos digitais

Uma das características dos jogos é a de provocar. Ao possibilitar a ação de provocar, os jogos educativos levam o estudante a pensar e refletir, estimulando-o a rever suas concepções prévias. “Provocando desequilíbrio na sua estrutura cognitiva, elemento importante na aquisição de novos conhecimentos” (VASCONCELOS, 2002, p. 105).

Piaget (1969/1976) já pontuava a importância dos jogos para o desenvolvimento da criança. Em sua teoria, o autor correlacionou os jogos as fases de desenvolvimento classificando-os em três categorias, são elas: os jogos de exercício (próprios do período sensório-motores); os jogos simbólicos (presentes desde o período pré-operatório) e os jogos de regra (característicos do período operatório - concreto e formal -).

Nicolescu (1999) argumenta que o jogo possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, onde conteúdos se encontram transversalmente[3] nos domínios das disciplinas e da informática. Com isso, quando o estudante tem a possibilidade de “navegar” por tais domínios, ampliam-se os significados das coisas do mundo, permitindo o estabelecimento de relações entre o homem e mundo, objetividade e subjetividade, ciência e tecnologia.

Particularmente, sobre os jogos digitais, conforme Jull (2005) a principal característica que difere esta tipologia de jogos dos de outra natureza, como jogos os jogos atléticos, é o fato de que os jogos digitais estão intimamente ligados aos computadores e celulares. Desta forma, a noção de que os jogos se movem entre as mídias é uma associação natural.

Quanto a classificação dos jogos digitais, existem na literatura sobre o tema vários posicionamentos acerca de como elencar este tipo de jogo. A realidade é a de que cada autor considera não necessariamente os mesmos critérios. Em geral a classificação dos jogos digitais é feita por meio do agrupamento dos tipos de jogos que representam ou obedecem a características e critérios parecidos.

Neste estudo, iremos utilizar a classificação proposta Lucchesi e Ribeiro (2005) que sugerem a divisão dos tipos de jogos digitais em duas grandes categorias, são elas: ação e estratégia. A primeira categoria de jogos abrange jogos que desafiam as habilidades motoras do jogador, ou seja, a capacidade do mesmo de reagir diante dos estímulos audiovisuais. Está a categoria possui uma subdivisão em seis grupos, são eles: Combate, Labirinto, Esportes, Paddle e Corrida; Miscelânea.

Sobre os jogos de estratégia, conforme Lucchesi e Ribeiro (2005) tal categoria de jogos é formada por jogos que enfatizam o uso de habilidades cognitivas que exigem maior tempo e esforço para serem completados. Essa categoria possui cinco grupos: Aventura, Dungeons & Dragons, Jogos de Guerra, Jogos de tabuleiro, RPG, Jogos de Azar, e por último jogos Educacionais e infantis (jogos nos quais o objetivo fundamental é educar).

[3] A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans”, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Nicolescu (1999).

Na sequência deste estudo, apresentamos algumas considerações sobre o uso dos jogos educativos digitais na prática do ensino/aprendizagem de ensino de língua portuguesa.

4. Jogos educativos digitais e ensino de língua portuguesa: possibilidades de uma aprendizagem atrativa e significativa

Para tornar sua prática didática mais atrativa, é preciso que o professor desenvolva o ensino de Língua Portuguesa, por meio de atividades que despertem o interesse dos educandos sobre o conteúdo abordado. Nesta perspectiva, o uso de jogos educativos digitais pode ser uma ferramenta importante para que o professor atinja tal objetivo.

Trabalhar o tema da ortografia com alunos jovens, por vota dos 4 anos de idade e ainda no período da aquisição da escrita, não é uma tarefa fácil para os professores. Por isso, o uso de jogos educativos digitais para o ensino de língua portuguesa pode possibilitar uma aprendizagem atrativa e significativa para este alunado.

Almeida (2012) argumenta que ao utilizar atividades diferenciadas, como jogos, o professor de língua portuguesa desperta nos alunos atividades adormecidas, ou pouco desenvolvidas, como por exemplo, a produção da escrita.

De acordo com Oesterreich e Schuck (2013) o professor de Língua Portuguesa, na sua prática pedagógica, necessita ter a compreensão de que e existem inúmeras possibilidades de opções metodológicas que possibilitam o uso de ferramentas ecnologicas. Tais ferramentas são necessárias ao desenvovliemnto do educando, pois por meio da participação em atividades lúdicas, como por exemplo jogando um jogo educacional digital, a aprendizagem torna-se mais atrativa e significativa, motivando a participação mais ativa do aluno.

Ao serem inseridos no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, os jogos educacionais digitais caracterizam-se como sendo um novo recurso pedagógico a ser dsiponoblizado aos interesses do professor e do educando. Todavia, como argumentam Oesterreich e Schuck (2013) ao utilizar o jogo educativo digital em sala de aula, o professor não pode considerar tal ferramenta como algo “mágico”, pois para ser utilizado com efetividade, o jogo educativo deve ser inserido na prática pedagógica de forma critica, e não apenas como algo para otimizar o tempo em sala de aula.

Na sequência deste trabalho apresentamos algumas considerações sobre o processo cognitivo da memória e sua importância para o processo de Compreensão Leitora.

5. Memória

A memória é um dos processos cognitivos desenvolvidos pela mente humana que, entre outras funções, auxilia no desenvolvimento de vários processos, entre eles o de aquisição da escrita e de Compreensão Leitora. Para Gonçalves (2010) a memória pode ser entendida como sendo a capacidade dos seres humanos de adquirir, conservar e evocar informações por meio de dispositivos neurobiológicos e da interação social.

De acordo com Mascarello (2013) a memória é um conjunto de procedimentos que permite ao homem entender e recriar o mundo através de ações pessoais, levando em conta o contexto atual e as experiências individuais.

Segundo Izquierdo (2018) este processo cognitivo é adquirido pela visão, olfato, tato, paladar e por intermédio da construção de representação mentais, adquiridas através de nossas experiências sensórias. Tais experiências sofrem um processo de ressignificação, a

partir da interação com as representações mentais já armazenadas, como se fosse um processo de tradução entre a realidade das experiências e a formação da memória respectiva, entre esta e a correspondente a evocação.

Izquierdo (2018) classificada as memórias de acordo com os seguintes aspectos: sua função (a memória de trabalho); conteúdo (as memórias declarativas e procedurais). Por último existem as memórias relacionadas ao tempo em que duram (as memórias de curta duração, longa duração e remota).

Sobre a memória de trabalho, de acordo com Izquierdo (2018) esta tipologia em especial de memória pode ser entendida como sendo uma memória que exerce um papel decisivo para a compreensão textual e da linguagem. De início o nome memória de trabalho foi traduzido para o português como “memória operacional”. Esta tipologia de memória dá continuidade a nossas ações e se diferencia das demais memórias pelo fato de não deixar traços e não ter uma base de sustentação bioquímica, além de não deixar arquivos.

Conforme Izquierdo (2018) a memória de trabalho tem um tempo de duração é de cerca de três minutos. Sua principal função é a de analisar as informações que chegam até o cérebro, comparando-as com as já existentes nas memórias declarativas e procedurais.

Podemos ilustrar o pensamento de Izquierdo (2018), descrito anteriormente, da seguinte forma: quando precisamos falar com alguma pessoa, e utilizamos o telefone celular para realizar uma chamada, discamos o número do telefone celular desta pessoa, para tanto retemos na memória de trabalho a sequência de números até realizarmos a chamada. Em seguida, após realizarmos a chamada e conversarmos com a pessoa, desligamos o celular, logo, esquecemos a sequência de números do telefone celular que discamos, pois, a memória de trabalho não retém por muito tempo tal informação.

Para Mascarello (2013) a memória de trabalho é um tipo de memória classificada como rápida e online, por manter a informação que está sendo processada por alguns segundos, no máximo minutos, para depois serem trabalhadas e enviadas à memória de longa duração.

Mascarello (2013) defende que o desempenho da capacidade da memória de trabalho influencia diretamente o processo de Compreensão Leitora. Por isso, além de problemas como: distúrbios da linguagem, também déficits de memória são responsáveis por problemas de Compreensão Leitora.

Outra relação importante entre o desempenho da memória e a Compreensão Leitora é o fator de envelhecimento. Segundo Mascarello (2013) a memória de trabalho é bastante atingida pelo processo de envelhecimento. Desta forma, falhas geradas pelo avanço da idade comprometem a retenção de informação por algum tempo na memória de trabalho.

Conforme Mascarello (2013) quanto maior a idade, melhor o desempenho de compreensão de um texto porque com avanço da idade este processo cognitivo acaba sofrendo um processo de expansão, motivada pela expansão das habilidades de memória ligadas ao acréscimo das habilidades de fala e linguagem. Já na velhice a memória apresenta declínio a partir de alterações biológicas, fisiológicas e psicológicas.

Sobre os componentes da memória de trabalho, de acordo com Mascarello (2013) além do componente fonológico da memória de trabalho, existe também o componente visuoespacial. Tal componente é o principal responsável pela nossa capacidade de saber onde estamos e identificar o que vemos. Este componente da memória de trabalho tende a ter um menor desempenho entre os idosos, quando comparado o desempenho de jovens e de adultos.

Tal realidade, descrita anteriormente, possui motivação na diminuição da velocidade de processamento das informações. Em decorrência a memória de trabalho acaba sofrendo prejuízo e declínio, o que segundo Mascarello (2013) caracteriza-se como um processo natural do envelhecimento que apresenta uma diminuição da função inibitória.

De acordo com Mascarello (2013) o componente da função inibitória apresenta nos idosos uma maior dificuldade para inibir fatos corriqueiros na memória de trabalho. Esta realidade que ocasiona uma menor eficiência no processo de decodificar e maior dificuldade para recuperar uma informação. Tal aspecto, relacionado ao desempenho da memória de trabalho de idosos, foi observado na aplicação dos testes com os sujeitos submetidos aos testes deste estudo.

Apos este breve estudo sobre o processo cognitivo da memória, na sequência desta pesquisa apresentamos algumas análises voltadas para o desenvolvimento da memória, por meio de jogos educativos digitais.

6. O desenvolvimento da memória, por meio de jogos educativos digitais

Os jogos educacionais digitais[4] oferecem algumas tipologias de jogos que exigem o acionamento de habilidades cognitivas, específicas por parte dos jogadores, entre elas o desempenho da memória. Por analisarmos neste estudo o processo cognitivo da memória, iremos, na sequência, descrever uma tipologia em específico dos jogos educacionais digitais, justamente os que exigem o desempenho da memória.

Sobre jogos que exigem o acionamento da memória, de acordo com Silva (2010) tais jogos permitem à criança assimilar pouco a pouco cada fase do jogo. Tal ação é gradativa, proporcionando que a criança desenvolva habilidade de percepção, atreladas ao desenvolvimento da memória, isto de forma lúdica.

Como característica, os jogos educativos digitais de memória possibilitam o aumento do conhecimento do aluno e funcionam como um suporte, tanto de aprendizagem como de desenvolvimento da memória. É por meio da decodificação da informação, que se encontra armazenada previamente dentro da memória, que o jogador consegue realizar a tarefa a ser realizada no jogo.

Sobre o aspecto da tarefa de um jogo educativo digital, como os demais jogos, os educativos digitais de memória exigem do jogador a resolução de um problema, por meio da realização de uma tarefa. De acordo com Oliveira (2007) voltado para resolver um problema, e tendo que seguir certas regras, o cérebro, em sua plasticidade, passa a desenvolver um processo de busca e seleção de estratégias, no qual a atenção e a memória têm um grande papel.

Sobre as características principais desta tipologia de jogos educacionais digitais, uma das é a de possibilitar trabalhar o conhecimento prévio do aluno, por meio de atividades pedagógicas e lúdicas, movidas pelo uso deste tipo de jogo. Ao jogar um jogo digital educativo de memória, o jogador participa do jogo de forma ativa, graças ao desempenho e acionamento de vários processos cognitivos, entre eles o da memória.

Na próxima sessão deste estudo, apresentamos e descrevemos o Jogo da Forca, um corpus real que serviu de objeto de estudo para a produção de análises voltadas para uma

[4] Estes os jogos dividem-se em: jogos de ação, de aventura, de lógica, de estratégia e de memória. Silva (2010).

investigação sobre o uso do jogo educativo digital como suporte de ensino de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória.

7. O Jogo da Forca

O Jogo da Forca é um jogo educativo digital que trabalha o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da memória. Este jogo digital é disponibilizado em uma plataforma online, a Nosso Clubinho, e é indicado para ser jogado por crianças que estejam no primeiro ano do Ensino Fundamental 1, na fase inicial de domínio da escrita e de vocabulário.

Por meio do acionamento do processo cognitivo da memória, o Jogo da Forca possibilita à criança a aprendizagem da ortografia e do vocabulário, proporcionando um ensino de língua portuguesa que envolve o uso da linguagem visual e sonora.

O jogo da Forca tem como desafio ao educando a execução da seguinte tarefa: é apresentada uma dica sobre uma palavra. A palavra a ser descoberta possui um número de letras a ser preenchido em cada um dos quadros que formam o nome da palavra.

Para resolver a tarefa, e descobri qual é a palavra, é oferecida à criança a seguinte possibilidade: A criança tem acesso a um teclado digital para, de forma aleatória, ou sequenciada, preencher cada espaço de letra e assim formar a palavra. No jogo, a criança tem a possibilidade de errar as letras que formam a palavra quatro vezes. Errando a letra, que forma a palavra quatro vezes, automaticamente o jogo se encerra e é iniciada uma nova rodada para que a criança descubra o nome de outra palavra. Se acertar o nome da palavra a rodada se encerra e inicia-se outra.

Na sequência, apresentamos a tela inicial do Jogo da Forca.

Figura 2. Tela inicial do jogo da Forca.



Fonte: nossoclubinho.com.br

Na próxima sessão, apresentamos os resultados e uma discussão sobre as análises sobre a utilização do Jogo da Forca como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de manutenção da memória.

8. Resultados e discussão

Este estudo teve como objetivo analisar o uso de um jogo educativo digital como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de desnvolimento da memória.

Buscamos informar, por meio de análises de um corpus real, como um jogo educativo digital de memória pode proporcionar a melhoria do ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Porguesa, como também sua aplicabilidade para o desenvolvimento da memóira de crinças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fudamental 1.

Tendo como base a utilização dos aportes teóricos utilizados no decorrer deste trabalho apresentamos na sequência os resultados e uma disucssão sobre o objeto investigado neste estudo.

A partir das análises produzidas, observamos que o Jogo da Forca proporciona o ensino/aprendizagem do conteúdo de ortografia da Língua Portuguesa de forma lúdica, exigindo o conhecimento e a memorização de letras, o que possibilita o desenvolvimento do processo cognitivo da memória.

Acreditamos que, de forma lúdica, o jogo pode despertar no educando o interesse pela leitura e a apropriação do vocabulário, pelo fato de entendermos que ao jogar o Jogo da Forca a criança se insere em uma atividade divertida de aprendizagem de língua portuguesa.

O Jogo da Forca desperta o interesse do educando pela leitura e a apropriação do vocabulário, por meio da linguagem visual e sonora presentes no jogo, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo.

Defendemos que o momento para inserir o Jogo da Forca como uma ferramenta de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa às crianças seria em um momento posterior à apresentação do conteúdo de formação de palavras e conhecimento de vocabulário, pois a informação armazenada na memória, sobre como se forma uma palavra, é recuperada justamente quando a criança joga o Jogo da Forca e executa a tarefa a ser cumprida, e esta atividade, de lembrar como se forma a palavra, acaba desenvolvendo, na criança, este processo cognitivo. O entendimento é o de que a atividade de "lembrar" como se escreve a palavra funciona como um reforço de aprendizagem sobre o conteúdo de ortografia.

A partir das análises produzidas defendemos que, por meio da tarefa apresentada pelo jogo, a criança trabalha o conhecimento prévio sobre a escrita correta da palavra, anteriormente ensinado pelo professor em sala de aula e armazenado na memória. Daí a importância do desempenho deste processo cognitivo para a aprendizagem de língua portuguesa. Além deste aspecto, a existência, no jogo, de uma dica sobre a palavra a ser descoberta, por meio do uso da ortografia, ou seja, por meio da aprendizagem da língua, funciona como um artifício pedagógico de aprendizagem, um insight5, e uma solução para o problema apresentado na tarefa.

[5] Um acontecimento cognitivo que pode ser associado a vários fenômenos podendo ser sinônimo de **compreensão, conhecimento, intuição.** Algumas pessoas afirmam que um *insight* é a perspicácia ou a capacidade de apreender alguma coisa, e acontece quando uma **solução surge de forma repentina. Nunes e Oliveira (2010).**

9. Considerações finais

A proposta inicial deste estudo foi a realização de uma investigação sobre o uso do jogo digital como suporte de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de desenvolvimento da memória. Propomos observar como a prática pedagógica utilizando as (TDIs) favorecem a inclusão digital do educando, por meio de sua inserção na cultura digital.

Para tornar sua prática didática mais atrativa, é preciso que o professor desenvolva o ensino de Língua Portuguesa, por meio de atividades que despertem o interesse dos educandos sobre o conteúdo abordado. Nesta perspectiva, o uso de jogos educativos digitais, como o Jogo da Forca, pode ser um suporte interessante para que o professor atinja tal objetivo, pois ao participar do jogo o educando acaba se inserindo em uma forma de ensino/aprendizagem ativa.

A utilização de um jogo educativo digital de língua portuguesa e de memória, em atividades de ensino de língua, possibilita a fixação do assunto abordado anteriormente pelo professor em sala de aula, além de favorecer o desenvolvimento da memória. É justamente por meio da decodificação da informação, que se encontra armazenada previamente dentro da memória, que a criança consegue realizar a tarefa do jogo, esta voltada para o uso da ortografia e do vocabulário.

A partir dos resultados, e da discussão promovida pela investigação realizada sobre o objeto de estudo deste trabalho, observa-se que o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, por meio de um jogo educativo digital é caracterizado como sendo eficiente, divertida e motivadora, pois corrobora com o estilo de aprendizagem do mundo atual, influenciado pelo uso das (TDIs).

Acreditamos que é de fundamental importância que o jogo educativo digital seja aplicado como recurso pedagógico, desde a educação infantil, para a captação das mudanças e adaptações pela qual as escolas estão tendo que passar para receber crianças com um perfil diferente.

Por fim, defendemos que jogos educativos digitais de memória proporcionam o desenvolvimento e a manutenção do desempenho deste processo cognitivo, pois a participação da criança em jogo de tal tipologia funciona como uma “ginástica mental”, aumentado a rede de conexões neurais e alterando o fluxo sanguíneo no cérebro, quando em estado de atenção.

Referências

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de Português**: linguagem, gramática eleitura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): educação é base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1999.

GONÇALVES, Susana. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos estratégias de ensino.** 2010 Disponível em: < http://www.rieoei.org/rie46a07.htm>. Acesso em: 30 ago. 2022, às 16 h: 24 min.

IZQUIERDO, Ivan. **Memóri**a [recurso eletrônico] / Ivan Izquierdo. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOGO DA FORCA.www.nossoclubinho.com.br. Acesso em; 23 de julho de 2022. às 10: h 33 min.

JUUL, J., Half-Real: ***Video Games between Real Rules and Fictional Worlds,*** **The MIT Press,** 2005, ISBN: 0262101106.

LUCCHESE, Fabiano; RIBEIRO, Bruno.**Conceituação de Jogos Digitais**. FEEC / Universidade Estadual de Campinas Cidade Universitátia Zeferino Vaz, Campinas, SP, Brasil.2005.

MASCARELLO, Lindomar José. **Memória de trabalho e processo de envelhecimento/*Working memory and aging process.*** Psic. Rev. São Paulo, volume 22, n.1, 43-59, 2013.

NOCOLESCU, B.**O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion. 1999

NUNES, Oldemar.OLIVEIRA; Vera Barros de. **A memória de curto prazo do universitário e a prática de jogos: um estudo comparativo.** Rev. Psicopedagogia 2010; 27(82): 59-67.

OLIVERIA, V B. **Jogos de regras e a resolução de problemas**. Petrópolis:Vozes;2007.

PIAGET, **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/1976.

SCHUCK, Franciane Escobar; OESTERREIC, Frankiele. **Jogos educacionais como ferramenta nas aulas de língua portuguesa.** Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Pós-graduação/ Especialização em Mídias na Educação. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/737. Acesso em 28 de julho de 2022. às 10: h 46 min.

SILVA, Susany Garcia da. **JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO METODOLOGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Revista e-Curriculum (PUCSP), 2010.

VACSCONCELLOS, C.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad.2004.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O pronome “você” em entrevistas do jornal Correio da Bahia: uma análise linguística e sociocomunicativa

Daniela Santos Soares (UFRB)

https://orcid.org/0009-0005-6068-4242

daniela.soares@aluno.ufrb.edu.br

Ednei Nunes de Oliveira (UFRB)

https://orcid.org/0000-0001-8464-4687

edneioliveira@ufrb.edu.br

***Resumo**: Este trabalho analisa como o pronome "você" é utilizado em entrevistas do jornal "Correio da Bahia", por entrevistadores e entrevistados. A hipótese geral sugere que o uso do "você" pode indicar proximidade entre os sujeitos envolvidos na interação, ter impacto significativo na percepção do público, variando conforme o contexto da entrevista e o estilo editorial do jornal, bem como funcionar como indeterminação do sujeito em respostas informais. Para realizar a análise, o estudo coletou dados de 53 entrevistas em 2022, concentrando-se na identificação e categorização do uso do pronome "você". Os resultados destacam o poder do "você" em estabelecer uma comunicação direta e pessoal em entrevistas. As implicações sociocomunicativas demonstram que essa escolha linguística está alinhada com as práticas contemporâneas de comunicação, valorizando a interação direta com o público.*

***Palavras-chaves**: Linguística. Comunicação. Entrevista.*

***Abstract**: This work analyzes how the pronoun "you" is used in interviews with the newspaper "Correio da Bahia", by interviewers and interviewees. The general hypothesis suggests that the use of "you" can indicate proximity between the subjects involved in the interaction, have a significant impact on the public's perception, varying according to the context of the interview and the editorial style of the newspaper, as well as functioning as an indeterminacy of the subject in question. informal responses. To carry out the analysis, the study collected data from 53 interviews in 2022, focusing on identifying and categorizing the use of the pronoun "you". The results highlight the power of "you" in establishing direct and personal communication in interviews. The socio-communicative implications*

demonstrate that this linguistic choice is aligned with contemporary communication practices, valuing direct interaction with the public.

***Keywords**: Linguistics. Communication. Interview.*

1. Introdução

A comunicação é uma força vital que permeia todos os aspectos da sociedade contemporânea. No âmbito do jornalismo, a escolha cuidadosa de palavras e estruturas linguísticas desempenha um papel fundamental na criação de uma conexão significativa entre os leitores, os entrevistados e os tópicos discutidos (SAYÃO, 2011).

As maneiras de abordar o interlocutor em diversas línguas naturais têm despertado o interesse de antropólogos e linguistas. Para os primeiros, há um interesse em explorar essas abordagens devido à sua capacidade de revelar, em uma complexa diferenciação pragmática, elementos culturais, como crenças e valores, de grupos humanos específicos. Por exemplo, podemos considerar os critérios que regem o uso das diferentes formas de tratamento em nossa própria cultura, como "você", "o senhor", "vossa excelência", e refletir sobre o quanto essa variação revela sobre nossas convicções e valores. Outro exemplo é a complexidade que os falantes de inglês, especialmente nos Estados Unidos, enfrentam ao escolher a forma adequada de tratamento para mulheres (como "miss", "mrs.", "ms."), o que evidencia os conflitos nas crenças e valores da sociedade americana contemporânea (FARACO, 2017).

Para os linguistas, a análise das formas de tratamento é relevante em primeiro lugar pelas implicações gramaticais resultantes de sua diversidade. Isso inclui correlações entre diferentes formas de tratamento, como no caso do alemão com "du" e "Sie", e diferentes conjugações verbais (segunda pessoa versus terceira pessoa), bem como diferentes pronomes e possessivos (FARACO, 2017). Essa análise gramatical oferece valiosas percepções sobre a estrutura da língua e como as formas de tratamento influenciam a construção de frases e a escolha de palavras.

Além disso, a perspectiva pragmática também interessa aos linguistas, explorando as condições de uso dessas formas de tratamento e suas correlações com a variação linguística de maneira mais geral, considerando aspectos como variação de registros, dialetos e estilos. Quando examinadas sob essa ótica pragmática, as formas de tratamento evidenciam uma sobreposição notável entre as abordagens antropológicas e linguísticas, demonstrando que, no estudo das línguas humanas, não é sempre simples ou produtivo estabelecer fronteiras rígidas entre disciplinas científicas distintas (FERREIRO, 2018).

O jornalismo desempenha papel fundamental na moldagem da opinião pública e na disseminação de informações em uma sociedade. A forma como as notícias são apresentadas e as entrevistas são conduzidas pode ter um impacto profundo na percepção do público em relação a tópicos e indivíduos específicos. Nesse contexto, um aspecto linguístico que tem despertado interesse é o uso do pronome "você" em entrevistas jornalísticas, uma escolha linguística que pode influenciar a relação entre entrevistador e entrevistado e, por conseguinte, a interpretação do público sobre os assuntos discutidos. O pronome "você" é uma forma de tratamento pessoal que, quando empregada em entrevistas, pode ter implicações significativas no processo comunicativo entre o entrevistador e o entrevistado. Nesse contexto esta pesquisa foca na utilização do pronome "você" no cenário jornalístico, refletindo sobre o uso do pronome “você” em entrevistas apresentadas no jornal Correios, do estado da Bahia.

Têm-se a hipótese geral que é possível que o uso do pronome "você" em entrevistas do jornal Correio tenha um impacto significativo na percepção do público sobre os entrevistados e os tópicos discutidos. Esta influência pode variar dependendo do contexto da entrevista, do estilo editorial do jornal e das características demográficas dos leitores, podendo criar uma sensação de proximidade e confiabilidade, mas também levantar questões de informalidade e credibilidade, o que torna essencial uma análise aprofundada desse fenômeno linguístico e comunicativo.

Enquanto o objetivo deste estudo é investigar como o pronome "você" é utilizado em entrevistas do jornal "Correio da Bahia", por entrevistadores e entrevistados Especificamente, almejamos identificar as ocorrências desse pronome em entrevistas publicadas no periódico ao longo de um período determinado, aprofundando a análise ao considerar o contexto em que o "você" é empregado. Nossa pesquisa desvela nuances de significado associadas ao uso desse pronome em diferentes contextos dentro das entrevistas, e avaliar como essa escolha linguística pode moldar a comunicação, tornando-a mais próxima e pessoal ou, inversamente, mais distante e formal. Adicionalmente, buscamos examinar as implicações sociocomunicativas do uso do "você" no âmbito das entrevistas jornalísticas, considerando a complexa interação entre o jornalismo, a linguagem e a sociedade contemporânea.

A relevância deste estudo reside na compreensão da linguagem como uma ferramenta poderosa na construção do discurso jornalístico e na influência que esse discurso exerce sobre a opinião pública. A escolha do pronome "você" é uma decisão linguística que transcende o simples aspecto gramatical, pois pode alterar a dinâmica comunicativa entre entrevistador e entrevistado, bem como moldar a percepção do público sobre os envolvidos e os temas abordados. Esta pesquisa contribuirá para uma análise crítica da linguagem jornalística, destacando como escolhas linguísticas específicas podem impactar a compreensão e interpretação das notícias. Além disso, a investigação pretende fomentar reflexões sobre a relação intrincada entre linguagem e comunicação no contexto do jornalismo, sublinhando a necessidade de uma abordagem linguística e sociocomunicativa para uma compreensão abrangente dos processos comunicativos na sociedade contemporânea.

2. Linguística de Corpus

A Linguística de Corpus, desde a publicação do primeiro corpus, o Brown University Standard Corpus of Present-Day American English, conhecido como Brown Corpus (1964), compilado por Henry Kučera e W. Nelson Francis, tem se expandido e evoluído em áreas que eram difíceis de imaginar na época.

De acordo com Bowker e Pearson (2002, p. 9), a Linguística de Corpus é uma abordagem ou metodologia para o estudo do uso da língua. Essa abordagem é empírica, envolvendo a análise de exemplos reais do que as pessoas efetivamente dizem, em vez de criar conjecturas sobre o que elas poderiam ou deveriam dizer. A Linguística de Corpus também faz uso extensivo da tecnologia computacional, permitindo a manipulação de dados de uma maneira que seria praticamente impossível ao lidar com material impresso.

Um ponto fundamental da Linguística de Corpus diz respeito à própria definição de “corpus” (VIANA, 2010). Berber Sardinha (2004, p. 3) observa que a palavra latina “corpus” (plural “corpora”) se refere a um conjunto de documentos, como uma coleção de textos jornalísticos, frases engraçadas, citações da Bíblia, entre outros. Nesse contexto, qualquer pesquisa linguística que envolva a análise desses materiais, ou similares, pode ser conside-

rada como baseada em corpus. A Linguística histórica ou diacrônica, por exemplo, sempre foi baseada em corpus, uma vez que as principais evidências da evolução da língua surgem da comparação de textos de diferentes épocas e regiões.

No entanto, com o surgimento do primeiro corpus eletrônico, o Brown University Standard Corpus of Present-day American English, em 1964, e a popularização dos microcomputadores na década de 1980, a ideia de corpus linguístico em formato eletrônico ganhou força e contribuiu para o desenvolvimento da Linguística de Corpus como abordagem de pesquisa. Portanto, a Linguística de Corpus, conforme a entendemos hoje, está intimamente ligada à noção de corpus eletrônico.

Assim, enquanto para várias áreas de pesquisa linguística, a palavra "corpus" representa um conjunto de dados em geral, para a Linguística de Corpus, um corpus existe necessariamente em formato eletrônico (TAGNIN, 2013ª, p. 29). No entanto, a disposição em formato eletrônico é apenas uma das características de um corpus. De maneira geral, um corpus é uma coleção de textos orais ou escritos dispostos em formato eletrônico, produzidos em situações reais de uso da língua por seres humanos, não com o propósito de pesquisa linguística, mas compilados de acordo com critérios de pesquisa específicos. Os corpora são usados para a descrição e/ou análise da língua ou de seus aspectos, devendo ser representativos, o que implica critérios como o tamanho suficiente para ser um recorte legítimo da língua ou gênero que pretendem representar.

Especificamente, a partir dos anos 1980, a Linguística de Corpus registrou um crescimento notável, tanto na Europa quanto em outras partes do mundo, incluindo o Brasil. No entanto a maioria dos trabalhos na área inicialmente se concentrou na gramática e no vocabulário de variedades linguísticas padrão, principalmente o inglês britânico e o americano. Entretanto, ao longo do tempo, houve uma diversificação significativa nos tipos de pesquisas que utilizam a Linguística de Corpus como metodologia.

Essas pesquisas linguísticas podem ser divididas principalmente em dois grupos: os estudos baseados em corpus (corpus-based) e os estudos direcionados pelo corpus (corpus-driven). Tognini-Bonelli (2001) fornece uma distinção útil para caracterizá-los. Em estudos baseados em corpus, os pesquisadores usam o corpus principalmente para testar e explicar suas hipóteses. Em estudos direcionados pelo corpus, os pesquisadores não partem necessariamente de hipóteses previamente formuladas, mas observam os dados para obter evidências que as sustentem.

É importante observar que essa classificação não é consensual entre os estudiosos da área, e algumas tentativas de classificação podem ser imprecisas. No entanto, nesta pesquisa, adotamos a classificação de Tognini-Bonelli (2001) e nos identificamos principalmente como um "estudo direcionado pelo corpus", pois os dados analisados não foram selecionados previamente à elaboração do corpus, mas sim a partir de padrões identificados no próprio corpus.

3. Variação linguística

3.1. Definições e ocorrências gerais

A definição de linguística, sob a perspectiva de linguistas brasileiros, aborda o estudo científico da língua e sua relação com o contexto social e cultural do Brasil. Para autores como Mário Perini, a linguística no contexto brasileiro concentra-se na análise e descrição das estruturas gramaticais da língua portuguesa, considerando suas variações regionais e sociais (PERINI, 2010). Além disso, a linguística no Brasil, segundo pesquisadores como Ata-

liba de Castilho, também aborda questões sociolinguísticas, investigando como fatores sociais, como classe, gênero e idade, influenciam o uso da língua (DE CASTILHO, 1994). Assim, a linguística no contexto brasileiro não se limita à gramática formal, mas também explora o papel da língua como elemento identitário e socialmente situado na diversidade linguística do país.

A variação linguística é um fenômeno intrínseco à natureza da língua e está presente em todos os idiomas do mundo. Ela se manifesta de diversas formas, influenciada por fatores geográficos, sociais, culturais, históricos e individuais. Nesse sentido, a língua é dinâmica e se adapta às necessidades e características de seus falantes. Este texto abordará a variação linguística a partir das perspectivas de diferentes autores, destacando sua relevância no contexto educacional e social.

O conceito de variação linguística é amplamente explorado pela Sociolinguística, uma disciplina que surgiu na década de 1960, principalmente nos Estados Unidos, com o trabalho pioneiro de William Labov. Essa corrente de estudo se dedica a investigar as mudanças e variações na língua, levando em consideração fatores como tempo, espaço e contexto social. Segundo Bagno (2004), a Sociolinguística considera a variação como objeto de estudo, observando-a em seus diversos aspectos.

A variação linguística pode ser classificada em diferentes categorias, conforme observado por Cunha e Cintra (1985). Eles destacam três tipos de variação: diatópica (variação geográfica), diastrática (variação social) e diafásica (variação de estilo ou modalidade expressiva). Essas variações podem ocorrer em diferentes níveis da língua, como fonético, morfológico, léxico e sintático.

A variação diatópica refere-se às diferenças linguísticas relacionadas à geografia. Ela abrange os diversos sotaques, regionalismos e características linguísticas específicas de determinadas regiões. Por exemplo, o português falado em Portugal difere do português falado no Brasil em termos de pronúncia, vocabulário e até mesmo gramática.

A variação diastrática está associada às diferenças sociais e culturais entre os falantes. Ela considera aspectos como classe social, nível de instrução, grupo étnico, entre outros. Essas diferenças podem resultar em diferentes formas de falar e até mesmo em estruturas gramaticais distintas, dependendo do contexto social.

A variação diafásica, por sua vez, diz respeito à variação de estilo ou modalidade expressiva. Ela se manifesta de acordo com a situação de comunicação, ou seja, se a conversa é formal ou informal, se está ocorrendo em um ambiente acadêmico ou em uma interação cotidiana. Nesse sentido, a língua pode se adaptar para atender às necessidades comunicativas de cada contexto, o que inclui a escolha de palavras, construções sintáticas e até mesmo o tom de voz.

É importante ressaltar que todas essas formas de variação são igualmente válidas. Não existe uma única forma "correta" de falar, mas sim múltiplas formas que refletem a diversidade linguística e cultural de uma sociedade. No entanto, a valorização de uma variedade em detrimento de outras é um problema que pode levar ao preconceito linguístico e à discriminação de grupos sociais.

Nesse contexto, autores como Bagno (2007) e Tarallo (2002) defendem a aceitação e a valorização da variação linguística. Bagno argumenta que a gramática normativa, que prescreve regras rígidas e muitas vezes desconsidera a diversidade linguística, deve ser revista. Ele propõe a criação de uma "gramática do português brasileiro" que leve em conta as múltiplas formas de falar presentes no país. Tarallo destaca que as variantes linguísticas

inovadoras não devem ser estigmatizadas, pois refletem a dinâmica da língua e a criatividade dos falantes.

A discussão sobre variação linguística também se estende ao contexto educacional. A escola desempenha um papel fundamental na disseminação da norma padrão da língua, mas é preciso que os professores estejam cientes da diversidade linguística presente na sala de aula. Stubbs (2002) argumenta que a escola deve se adaptar aos alunos, respeitando suas línguas maternas, ao mesmo tempo em que ensina o padrão linguístico dominante. É importante não depreciar a língua dos alunos, mas sim incentivá-los a aprender formas prestigiadas de fala de maneira sensível à sua cultura.

Bortoni-Ricardo (2004) sugere uma pedagogia culturalmente sensível que envolve a identificação e conscientização das diferenças linguísticas. Os professores devem estar atentos às regras e às variações linguísticas, mas a conscientização dos alunos em relação a essas diferenças deve ocorrer de forma a não interromper o raciocínio durante a comunicação.

A aceitação da variação linguística também está relacionada ao contexto dos gêneros textuais. A norma de prestígio pode ser mais ou menos exigente dependendo do gênero textual. Alguns gêneros podem admitir abreviaturas, gírias e usos mais informais, enquanto outros exigem um maior rigor em relação à norma padrão.

A questão da variação linguística não se restringe apenas ao português brasileiro, mas é um fenômeno universal. Em outros países, a variação também é observada, e a língua se adapta às necessidades de seus falantes. É importante reconhecer essa diversidade linguística e compreender que não existe uma única forma "certa" de falar ou escrever.

Em resumo, a variação linguística é um fenômeno natural e inevitável na língua. Ela se manifesta de diversas formas, influenciada por fatores sociais, culturais e individuais. A escola desempenha um papel importante na disseminação da norma padrão da língua, mas é fundamental que os professores estejam cientes da diversidade linguística presente na sala de aula e adotem uma abordagem sensível e inclusiva. A valorização da variação linguística contribui para uma educação mais democrática e respeitosa da diversidade cultural e linguística de um país.

3.2. Variações linguísticas nas mídias de comunicação

A variação linguística nas mídias de comunicação é um tema de grande relevância, pois reflete não apenas a diversidade da língua, mas também as estratégias comunicativas utilizadas para atingir diferentes públicos e contextos. Nesse contexto, os estudos de Nunes e Costa (2017), Parente (2012), Barbosa (2022) e Aureliano e Oliveira (2017) nos proporcionam uma visão abrangente sobre como a variação linguística se manifesta em diferentes tipos de mídia e como isso está intrinsecamente ligado às dinâmicas sociais, culturais e comunicativas.

Primeiramente, Nunes e Costa (2017) analisaram a variação linguística presente na mídia digital por meio da análise de textos publicados no jornal Folha de S. Paulo nos anos de 2015 e 2016. Eles destacaram como diferentes cadernos e colunas do jornal adotam variações linguísticas distintas para se adequar aos temas e públicos específicos. Por exemplo, o Caderno Mercado adota uma linguagem mais formal, alinhada com a norma padrão, enquanto o Guia utiliza uma linguagem mais informal e coloquial para atrair leitores interessados em entretenimento. Isso evidencia a flexibilidade da língua na mídia para atender às expectativas do público e do conteúdo.

Em contrapartida, Parente (2012) revela que a escolha da linguagem em jornais pode ter implicações significativas no público-alvo. Seu estudo destaca como o jornal A Crítica, com uma linguagem próxima da norma padrão, atrai leitores com maior escolaridade, en-

quanto o jornal Maskate, apesar de ser voltado para um público de menor poder aquisitivo, não é preferido devido à sua linguagem inadequada. Isso nos leva a refletir sobre como a linguagem utilizada na mídia pode influenciar a percepção do público sobre a credibilidade do veículo de comunicação.

Além disso, Barbosa (2022) nos mostra como a variação linguística também está presente na fala pública, por meio da análise da locução da comunicadora Denise Cruz. Seu estudo identificou variáveis linguísticas e paralinguísticas que contribuem para a projeção de diferentes personas de fala pública. Isso destaca como a adaptação da linguagem é uma estratégia consciente utilizada por comunicadores para se adequar às situações de comunicação e ao público-alvo.

A pesquisa de Aureliano e Oliveira (2017) nos leva para o ambiente virtual, especificamente o Facebook, onde a variação linguística também é evidente. Eles destacam como homens e mulheres apresentam diferenças linguísticas em suas interações na rede social, refletindo papéis sociais diferentes e influências socioculturais. Isso nos mostra como a variação linguística na mídia também está intrinsecamente ligada às questões de gênero.

Em síntese, os estudos mencionados demonstram que a variação linguística nas mídias de comunicação é um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores, como o público-alvo, o contexto comunicativo e as dinâmicas sociais. A língua é uma ferramenta flexível que se adapta para atender às necessidades de diferentes situações e públicos, e compreender essa variação é fundamental para uma comunicação eficaz na era digital. Portanto, a adequação da linguagem na mídia não apenas reflete as transformações da sociedade, mas também desempenha um papel crucial na construção da credibilidade e na influência sobre o público.

4. O uso do “você”

O uso dos pronomes "tu" e "você" no português brasileiro é um fenômeno linguístico complexo e fascinante, que tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, como FranceSchini (2015), Reis (2019), Babilonia e Martins (2011) e Lima (2018). Esses estudos nos fornecem insights valiosos sobre as tendências de uso desses pronomes em diferentes contextos sociais e geográficos, bem como os fatores que influenciam essas escolhas linguísticas.

FranceSchini (2015) realizou uma análise da variação dos pronomes "tu" e "você" na comunidade de Concórdia, destacando como fatores como idade, escolaridade e gênero desempenham um papel crucial nas preferências linguísticas. Os resultados revelaram que os mais jovens tendem a preferir "você," especialmente os mais escolarizados, sugerindo que a influência do ensino formal pode contribuir para essa mudança. Além disso, as mulheres tendem a favorecer o uso de "tu," enquanto os homens tendem a adotar "você." Essa variação demonstra como questões de gênero também estão interligadas com as escolhas linguísticas.

Reis (2019) conduziu uma pesquisa sobre a alternância entre "tu" e "você" na cidade de Lontra, Minas Gerais. Os resultados revelaram uma ampla gama de fatores que influenciam essa alternância, incluindo sexo, grau de intimidade, classe social e procedência geográfica. As mulheres tendem a usar mais a variedade padrão, enquanto os homens recorrem mais à variedade não padrão. Além disso, a classe social desempenha um papel importante, com aqueles em condições socioeconômicas privilegiadas adotando mais a variedade padrão. Esse estudo evidencia a complexidade das variações linguísticas e a necessidade de

uma educação linguística que promova uma compreensão mais inclusiva das diferentes formas de falar e escrever.

Babilonia e Martins (2011) investigaram a alternância entre "tu" e "você," analisando os critérios de escolha entre essas formas e os fatores sociais e ideológicos que a condicionam. Seus resultados apontaram para o predomínio da forma inovadora "você," especialmente em contextos informais. Isso demonstra como a escolha entre "tu" e "você" está intimamente ligada ao contexto de elocução e à natureza da relação entre os interlocutores.

Lima (2018) realizou uma análise quantitativa dos dados linguísticos e observou a produtividade do subsistema de tratamento "Você/Tu" no estado de Pernambuco. Notou-se uma preferência crescente pelo uso do pronome "você" ao longo dos anos, especialmente em categorias preenchidas. Esse estudo evidencia como as formas pronominais evoluem ao longo do tempo e como o uso de "você" está se tornando cada vez mais comum, mesmo em contextos tradicionalmente associados ao uso de "tu."

Os estudos de FranceSchini (2015), Reis (2019), Babilonia e Martins (2011) e Lima (2018) destacam a complexidade da variação entre "tu" e "você" no português brasileiro. Essa variação está ligada a fatores socioculturais, educacionais e geográficos, e sua compreensão é fundamental para promover uma comunicação eficaz e inclusiva. Além disso, esses estudos ressaltam a importância da educação linguística para combater o preconceito linguístico e promover uma compreensão mais ampla das diversas formas de expressão linguística em nossa sociedade.

Na revisão bibliográfica sobre o uso de “você”, vimos que os estudos se debruçaram em verificar a utilização de “tu” *versus* “você” e, geralmente, dando ênfase à ocorrência da variação social e regional. Além disso, há grande preocupação sobre a uniformidade pronominal (pessoal e possessivo), quando se quer referir a um objeto que pertence a 2ª ou 3ª pessoa do discurso. Entretanto, poucas são as reflexões sobre o uso de “você” como 3ª pessoa do singular ou plural, funcionando sintaticamente como sujeito indeterminado no ato comunicativo. Perini (2016), por exemplo, indica que o pronome “você” pode expressar a indeterminação do sujeito em PB. Nesse caso, “você” é utilizado em substituição a “alguém”, ou aos pronomes “alguma, qualquer, toda” seguidos do substantivo “pessoa”. Assim, este trabalho não se limita a observar se o uso de “você” é adequado ao ato discursivo, mas também verificar se ocorre o uso do pronome “você” em situações de indeterminação do sujeito, substituindo esses pronomes indefinidos, em respostas de entrevistas jornalísticas.

5. Metodologia e dados da pesquisa

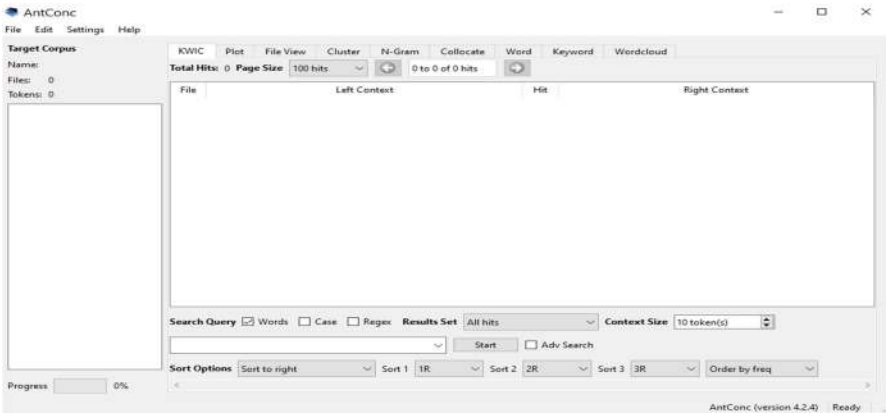
A pesquisa ocorre em um ambiente acadêmico com acesso online ao jornal "Correio da Bahia", concentrando-se na região da Bahia, Brasil. Ela tem uma natureza qualitativa e descritiva, com o objetivo de analisar o uso do pronome "você" em entrevistas publicadas no jornal "Correio da Bahia". Para isso, foram coletados dados em 2022, a partir de uma amostra de 53 entrevistas. O corpus de análise foi construído a partir da versão online do jornal.

A análise dos dados concentrou-se na identificação e categorização do uso do pronome "você" em diferentes contextos. Realizou-se a triangulação dos dados, comparando as entrevistas que contêm "você" com aquelas que não o utilizam, a fim de explorar variações em diferentes seções do jornal. Buscou-se a verificação de padrões para compreender como

o uso de "você" se relaciona com a estrutura e o conteúdo das entrevistas publicadas no "Correio da Bahia".

Para realizar essa análise, foi utilizado o programa AntConc, um concordanciador que permitiu a busca da palavra de interesse no corpus.

Figura 1 – Concordanciado AntConc



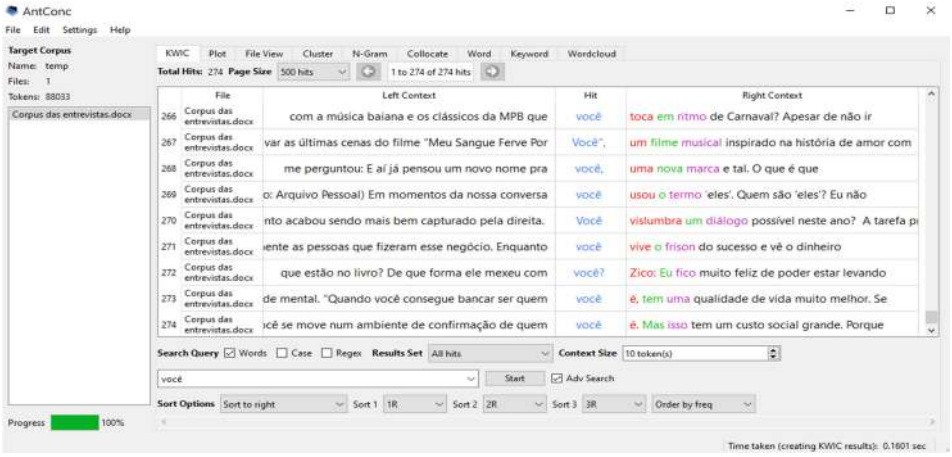
Fonte: os autores

O AntConc se mostrou eficiente, pois facilitou na manipulação dos dados do corpus, e fácil visualização do local em que as palavras ocorrem. O programa nos permitiu explorar o corpus com mais eficiência e rapidez. Os resultados obtidos pela lista de palavras que o programa gerou foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa.

6. Análise dos dados e resultados

Para a realização dessa pesquisa, foram selecionadas 53 entrevistas do jornal Correio da Bahia, as quais foram realizadas com diferentes personalidades brasileiras como políticos, cantores, atores e participantes de reality show. Nessas entrevistas, o concordanciador AntConc encontrou 274 vezes a palavra “você” no singular (figura 2)

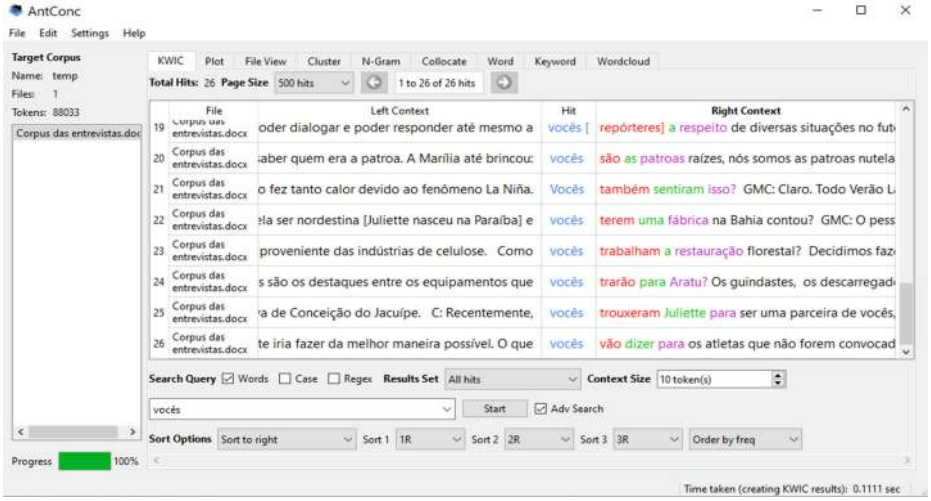
Figura 2- Ocorrencia da palavra “você” no singular



Fonte: os autores

Dessas 274 ocorrências, realizou-se a busca do pronome “você”, no plural, sendo que houve 26 ocorrências de “VOCÊS”, conforme pode se verificar na figura 3:

Figura 3 – Ocorrências de “você” no plural



Fonte: os autores

Ao filtrarmos as ocorrências do pronome “VOCÊ” no plural, observamos que 23 delas faziam parte de questões de entrevistadores e 03 utilizadas pelos entrevistados, conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Uso de “Vocês” por entrevistados

Nº	Ocorrência		
17	comecei a minha carreira fazendo três lutas por noite e	vocês	podem ter certeza de que o que falei (sobre
19	grande, de poder dialogar e poder responder até mesmo a	vocês	[repórteres] a respeito de diversas situações no futebol.
20	conhecer, saber quem era a patroa. A Marília até brincou:	vocês	São as patroas raízes, nós somos as patroas nutelas

Fonte: os autores

Nessas respostas, nas ocorrências 17 e 19, observamos que os entrevistados utilizaram o pronome “vocês” para se referir a toda classe jornalística que eles representavam naquele momento, e não indicando a equipe do jornal com quem eles estavam envolvidos naquele momento. Na ocorrência 20, por sua vez, o entrevistado utiliza o pronome “vocês” para dar voz a pessoas reais, que fazem parte de um contexto narrado. O próprio entrevistado, narrador do fato, é a 2ª pessoa desse relato.

Ao analisarmos as 23 ocorrências do pronome “você” no plural, utilizadas pelos entrevistadores, verificamos que 04 delas foram dirigidas ao entrevistado, referindo-se a este como representante de empresa e do grupo de indivíduos que dela fazia parte. Quanto a outras 19 ocorrências, verificamos que os entrevistadores utilizaram “vocês” para dizerem respeito à categoria profissional dos entrevistados.

Por outro lado, há casos em que os entrevistadores não usaram o “você” por se tratarem de formato de perguntas e respostas preestabelecidas com tom mais formal e institucional para a entrevista. Essas entrevistas foram feitas com uma autoridade pública, em situação que exigiu a utilização do pronome de tratamento “senhor” ou “senhora”. Uma delas foi a entrevista sobre a aprovação da vacina Coronavac para crianças de 3 a 5 anos, conduzida em 14 de julho de 2022. O pronome "você" não foi utilizado nessa entrevista porque o entrevistado, a infectologista pediátrica Thais Fink, respondia a perguntas como representante de uma classe de especialistas e, por isso, sem a necessidade de ser diretamente abordada com "você". Nesse caso, o entrevistado se reveste do título profissional, ao dar as

respostas, e cria um contexto em que as respostas são fornecidas por especialistas e não por um indivíduo em segunda pessoa “você” e entrevista informal. A substituição de “você” por “senhora” é feita para dar um tom formal à entrevista, uma vez que trata de relevante tema nacional, a vacinação para crianças de 3 a 5 anos, envolvendo questões de saúde e segurança, tornando a entrevista impessoal.

Na sequência, fizemos o tratamento das 248 ocorrências do pronome “você” no singular. Constatamos que, destas, 139 ocorrências foram utilizadas pelos estrevistadores e 109 pelos entrevistados.

Disso, verificamos que a utilização do pronome “você” foi uma escolha linguística comum nas demais entrevistas, servindo para direcionar as perguntas aos entrevistados e, assim, engajá-los nas respostas, como também ao público leitor de maneira mais eficaz. O uso de “você” mostrou-se apropriado e contextual na maioria das situações de estrevista informal e, frequentemente, o "você" foi empregado de maneira anafórica, referindo-se diretamente aos entrevistados. Essa abordagem cria uma atmosfera de diálogo direto e envolvimento dos participantes da interação.

Ao examinar as nuances de significado associadas ao uso do "você", constatou-se que ele tem o poder de tornar a comunicação mais próxima e pessoal. Esse pronome funciona como uma ferramenta que facilita a formulação de perguntas diretas e a obtenção de respostas igualmente diretas, além de permitir que os entrevistados expressem suas opiniões e experiências pessoais. Dessa forma, o "você" desempenha um papel fundamental na promoção de uma compreensão mais profunda dos tópicos discutidos.

As implicações sociocomunicativas do uso do "você" nas entrevistas refletem a consonância com as práticas de comunicação contemporâneas. Nesse cenário, a interação direta com o público é altamente valorizada, e o uso do "você" contribui para uma maior conexão entre os leitores e os entrevistados. Isso torna o jornalismo mais envolvente e acessível, alinhando-se com as demandas da sociedade atual.

Para corroborar com essa reflexão, a título de exemplificação, apresentamos dados da entrevista ocorrida em setembro de 2022 com Dinei, jogador do Vitória. Nela, o uso de "você" serve para direcionar perguntas diretamente ao entrevistado, solicitando suas opiniões, sentimentos e experiências pessoais relacionadas à sua carreira e à decisão de se aposentar. Além disso, "você" também é usado de forma inclusiva, estabelecendo uma conexão direta entre o entrevistador (não mencionado no trecho fornecido) e o entrevistado (figura 2).

O uso de "você" nessa entrevista é pessoal, já que se refere explicitamente ao sujeito da entrevista, Dinei, e busca obter respostas pessoais dele. A palavra "você" é usada de maneira a envolver o entrevistado e criar uma atmosfera de conversa direta, o que é apropriado para uma entrevista desse tipo. Ela é usada para garantir que as respostas do entrevistado sejam focadas em suas próprias experiências e perspectivas pessoais e opiniões de Dinei sobre sua carreira e aposentadoria (figura 4). Além disso, o uso do "você" não é anafórico, pois não se refere a algo mencionado anteriormente na entrevista. Em vez disso, é usado de forma direta para direcionar as perguntas e comentários ao entrevistado.

Figura 4- Uso de “você” pelo entrevistado Dinei

Left Context	Hit	Right Context
marcar gols nesta temporada. Por que	você	decidiu pendurar as chuteiras agora?
o acesso. O que representa para	você	finalizar a carreira no Vitória?
Baiano do próximo ano. Por que	você	não quis? É verdade. Não

Fonte: os autores

Nos casos das respostas dos entrevistados, constatamos que das 109 ocorrências do pronome, no singular, 76 utilizam “você” como 2ª pessoa do discurso, referindo-se aos entrevistadores, e 33 utilizam “você”, referindo-se a uma 3ª pessoa não presente no discurso; ou seja, em substituição a um pronome indeterminado, indicando que o “você” se referia a uma terceira pessoa, externa ao discurso, representando qualquer indivíduo de maneira impessoal.

Considerando que uma das funções sintáticas exercidas pelo pronome indefinido é a de sujeito indeterminado, constatamos que essas últimas ocorrências do pronome “você” foram utilizadas para atribuir a prática da mesma ação, nas situações apresentadas ou em outras situações semelhantes, a todo e qualquer indivíduo. Assim, vemos que o pronome “você” foi amplamente utilizado pelos entrevistados de modo impessoal e indeterminado, tratando-se de generalização em que os entrevistados acreditavam que todo e qualquer sujeito praticaria a mesma ação. Isso indica características de sujeito indeterminado apresentadas por Garcia (2024), a saber, desconhecimento e/ou desinteresse de quem seja o sujeito, independentemente se o entrevistador estava ou não envolvido nas situações narradas e/ou descritas.

7. Considerações finais

O presente trabalho propôs-se analisar como o pronome "você" é utilizado em entrevistas do jornal "Correio da Bahia", por entrevistadores e entrevistados, explorando suas implicações na percepção do público em relação aos entrevistados e aos temas abordados. Através da análise das ocorrências desse pronome, da contextualização de seu uso, das nuances de significado associadas a ele e das implicações sociocomunicativas, é possível verificar a influência dessa escolha linguística na percepção do público em relação aos entrevistados e aos tópicos discutidos.

Pelo estudo, foi possível observar que a utilização do pronome "você" é uma escolha linguística eficaz para estabelecer uma comunicação direta e pessoal nas entrevistas jornalísticas. Essa escolha está bem contextualizada, e seu uso anafórico é frequentemente direcionado aos entrevistados, promovendo um diálogo direto e uma sensação de envolvimento. As nuances de significado associadas ao uso do "você" revelam seu poder de tornar a comunicação mais próxima e pessoal, permitindo que os entrevistados expressem suas opiniões e experiências de maneira mais clara e direta. Além disso, as implicações sociocomunicativas demonstram que essa escolha linguística está em sintonia com as práticas contemporâneas de comunicação, valorizando a interação direta com o público e tornando o jornalismo mais envolvente e acessível.

Também foi possível perceber outros usos de “você” no lugar de pronomes indefinidos, exercendo a função sintática de sujeito indeterminado. Desse levantamento e análise, é possível inferir que os entrevistados, em entrevistas informais, tendem a utilizar o pronome “você” como valor de uma terceira pessoa indefinida, que representaria qualquer indivíduo.

Este estudo contribui para a compreensão de dinâmicas da linguagem coloquial e informal utilizada no jornalismo e na sociedade atual, entretanto não esperávamos esgotar o assunto. Nesse sentido, ele abre portas para futuras pesquisas que explorem ainda mais a relação entre escolhas linguísticas e a eficácia da comunicação nas diversas esferas da mídia.

Referências

AURELIANO, Érika Ramos; DE OLIVEIRA, Josane Moreira. A Variação Linguística Entre Gênero e Sexo nas Redes Sociais: Uma Breve Análise do Facebook. **Revista Letra Magna**, v. 13, n. 20, 2017.

BABILÔNIA, Leandro; MARTINS, Silvana Andrade. A influência dos fatores sociais na alternância dos pronomes tu/você na fala manauara. **Guavira Letras**, v. 1, n. 13, 2015.

BAGNO, Marcos. Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DE CASTILHO, Ataliba T. Problemas de descrição da língua falada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 1, 1994.

FARACO, Carlos Alberto. O tratamento" você" em português: uma abordagem histórica. **LaborHistórico**, v. 3, n. 2, p. 114-132, 2017.

FERREIRO, Camila Borges da Silva. Integrações conceptuais, mente corporificada e desordem constituinte Um estudo de caso para uma arquitetura do sistema linguístico: fenômenos de variação, processos cognitivos estruturantes e idiossincrasia. 2018.

GARCIA, Afrânio. **Tipos de sujeito indeterminado**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit01/sliit01_101-108.html. Acessado em 18 Dez 2023.

NUNES, Cristiane de Melo; COSTA, Ana Cecília. A variação linguística na mídia digital: uma análise do jornal Folha de S. Paulo. Revista Leopoldianum, v. 43, n. 121, 2017.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-REVEL**, v. 8, n. 14, 2010.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016

REIS, Zenilda Mendes dos. A variação de 'Tu'e 'Você'no português falado e escrito em Lontra-MG. 2019.

SAYÃO, Juliana et al. O jornalismo literário e as falas de seus entrevistados: um estudo de linguística sistêmico-funcional. 2011.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

Atividades de leitura e produção textual com o gênero infográfico no Ensino Médio: experiência na modalidade remota de ensino durante a pandemia da COVID-19

Tayná Miranda de Andrade (UFSC)

https://orcid.org/0000-0003-3159-9063

tay.letras@gmail.com

Laise Maciel Barros (UFSC)

https://orcid.org/0009-0005-7535-2347

barros.laise@gmail.com

***Resumo**: Este trabalho objetiva problematizar a abordagem do gênero infográfico, em sequência didática, no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, a qual se justifica pela recorrência recente deste gênero nas esferas da atividade humana em que o estudante brasileiro se insere. Apresenta-se como metodologia o estudo de caso a partir do relato de uma prática de ensino que o contempla e foi desenvolvida por meio do sistema remoto, adotado em caráter excepcional devido à pandemia da COVID-19. Como resultado, considerou-se significativos tanto o interesse dos estudantes pelo gênero quanto a formação de opinião sobre o sistema remoto. Em suma, o trabalho com o gênero que une a tecnologia ao cotidiano, como é o caso do infográfico, fomenta a criticidade e a autonomia dos estudantes.*

***Palavras-chave**: Ensino de Língua Portuguesa; Infográfico; Modalidade Remota.*

***Abstract**: This work aims to problematize the approach of the infographic genre, in a didactic sequence, in the teaching and learning of Portuguese Language, which is justified by the recent recurrence of this genre in the spheres of human activity in which Brazilian students are inserted. The methodology presented is a case study based on the report of a teaching practice that includes it and was developed using the remote system, adopted on an exceptional basis due to the COVID-19 pandemic. As a result, both the students' interest in the genre and their opinion of the remote system were significant. In short, working with a genre that combines technology with everyday life, as is the case with infographics, fosters students' criticality and autonomy.*

***Keywords**: Portuguese language; teaching. Infographics; Remote Modality.*

1. Introdução

Em março de 2020 teve início, no Brasil, a quarentena devido à pandemia do vírus Sars-CoV-2 causador da COVID-19, desde então muitas atividades humanas foram ressignificadas devido à necessidade de adaptação à *nova realidade.* Em se tratando do cenário educacional do país, a tecnologia, já inserida em algumas práticas no ambiente escolar, foi o recurso encontrado para que as atividades continuassem. Criou-se, então, a modalidade remota de ensino, de caráter excepcional, e este sistema suscita diversas discussões, dentre as quais a que se refere à relação entre ensino e tecnologia.

O presente estudo, para inserir-se neste contexto, parte das considerações de Kenski (2013), as quais, embora tenham sido propostas para um contexto de ensino pensado desde o início para acontecer a distância, diferentemente do ensino remoto contemporâneo, auxiliam na compreensão do atual cenário educacional no país. Assim, conforme a autora, na contemporaneidade, as mídias transcenderam o papel de suporte da tecnologia e adquiriram lógica, linguagem e maneiras próprias por meio das quais se estabelece a comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) corrobora esta modificação do espaço tecnológico no ambiente escolar ao contemplar, entre suas habilidades propostas, a de "curar" informações. Propõe-se, assim, o ensino de como administrá-las, principalmente porque "a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola" (Kenski 2013, p. 24), no entanto deixou de sê-lo a partir do advento da internet.

Estas informações e as formas de comunicação nas quais se inserem conduziram ao surgimento de novos gêneros do discurso, dentre os quais aqui destacamos o infográfico. A justificativa para a seleção deste modelo de enunciações deve-se ao fato de ele configurar um importante objeto de ensino de Língua Portuguesa, caso analisado à luz dos estudos de dialógicos de Bakhtin e do Círculo Russo, pois, em sua concepção *latu senso* de texto, o concebem como "qualquer conjunto coerente de signos" (BAKHTIN, 2016 [1895-1975] p. 71).

Esta definição, por possibilitar abranger, na concepção de texto, enunciados que são constituídos de outras semioses além da verbal, e pela sua essência dialógica, é a adotada no presente estudo. Ademais, o conceito de linguagem que baliza as discussões aqui implementadas encontra-se em Geraldi, (1985, p.43), o qual a compreende como "o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos". Finalmente, infográfico, nestas linhas, é compreendido conforme a perspectiva de Nascimento (2013, p.162) o qual aponta que o infográfico é um "gênero textual que, além de sintetizar informações por meio de esquemas, tem bastante relevância em diversos contextos de situação".

Partindo das perspectivas supracitadas, nas seções que se seguem, será enfatizada a relevância do infográfico na esfera escolar devido à frequência com que o gênero tem aparecido no Exame Nacional do Ensino Médio, na área de Linguagens, e nas demais esferas da comunicação humana nas quais os estudantes estão inseridos, tornando necessário o professor conduzir um diálogo em prol da criticidade e da autonomia a partir da interação mediada por este gênero. Ademais será apresentado um relato de experiência a fim de apontar um dos caminhos possíveis de trabalho com o gênero no Ensino Remoto praticado em uma escola estadual de Santa Catarina.

2. Desenvolvimento

Para alcançarem-se os objetivos de discutir o processo de ensino e aprendizagem a partir do gênero infográfico no âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, consi-

derou-se fundamental elencar as teorias capazes de orientar as práticas de linguagem conforme a BNCC e relatar um caminho possível para aplicação da proposta na modalidade remota durante o contexto pandêmico atual no país.

2.1. Infográfico como objeto de ensino BNCC

A BNCC apresenta o gênero infográfico nas habilidades gerais do componente Língua Portuguesa no que se refere ao universo digital, ou às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), e em dois campos[6]: o das práticas de estudo e pesquisa e o jornalístico-midiático. Aqui abordaremos a inserção do gênero no universo digital e seu reflexo na esfera jornalístico-midiática, devido às práticas que serão apresentadas no relato de experiência deste texto terem sido constituídas a partir de umas das habilidades referentes a ela.

Em se tratando do universo digital, o documento afirma que as atividades de linguagem presentes nele modificam as práticas que ocorrem nas outras esferas da atividade humana. Assim, o ambiente virtual seria um

> local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão de saberes [...] se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com um instrutor, também virtual. Ao contrário, construindo novas formas de comunicação, o espaço da escola virtual se apresenta pela estruturação de comunidades on-line em que alunos e professores dialogam permanentemente, mediados pelos conhecimentos. (KENSKI, 2013, p.51. grifos da autora).

Corrobora-se, então, que, na modalidade virtual, é necessário o professor buscar formas de continuar o diálogo com os estudantes, mesmo sem que haja proximidade física, a fim de que ambos tenham êxito em seus objetivos e o conhecimento continue sendo construído ainda que remotamente. Para tanto "seria necessário repensar práticas de linguagem, ou seja, as atividades com as unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa devem estar balizadas na concepção de linguagem como forma de interação" (GERALDI, 1985, p. 49).

As habilidades da BNCC direcionam, então, as práticas de linguagem no universo digital, aos objetivos de explorar as tecnologias, avaliar seus impactos, utilizar suas linguagens e desenvolver a criticidade a partir das informações contidas nelas. Em especial este último aspecto tem sido avaliado, em estudantes do Ensino Médio, no âmbito da prática de linguagem produção de texto nas provas de redação do ENEM e, conforme Miranda (2018) o fato de as informações presentes em infográficos serem mais retextualizadas em produções dos estudantes no referido exame que as contidas nos textos puramente verbais já revela uma afinidade dos jovens com o gênero, a qual deve ser conduzida em busca de uma apropriação mais autoral, e aqui acrescentamos, mais crítica.

[6] Considerando que campo e esfera são flutuações de traduções de um mesmo termo, aqui optaremos pela segunda expressão: esfera da atividade humana, compreendida como um conjunto de "atos [...] infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos [...] num dado momento" (BAKHTIN [1979], 1997, p.45).

Em se tratando da esfera jornalístico-midiática, da qual surgem os infográficos que compõem atividades de Língua Portuguesa e os textos motivadores das provas do ENEM, a BNCC assim orienta o trabalho com os gêneros que lhe são típicos:

> (EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BRASIL, 2018, p.522).

Assim, o professor pode escolher, dentre as práticas leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, as que proporcionem o trabalho com temas que sejam interessantes aos jovens no momento da realização das atividades, de forma que as atividades desenvolvidas com o gênero sejam significativas a eles. Contemplando as práticas realizadas na esfera escolar, uma forma de tornar a atividade significativa para um jovem de Ensino Médio é relacionar o objeto do conhecimento ao ENEM e

> o ENEM corrobora a inserção do trabalho com o gênero infográfico nas escolas desde que começou a utilizar estas estruturas textuais nos enunciados das provas de redação, a partir de sua quinta edição, em 2003, fornecendo a estes textos maior destaque na décima-sétima edição do exame, em 2015, na qual houve mais textos deste gênero do que puramente verbais compondo o enunciado da prova de produção textual. (MIRANDA, 2018, p.12-13).

Compreende-se, então, que, nesse exame, o infográfico aparece com bastante frequência. Ademais, em se tratando das esferas mais cotidianas em que os estudantes se inserem, neste contexto pandêmico, a escolha pelo trabalho com o gênero justifica-se por os infográficos terem aparecido com maior frequência na mídia, com a finalidade de informar a população, por exemplo, sobre dados relacionados à incidência do vírus em cada estado, de apresentar a média de mortes por período, de ilustrar formas adequadas de utilização dos equipamentos de proteção individual, dentre tantos assuntos relacionados ao surto da COVID-19 no país e no mundo.

Para tanto, é imprescindível uma compreensão do gênero a partir das características que o singularizam. Neste ensejo, cabe definir infográfico como gênero que, “por meio da orquestração de imagens, texto verbal, linhas, setas, cores, sons e outros recursos semióticos, pode ter como funções expor dados estatísticos, geográficos, explicar um fato e narrar acontecimentos.” (NASCIMENTO, 2013, p. 17).

A partir dos recursos semióticos já mencionados, os infográficos assim se classificam conforme sua função

Quadro 1: Funções dos Infográficos

CATEGORIZAÇÃO PROPOSTA	FUNÇÃO DO INFOGRÁFICO
Infográficos com a função de exposição	Expor dados numéricos sobre situações que ocorrem no cotidiano, vinculados ao passado, ou dados acerca do domínio discursivo científico. Expor dados geográficos oferecendo à audiência dados de cunho quantitativo ou qualitativo distribuídos em representações cartográficas
Infográficos com a função de explicação	Descrever /explicar fatos ou processos.
Infográficos com a função de narração	Narrar como algum fato aconteceu em determinado espaço e tempo.

Fonte: Nascimento, 2013 (adaptado).

A definição e as classificações de Nascimento (2013) configuram o estilo[7] do gênero infográfico, pois revelam os recursos semióticos que tipicamente são mobilizados para revelar a expressividade e o sentido em enunciados que circulam na esfera jornalístico-midiática, os quais tenham por função alguma das elencadas pelo autor no quadro acima. Nascimento (2013) ainda ressalta que, além da necessidade de conhecimento destes aspectos por parte dos estudantes, "é imprescindível é que o infográfico não seja dissociado de seu contexto de situação a fim de que a função que desempenha seja preservada". (NASCIMENTO, 2013, p.165).

Assim, pressupõe-se um estudo da língua que harmoniza com a definição de Geraldi (1895), para o objetivo dos estudos da língua, o qual seria: "tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação" (GERALDI, 1985, p.43). Neste contexto, a compreensão das relações entre os indivíduos envolvidos na interação e dos enunciados que nelas se estabelecem torna-se mais importante que a simples classificação descontextualizada de suas frases, pois o professor necessita compreender que

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente

[7] Neste estudo, entendemos o estilo como "unidade constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento [...] e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (superar de modo imanente) um material." (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 216).

> estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 158 grifos do autor).

Assim, ao compreender o gênero infográfico, o estudante também será capaz de analisar, discutir, produzir e socializar enunciados que se constituam a partir desta forma típica, bem como os sentidos que se busca empreender a partir deles.

Ainda em se tratando da atividade de analisar, este objetivo pode ser alcançado a partir da prática de linguagem **leitura**, a qual, caso tenha como objeto textos curtos, pode, conforme Geraldi (1983) ser mais profunda e possibilitar discussões acerca da temática, as quais poderão resultar na prática de linguagem produção de texto. Além da possibilidade de interseção entre as duas práticas de linguagem mencionadas, o trabalho com textos curtos, como os infográficos, em ambientes digitais, pode ressignificar a leitura se o docente considerar que

> os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens. O ato de ler se transforma historicamente. [...]. Textos curtos, cartazes intercalados com imagens, desenhos, filmes, literatura e conversa fazem a intermediação entre os textos clássicos e os hipertextos digitais. A escola precisa investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens. Precisa também ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas por meio do uso das tecnologias digitais. (KENSKI, 2013, p.59).

Este intercalar de textos pode ser sugerido e orientado pelo professor, mas o estudante com acesso à internet também pode empreender este percurso por conta própria, pois os "os hipertextos disponíveis nas redes possibilitam o uso de uma mesma informação, sua desconstrução e sua reconstrução, para atender e responder a diferentes perguntas de diferentes pessoas." (KENSKI, 2013, p.61). Com esta reconfiguração da prática da leitura, o papel do professor, que antes era de informar, agora transforma-se, pois o profissional, ainda diante do objetivo de conduzir o estudante à habilidade de analisar, depara-se com a necessidade de ensinar o estudante a, nos termos da BNCC, "curar" as informações.

> Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/ informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los (BRASIL, 2018, p. 500).

Assim, para que as informações dos/sobre os textos curtos acessadas a partir da leitura deles e dos seus hipertextos sejam analisadas adequadamente, é preciso os alunos já terem um senso crítico minimamente desenvolvido que os torne capaz de fazer a curadoria das informações, respondendo aos enunciados a partir de sua criticidade e não os absorvendo como verdades absolutas a ponto de reproduzir seu conteúdo em suas produções.

Destarte, diante da nova realidade pandêmica, da reconfiguração das práticas de linguagem que ela promove e dos desafios surgidos para o desempenho dos papéis de docentes e de discentes, a seguir, apresenta-se um relato de experiência de práticas balizadas na perspectiva até aqui enunciada, como forma de ilustrar atividades que surgiram a partir

dessas tantas transformações que atingem o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, em especial em Santa Catarina.

2.2. Relato de experiência

A rede estadual de educação de Santa Catarina optou pela utilização da plataforma Google Sala de aula (*Google Classroom*) para a continuação do ano letivo, o que configurou a reformulação dos planejamentos e a adaptação ao novo sistema.

A motivação da escolha em se trabalhar o infográfico no sistema remoto se deu por ser um gênero da atualidade e de fácil acesso nos meios digitais, além se de fazer parte do cronograma de estudos do Ensino Médio, e ser contemplado nas orientações de estudo dos documentos basilares da educação nacional, segundo a BNCC, "[...] práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos." (BRASIL, 2018, p. 490). Deste modo, o plano de estudo contou, então, com os objetivos/competências (i) aproximar as aulas de língua portuguesa da realidade dos estudantes; (ii) contribuir para o multiletramento; (iii) compreender os uso e função do gênero infográfico (iv) exercitar a leitura e a produção escrita vinculadas a práticas sociais; (v) incentivar o poder de opinião e criticidade.

A avaliação se configurou na entrega da atividade proposta atentando para os critérios preestabelecidos, tais como: adequação à estrutura do gênero, criticidade na argumentação que defendesse o posicionamento adotado, identificação de problemas na prática de produção de texto, conforme orientado em Geraldi (1985) e, finalmente, considerando a comparação entre as produções iniciais e finais de cada aluno como critério para atribuição de notas.

A realização do estudo do gênero infográfico ocorreu no mês de maio de 2020, com três turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Básica Presidente Juscelino Kubitschek, localizada no município de São José, Santa Catarina. O referido estudo contou com os seguintes passos:

Passo 1: diálogo sobre infográfico

O primeiro passo teve início com a aula realizada por videoconferência por meio do aplicativo *Mee*t, disponível na plataforma *Google Sala de aula*, na qual, de cunho introdutório, foram proferidos alguns questionamentos de sondagem a respeito do conhecimento do infográfico e as respostas dos estudantes, em sua maioria, estavam voltadas para o uso do gênero na divulgação dos índices informativos da COVID-19 nas mídias sociais.

Neste momento, reiterou-se a modificação na função do professor, que não tem mais o papel de apresentar os objetos do conhecimento aos alunos, conforme Kenski (2013). Após esse primeiro diálogo, então, foram elencadas as informações a respeito do gênero, o uso, a função, a estrutura composicional, assim como a revisão de alguns conteúdos linguísticos já trabalhados com as turmas. Também foi conversado sobre como os alunos recebem o gênero na esfera cotidiana, bem como sobre cores e formas mais recorrentes nos infográficos veiculados pela mídia, em especial a televisiva. Assim, a aula dialogada já foi direcionada ao encontro dos objetivos de socializar e discutir o gênero, previstos na habilidade que a prática, por inteiro, buscaria atender, pois, conforme a BNCC orienta, deve-se

> (EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotor-

> reportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 522).

Ainda em correspondência à habilidade selecionada, a vivência com o gênero se torna mais significativa devido à recorrência do infográfico nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mencionada ainda nesta primeira etapa, e o entendimento que a familiaridade proporciona maior compreensão e análise do gênero, assim constituiu-se uma grande motivação para os estudantes, fazendo com que recebessem bem a proposta de estudo e permanecessem dispostos a realizar a atividade sugerida.

Passo 2: o material e a proposta de atividade

Após a aula virtual foram disponibilizadas, na plataforma *Google Sala de aula*, as informações sobre o gênero compiladas num documento do programa *Word*. Nesta etapa, atentou-se à perspectiva da elaboração didática proposta por Halté (1998), em oposição à ideia de transpor o conhecimento acadêmico, assim, elaborou-se a compilação das informações contidas em de Nascimento (2013) a fim de compor um manual de instrução que ajudaria na execução proposta de atividade, a qual contou com uma orientação para a sua produção.

A atividade proposta solicitava a construção de um infográfico com o seguinte tema: *o ensino remoto e a rotina de estudos na quarentena*. As instruções orientavam para que o estudante expressasse sua opinião a respeito do sistema remoto e a adequação de sua rotina de estudos. Para a produção do infográfico, foi sugerida a utilização do aplicativo *Canva* ou dos programas *Word* e *Power Point*, entretanto, os estudantes ficaram livres para usar outros aplicativos com os quais tivessem mais afinidade, assim, o letramento digital partiu de ferramentas que os estudantes já utilizavam em outras esferas, concentrando-se na orientação em relação a como poderiam ser trazidos à esfera escolar.

Passo 3: a produção dos infográficos

A atividade cumpriu o planejamento semanal, os estudantes enviaram suas produções na plataforma *Google Sala de aula* e a grande maioria dos infográficos supriu as expectativas, mostrando que foi proveitoso o ensino-aprendizagem do gênero.

Os infográficos produzidos pelos estudantes correspondem à função de explicação, segundo a classificação de Nascimento (2013), uma vez que trazem elucidações e explicações acerca da rotina de estudos na quarentena e a opinião pessoal sobre a modalidade de ensino remoto. É importante destacar que, intrínseca às explicações, a seleção de palavras e imagens parte de e fundamenta uma opinião, portanto, a predominância explicativa não exime o caráter argumentativo de infográficos com propósito explicativo.

Optamos por apresentar apenas dois exemplares da produção dos estudantes junto com uma breve análise, como pode ser observado a seguir.

Figura 1: Infográfico 01. D.R., turma 201



EAD está realmente funcionando?
O que os alunos pensam sobre o EAD?
"nesse período caótico de pandemia, o EAD tem sido a principal solução para que os estudantes não fiquem parados. Mas será que isso está sendo efetivo? Vamos analisar algumas reclamações frequentes. E após fazer a leitura, tire suas próprias conclusões."
Dificuldade em tirar as dúvidas
"com certeza essa é uma das maiores reclamações dos estudantes. **A falta de entendimento desse modelo de ensino tem deixado os estudantes de certa forma perdidos**, pois a forma de comunicação disponibilizada pelos professores, muitas vezes, não é o suficiente para sanar todas as dúvidas."
Dificuldade de concentração
"outro ponto que deve ser abordado é a falta de concentração. **O fato de o aluno estar em casa e ter ao seu alcance diversas outras coisas mais convidativas do que o estudo, acaba gerando uma grande falta de concentração por parte de muitos**."
Qual maneira encontrei para estudar?
"não foi fácil montar uma rotina de estudos, mas a que melhor me adaptei se resume em: todas as tardes conferir quais trabalhos devem ser entregues no dia e após fazê-los estudar as matérias que tenho dificuldade."
Excesso de trabalhos
"outro fator que tem atrapalhado o desempenho dos alunos é a quantidade exagerada de trabalhos. **Muitos professores passam trabalhos fora do horário de aula, nos finais de semana, até mesmo de madrugada**. Esse certo descontrole por parte dos docentes tem sobrecarregado os estudantes."

(INFOGRÁFICO 01. D.R, 2020 grifos nossos).

Neste primeiro exemplo temos um infográfico que expõe um posicionamento crítico contrário à modalidade de ensino instaurada em caráter emergencial, tal opinião está pautada nas dificuldades encontradas pela estudante, mais precisamente, a `dificuldade de esclarecimento de dúvidas, a falta de concentração no ambiente residencial e a demanda excessiva de atividades o que resulta num entrave para a adaptação à modalidade e à organização de uma rotina de estudos.

Ainda na dimensão verbal, no que tange à construção textual, embora atenda à atividade proposta, a seção relacionada à **rotina de estudos** destoa do resto do texto, estando em primeira pessoa – em casos como "a que melhor me **adaptei**" (INFOGRÁFICO 01. D.R, 2020 grifos nossos) – quando o resto do texto aparece em terceira pessoa. O efeito de sentido proporcionado por esta escolha é que as informações explicadas no infográfico não são tão objetivas quanto se propõem a ser. No entanto, considerando a pouca proficiência da

aluna em questão enquanto produtora de infográficos, este desvio passa a ter pouca relevância porque a convergência entre as semioses verbal e visual que compõem a mensagem do texto em perspectiva mais ampla.

Ainda é importante mencionar que numa leitura semiótica, a escolha das iconografias realistas – as quais, conforme Nascimento (2013, p.148) são "representações esquemáticas de grande valor histórico e científico" – para apresentação de questionamento, cansaço, bem como a seleção das cores preto, branco, cinza e azul para compor o infográfico demonstra rigidez e seriedade, corroborando com a opinião adotada pela estudante.

Em síntese, o Infográfico 01, D.R. traz relatos importantes e conduz, com informações relevantes e quase sempre bastante objetivas, à validação das críticas à modalidade remota. Somada à perspectiva da semiose visual, a sua mensagem se fortalece, tornando-se mais séria.



Figura 2: Infográfico 02 L.S. Souza, turma 201

O ensino remoto e a rotina de estudos na quarentena

"desde que a rotina de todos mudou repentinamente, a **minha** de estudos também teve suas consequências. Mas para ser sincera **estou lidando** com os estudos melhor dessa forma, tenho meus próprios dias e horários. Então sempre que **vou** estudar é quando **estou** mais confortável e tranquila, portanto tudo flui de uma melhor forma."

Como **eu** organizo meus horários de estudo

"primeiro passo essencial **no meu ponto de vista** é o planejamento e a organização do ambiente estudos."

"**para mim** nada parece funcionar se nada está organizado."

"como citado anteriormente, **eu anoto** tudo no meu ***bullet jornal***, um caderno para planejamentos. E a partir de **quando eu adotei esse método eu comecei a ter mais foco** com as matérias da escola e **meu desempenho tem melhorado** bastante."

"nele **escrevo sobre as tarefas**, horários de descansos, datas que **não posso esquecer**, tudo, **não sou de ter uma boa memória**, então esse caderninho é indispensável para mim."

"graças a ele **faço as coisas da data certa**, sem pressa e com horários bem divididos **para não pesar tanto pra mim**."

(INFOGRÁFICO 02 L.S. Souza, 2020 grifos nossos).

Em contrapartida, esta segunda produção apresenta um posicionamento distinto, o qual demonstra uma boa adaptação ao sistema remoto e justifica o sucesso por meio da organização do espaço e do tempo de estudo.

No âmbito verbal, a opção pela primeira pessoa do singular do início ao fim do texto aponta que a adaptação à rotina de estudos na modalidade remota foi positiva, mas isso é peculiar à estudante. À revelia disso, embora o título da primeira seção a construção não traga a presença do pronome possessivo "sua" como modalizador de pessoalidade "O ensino remoto e a (sua) rotina de estudos na quarentena", seu desenvolvimento claramente é feito conforme a perspectiva pessoal da autora.

Na perspectiva da semiose visual, a presença de *emojis*, assim como ícones que sinalizam *certo* e *errado*. Conforme Nascimento (2013)*, "*as *imagens simbólicas* surgem em oposição às de caráter técnico restringindo-se àquelas que não apresentam teor científico, com referência a temáticas mais universais, que não exigem do leitor conhecimento técnico" (p.149 grifo do autor).

Assim, a própria construção semiótica do infográfico 02 L.S. Souza confere a ele um tom mais subjetivo em relação ao primeiro. Ainda é possível, no âmbito da interseção entre verbal e visual, perceber uma conexão com outro gênero, também composto pelas referidas semioses, com o qual a aluna revela afinidade, o *bullet journal*, cujas características (como colagens,utilização de *candy colors*, destaques em títulos, dentre outras) foram incorporadas no estilo autoral de configuração deste infográfico.

Finalmente, a utilização de *link* contribui significativamente para este infográfico e corresponde a um exemplo de hipertexto, segundo Kenski (2013). Com isso, é demonstrada não apenas uma apropriação do infográfico, mas a habilidade de utilizar as ferramentas do digital.

3. Considerações Finais

Após as discussões que relacionam tecnologia e ensino, as quais se tornam necessárias depois da implementação da BNCC, em 2019, foi apresentado um relato de uma prática de ensino-aprendizagem no âmbito do Ensino Médio desenvolvida por meio do sistema remoto - SC, adotado no estado em caráter excepcional devido à pandemia da COVID-19.

As produções fruto da atividade proposta revelam criticidade quanto à nova modalidade de ensino, seja favorável ou contrariamente a ela. Também foi possível observar a apropriação de formas textuais não estritamente escritas (como ocorre no ensino tradicional nas aulas de Língua Portuguesa), bem como uma familiaridade com a tecnologia enquanto ferramenta de estudo e de interação.

Apesar dos resultados inquestionavelmente positivos, também foi revelado que nem todos os educandos tiveram facilidade para construir o aprendizado na nova sala de aula virtual, já que, com as inúmeras possibilidades de ensino, surgiram novas formas de distração e novos entraves ao aprendizado, mesmo entre alunos com acesso a computadores. Como se sabe, computadores, tablets e *Internet* não foram garantidos à totalidade de educandos brasileiros no referido período, o que mostra que o recorte deste estudo se desenvolveu no que se entendia como cenário ideal em termos de ferramentas educacionais necessárias ao desenvolvimento da modalidade e, ainda assim, não teve total adesão por parte dos educandos.

Neste ensejo, o presente artigo se justifica pela relevância do ensino do gênero infográfico à medida que apresenta formas de tornar os estudantes, ainda que com suas peculiaridades de aprendizagem, protagonistas do processo de diálogo em direção à construção dos conhecimentos, pois a compreensão deste gênero e as práticas de linguagem implementadas a partir dele abrangem tanto as habilidades da BNCC, quanto a proficiência com o universo virtual, imprescindível na atualidade, além de contribuir para a preparação para o ENEM e para o exercício da criticidade e da autonomia.

Referências

BAKHTIN, Mikhail [1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Assoeste: Cascavel, 1985.

HALTÉ, Jean-François. **L'espace didactique et la transposition**. Pratiques, Metz: Siege Social, n. 97-98, juin 1998. [Trad. Ana Paula Guedes Pinto, versão preliminar].

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus. 2013.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos**: conceitos, tipos e recursos semióticos. 2013. 173p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Artes e comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MIRANDA, Tayná. **Os usos dos Infográficos nas redações do ENEM 2015**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Leitura e escrita em tempos de internet: peculiaridades e reflexões pedagógicas

Natanael da Costa (UFMA)

https://orcid.org/0009-0001-6607-4139

natanaelcosta@yahoo.com

***Resumo**: Com os avanços proporcionados pelo fenômeno da globalização, a sociedade, tem experimentado as mais diferentes novidades. Muita coisa mudou: a maneira de se fazer negócios, de realizar transações bancárias, de se divertir etc. No entanto, a mudança mais profunda se dá no campo da comunicação. Barreiras geográficas já foram facilmente destruídas, de modo que, agora, conversar com alguém distante, informar-se, enfim, superou todas as dificuldades conhecidas pelo homem. Tudo isso está intimamente relacionado com a popularização da internet, dos dispositivos móveis e especialmente com o crescimento das mídias sociais. Consequentemente, o mundo se tornou cada vez mais "grafocêntrico", isto é: as interações linguísticas por meio da leitura e escrita se fazem cada vez mais necessárias no contemporâneo mundo globalizado, de maneira que, hodiernamente, a maneira pela qual as pessoas executam as suas práticas de leitura e escrita sofreu uma metamorfose que é no mínimo interessante. No âmbito escolar e acadêmico, pesquisadores têm se esforçado para entender como a escola pode lidar com toda a transformação que tem presenciado a fim de atingir a sua função social nesse novo contexto. Diante disso, esta pesquisa se propõe a discutir as novas práticas de leitura e escrita oriundas da inovação tecnológica e os impactos dessas para a tarefa pedagógica, particularmente para o ensino-aprendizado da língua materna. Para isso, recorrer-se-á a pesquisas já realizadas sobre o assunto à luz da linguística e da perspectiva pedagógica, passando por considerações nos campos da discursividade e da concepção sociointeracionista da língua.*

***Palavras-chave**: Internet, Leitura e Escrita, Linguística Sociointeracionista*

***Abstract**: With the advances provided by the phenomenon of globalization, society has experienced the most different innovations. Many things have changed: the way of doing business, carrying out banking transactions, having fun, etc. However, the most profound change occurs in the field of communication. Geographical barriers have already been easily destroyed, so that, now, talking to someone far away, getting information, in short, has overcome all difficulties known to man. All of this is closely related to the popularization of the internet, mobile devices and especially the growth of social media. Consequently, the world has become increasingly "graphocentric", that is: linguistic interactions through reading and writing are becoming increasingly necessary in the contemporary globalized world, so that, today, the way in which people perform tasks Their reading and writing*

practices underwent a metamorphosis that is interesting to say the least. At the school and academic level, researchers have struggled to understand how schools can deal with all the transformation they have witnessed in order to achieve their social function in this new context. In view of this, this research proposes to discuss new reading and writing practices arising from technological innovation and their impacts on the pedagogical task, particularly for the teaching-learning of the mother tongue. To this end, research already carried out on the subject will be used from a linguistic and pedagogical perspective, including considerations in the fields of discursivity and the socio-interactionist conception of language.

***Keywords**: Internet, Reading and Writing, Sociointeractionist Linguistics.*

1. Introdução:

O ser humano é caracterizado, entre outras coisas, pelo seu caráter comunicativo inato. Ou seja: é da natureza do próprio ser humano a comunicação e a interação com outros indivíduos. Grupos sociais agrafos exerceram tal capacidade por intermédio da oralidade. Entretanto, com a invenção da escrita, a coisa foi ganhando outro patamar. A história nos revela como diferentes civilizações em diferentes momentos históricos desenvolveram os seus próprios signos linguísticos visando à comunicação. Das pinturas rupestres, passando pelos hidrógrafos egípcios, até a invenção do alfabeto, a humanidade experimentou diversas maneiras de se comunicar e de se desenvolver linguisticamente.

O tempo continuou passando e trazendo consigo novas configurações sociais que acabaram influenciando em muito a maneira tanto de se comunicar como de se apropriar dos signos linguísticos. Atualmente tal apropriação ocorre, em certa medida, quando o indivíduo passa pelo processo do que se convencionou chamar de Alfabetização, quando há o desenvolvimento da capacidade de codificar e decodificar signos linguísticos, a saber, letras, sílabas e, por fim, palavras.

Contudo, a sociedade segue sempre em mudança contínua, e a globalização supervalorizou as capacidades de leitura e de escrita, de modo que se apropriar devidamente dessas habilidades não significa tão somente saber ler e escrever. Agora existe a necessidade do protagonismo cidadão do indivíduo, a necessidade de inserção no próprio mundo. Surge o conceito de "sociedade grafocêntrica", ou seja: uma sociedade pautada na escrita (e na leitura) e que exige que seus membros não apenas saibam ler e escrever, mas que também saibam utilizar adequadamente estas capacidades socialmente. E, neste cenário todo, o avanço da internet e das mídias e redes sociais tornam-se grandes protagonistas.

A interação social que acontece nas mídias sociais caracteriza-se pela comunicação verbal (e não verbal) com características próprias que inovam tanto as estruturas do próprio texto, como o comportamento dos próprios usuários destas redes que necessitam utilizar de recursos linguísticos para a comunicação. A maneira que se escreve e se lê mudou drasticamente a partir do crescimento e da popularização das mídias digitais.

No que se refere à escola, de um lado, professores e especialistas mais conservadores, insistem em defender que a popularização de tais tecnologias trazem tão somente malefícios para o desenvolvimento do estudante. Por outro lado, porém, já são muitas as pesquisas que, a partir da consciência da função social da escola e a considerando como parte integrante da sociedade, discutem possíveis compreensões do que está acontecendo e possíveis metodologias pedagógicas que coloquem as novas tecnologias de comunicação a serviço da educação.

Levando em consideração todo este contexto, o presente trabalho busca entender as novas práticas de leitura e de escrita em uma realidade interligada pela internet. Ocorre que estas novas práticas trazem consigo mudanças significativas à leitura e à escrita dos indivíduos e da produção textual, que necessitam ser devidamente observadas. Ocorre que se presenciam fenômenos novos que passam por análises linguísticas e sociais.

Assim, inicialmente, serão entendidos os conceitos de Alfabetização e de Letramento. Em seguida, algumas considerações da ordem da Linguística Textual também serão feitas. Essas considerações serão úteis no sentido de analisar as características próprias dos comportamentos leitor e escritor nas redes sociais. Por fim, serão feitas algumas conclusões a fim de justificar a apropriação das novas tecnologias digitais e sociais no âmbito escolar

A metodologia para este artigo se deu a partir de pesquisas bibliográficas de fontes acadêmicas que tratam do assunto tanto do ponto visto linguístico como da perspectiva pedagógica.

2. Alfabetização, letramento e gênero textual:

Antes de analisar as novas práticas de leitura e de escrita a partir das mídias sociais e as reconfigurações textuais oriundas delas, é necessário, inicialmente, retomar alguns conceitos recorrentes quando o assunto é o ensino-aprendizagem da língua materna, no caso, a língua portuguesa.

Quando se fala em "aulas de português", é muito comum aparecer na mente o termo "Alfabetização", mas, afinal de contas: o que é, realmente, Alfabetização? O que significa dizer que alguém é alfabetizado?

Para Soares (2009), o processo de Alfabetização passa pela tão conhecida ideia de habilitar um indivíduo a decodificar e a codificar signos linguísticos, ou seja: ensinar alguém a ler e a escrever. Sobre o assunto, Tfouni (apud Soares) argumenta: *"A Alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem"*. Dessa maneira, dizer que alguém é alfabetizado é dizer que essa mesma pessoa possui a capacidade de ler e de escrever. Ainda sobre Alfabetização, Soares diz: *"aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia: a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita"*. Nesse sentido, tornar o aluno capaz de ler e escrever é apenas instruí-lo a ser capaz de decodificar (e de codificar) signos linguísticos: é meramente o saber identificar letras, formar sílabas e reconhecer palavras. Todavia, conforme defende a Base Nacional Comum Curricular (2018), *"o importante é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas"*. Para atingir este objetivo, capacitar o aluno a somente ler e escrever (codificar e decodificar signos) não é suficiente. Assim, fala-se em Letramento.

Inicialmente, é importante ressaltar que, apesar de relacionados, Letramento e Alfabetização, são dois conceitos distintos. Enquanto que a alfabetização versa tão somente acerca da habilidade , da capacidade de codificar e decodificar signos linguísticos, a ideia de Letramento extrapola os limites meramente linguísticos e cognitivos e já entra no campo social. Por ser ainda uma ideia recente, fala-se não somente no conceito de letramento, mas sim em uma diversidade de conceitos . Soares cita esta miscelânea em seu artigo "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura". Nele, a autora cita pelo menos duas diferentes visões acerca do Letramento baseada em outros autores. Segundo

Kleiman (apud Soares),Podemos definir hoje o Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Já segundo Tfouni (apud Soares), "O Letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita".

Como é possível notar, as duas autoras concordam que o Letramento está relacionado com o caráter histórico-social da escrita e, consequentemente, da leitura. Logo, pensar o Letramento é pensar nos aspectos sociais da leitura e da escrita. Diferenciando alfabetização de Letramento, Soares (2009) argumenta: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de Letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever; mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Conforme visto, Soares afirma que o Letramento é um estado, condição, situação. Na própria formação da palavra Letramento está presente a ideia de estado: a palavra traz o sufixo -mento, que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de "estado resultante de uma ação", como ocorre, por exemplo, em acolhimento, ferimento, sofrimento, rompimento, lançamento; assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra Letramento: estado resultante da ação de letrar.

Ainda sobre o assunto, a autora ainda afirma que o Letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

Levando em consideração o já exposto, observa-se que o fenômeno do Letramento deve ser entendido à luz de uma miscelânea de conceitos. Mas o fato é que o Letramento transcende o mero limite da (de)codificação de signos linguísticos proposto pela Alfabetização e propõe discussões e práticas que buscam explorar os impactos sociais da utilização da leitura e escrita. Dessa maneira, falar em Letramento é falar no desenvolvimento da capacidade de indivíduos que saibam utilizar corretamente as suas habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Ou seja: não é suficiente apenas saber ler e escrever. É necessário se apropriar de tais habilidades na própria vida. Assim, o Letramento engloba tanto o enredo social que exige o domínio e a apropriação das habilidades de leitura e escrita (a intitulada "sociedade grafocêntrica) como coloca o indivíduo como sujeito e protagonista diante de tais habilidades ao afirmar que sobre ele está a condição de que exerce socialmente a leitura e a escrita.

Dentro do contexto do Letramento como a condição de indivíduos que atuam na sociedade por intermédio da leitura e escrita, faz-se necessário invocar um outro conceito: a ideia de gêneros textuais, "os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (Marcuschi, S/A.).

Os gêneros textuais podem ser compreendidos como as mais diferentes manifestações textuais que ocorrem dentro de diversas realidades histórico-sociais para atender determinados objetivos sociocomunicativos. Os gêneros se caracterizam por seu caráter plástico, social e historicamente localizado. Pode-se citar como exemplos de gêneros textuais as bulas de remédios, textos jornalísticos, propagandas, cartas, bilhetes, ofícios, notas, memorandos, sermões, avisos, etc. Cada gênero possui as suas características e fins

próprios. Ademais, como são dinâmicos, os gêneros podem sofrer alterações à medida que as necessidades sociais variam, podendo acabar ganhando outras versões ou ainda serem reconstruídos com bases já criadas. “Nesse sentido, podemos observar que a carta é um gênero textual semelhante a uma conversa, e, por sua vez, o e-mail nos remete à constituição de uma carta” (Júnior e Silva, S/A). Com o avanço do crescimento das tecnologias de mídia social (objeto de análise do presente estudo), outros gêneros acabaram surgindo tais como o *post*, o *SMS*, o *tweet*, etc. Isso sem falar da chamada intertextualidade intergênero, quando gêneros diferentes acabam aparecendo no mesmo texto, mas com a prevalência de um só, dependendo do objetivo pretendido.

Vale destacar ainda que cada gênero possui seus próprios canais, suporte e meios de circulação. Assim, e pensando a prática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa à luz do Letramento, como afirma a Base Nacional Comum Curricular, o texto deve ganhar a centralidade (BNCC, 2018). Nesse sentido, os gêneros precisam ser vistos como o grande meio para o fim maior da escola em relação à formação de indivíduos em estado de letramento. A escola precisa ser vista como parte integrante da sociedade e não como acessória a ela. Ou seja: a escola necessita entender a nova realidade que está em sua volta com o intuito de desenvolver corretamente em seus alunos “a necessidade de produzir, distintamente, textos que se adequam às situações de comunicação” (Júnior e Silva, S/A).

3. As novas práticas de leitura e escrita nas mídias sociais:

O desenvolvimento das mídias sociais, oriundo do avanço da globalização, trouxe consigo algumas mudanças nas práticas de leitura e escrita dos indivíduos. Isso se dá pela própria configuração de tais tecnologias que acabam por exigir que seus usuários se apropriem da leitura e escrita de maneira bastante específica.

Para essas mudanças é válido o destaque. Segundo Soares, as novas tecnologias contemporâneas de mídia social inovaram no que se refere ao espaço físico e visual (suporte), às relações entre escritor e leitor, escritor e texto e leitor e texto. E além de tudo isso, há o fenômeno do hipertexto, o qual afeta drasticamente a leitura e a produção textual no âmbito digital.

4. O suporte nas mídias digitais

Primeiramente, no que se refere ao espaço físico e visual, é preciso relembrar o conceito de suporte. Cada texto, cada gênero possui o seu suporte, sua plataforma, um meio físico no qual ele é veiculado. Bolter (apud Soares) também chama os suportes de “espaço de escrita”. Para ele, trata-se do “campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita.” Segundo Soares, “todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente”.

Antes do papel e, agora, das telas, a humanidade experimentou outros espaços de escrita como a superfície de argila, pedra e madeira. Na pré-história, o papiro e o pergaminho, por exemplo. Cada um desses espaços de leitura possui relação direta como o sistema de escrita adotado e são aqueles que determinam estes, conforme relata Soares: O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita: a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser escavada serviu bem, num primeiro momento,

aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por esse novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra. O espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita: na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros, de longos textos.

Essa relação entre espaços de escrita e sistema de escrita continua até hoje quando o assunto é a escrita nas plataformas digitais. Comparando a escrita de textos entre o papel e as telas, observa-se que quando o texto está registrado em páginas e similares, o leitor pode ter acesso não só ao conteúdo presente, mas também ao conteúdo antecessor e sucessor, o que não ocorre em meios digitais, onde cada tela, "janela", etc, exibe apenas uma parte do texto por vez, muito embora, como chama a atenção Soares, alguns dispositivos permitem a exibição de mais de uma "janela", o que acaba afetando a experiência de leitura. Essas constatações interferem na relação entre o leitor e o texto, pois aquele encontra formas diferentes de interagir com este.

Por outro lado, os avanços tecnológicos nas mídias acabaram possibilitando um novo fenômeno textual que altera tanto a estrutura do próprio texto, concedendo a ele mais dinamismo e riqueza de conteúdo, como a relação entre o leitor e a obra textual. Trata-se do chamado hipertexto.

4.1. O hipertexto

A respeito do hipertexto, Marcuschi (apud Magnabosco) menciona que essa "escritura eletrônica" é caracterizada principalmente pela ausência de sequencialidade e de linearidade, permitindo ao leitor acesso a uma série de outros textos a partir um texto primário de maneira consecutiva, cuja leitura é orientada pela livre escolha do leitor, o que permite uma leitura marcada pela interatividade e dinamismo, mas sempre possuindo relação com as ideias desenvolvidas pelo autor do texto.

A respeito não há novidade (há relatos de manifestação desta modalidade textual em espaços de escrita de papel), as tecnologias digitais conseguiram desenvolver ao máximo o hipertexto, explorando-o e o enriquecendo absurdamente. Isso se dá principalmente pelas peculiaridades das próprias tecnologias digitais, que permitem a produção, o desfrute e o compartilhamento de um número ilimitado de informações que podem ser consultadas livremente pelos usuários sem se prenderem a alguma estrutura hierárquica pré-estabelecida e também a partir de fontes diversas. Isso inova a maneira como o leitor se relaciona com um texto. Como já foi citado, em contraposição ao espaço físico, o espaço visual das mídias digitais e sociais permite que o texto esteja disposto não seguindo uma estrutura rígida e inflexível, possibilitando ao leitor a um número maior de informações praticamente de forma simultânea. O hipertexto aumenta ainda mais tal experiência de leitura. Aqui há uma relação entre leitor e texto (o que já foi explorado) e espaço de escrita e texto (o suporte das telas e a configuração dos dispositivos facilita a distribuição não-hierárquica do texto. "O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um no espaço de leitura " (Marcuschi apud Magnabosco).

4.2. A relação entre escritor e texto nas mídias digitais

No que se refere à relação escritor e texto a partir das mídias digitais, é importante fazer uma comparação com os espaços físicos de escrita. Anterior à invenção da escrita, o compartilhamento de textos escritos ocorria de maneira bastante precária. Enquanto os manuscritos eram vistos como verdadeiros artigos de luxo, as cópias dos mesmos eram realizadas de maneira manual, o que comprometia (conscientemente ou não por parte dos copistas), a qualidade final do texto copiado (Soares, S/A).

Com o advento da impressão, algumas novidades foram experimentadas pelos escritores com o seu texto. Soares cita duas: a propriedade do autor sobre a sua obra e também o fato de que o resultado final do texto (o livro) passa a não ser mais fruto apenas do autor, mas de uma série de profissionais responsáveis pela confecção do mesmo (diagramadores, editores, revisores, etc).

A produção textual nas plataformas digitais trouxe consigo mudanças drásticas comparada com os meios físicos. Em primeiro lugar, cita-se que o autor do texto acaba perdendo o domínio de sua obra, pois uma vez que ela é disponibilizada na rede, pode ser comentada, respondida, compartilhada e até mesmo alterada. Isso ocorre principalmente nas redes sociais, onde a superexposição de informações colabora para a um comportamento interativo entre leitor, escritor e texto. Dessa maneira, o leitor acaba se apropriando do texto e dele se torna um co-autor. Essa falta de domínio que o autor tem de suas obras no ambiente digital contrasta com a relação entre autor, texto e leitor nos espaços físicos. Nestes, o autor é uma figura distante de seu leitor, enquanto o leitor é tão somente um apreciador passivo da produção textual, que, enquanto disponibilizada nos espaços físicos, ganha ares de estabilidade e de inflexibilidade.

4.3. A relação entre escritor e leitor nas mídias digitais

Nas mídias sociais, observa-se ainda que a relação entre escritor e texto, uma relação que, como já foi vista anteriormente, passa pela quebra de domínio e estabilidade do autor com a sua própria obra, também passa pela relação entre escritor e leitor. Enquanto que nas plataformas físicas, o escritor permanece distante do seu leitor que, por sua vez, apenas consome o trabalho final dele, nas plataformas digitais, a relação entre escritor e leitor passa a ser direta e é intermediada através do próprio texto e o autor não é visto mais como uma figura distante de destaque, mas como um indivíduo próximo que, ao compartilhar a sua produção textual nos meios digitais, torna-se alvo da co-produção de seus leitores fazendo assim, como já foi visto, que o autor perca o domínio exclusivo do seu texto. Dessa forma, cria-se uma rede intermediada pelo próprio texto onde o mesmo é "ruminado" sucessivamente pelos seus receptores. Isso é fruto do caráter interativo das mídias sociais a qual permite um protagonismo do leitor, o que não há nos espaços de escrita físicos. Isso faz lembrar exatamente da discussão a respeito do Letramento, ou seja: indivíduos utilizando socialmente as suas habilidades de leitura e escrita e se apropriando delas para a sua inserção no mundo, podendo assim ser possível falar em *Letramento Digital*.

4.4. Inferências

Concluindo, as mídias sociais trouxeram algumas novidades em relação à leitura e produção de textos. As características de seu ambiente permitem um forte dinamismo nas relações entre escritor e leitor, escritor e texto, e leitor e texto. Acontece que a partir da popularização e desenvolvimento das tecnologias de mídia social, houve a quebra dos paradigmas textuais impostos pelas tradicionais tecnologias de leitura e escrita, a saber os

espaços físicos de leitura e escrita. Dentre as inovações trazidas pelas mídias sociais na produção e recepção de textos, destaca-se a natureza interativa e social das novas tecnologias colocaram o leitor em outro patamar, dando a ele a possibilidade de intervir sobre as obras de seus autores, os quais, por sua vez, perderem o exclusivismo de suas obras, o que exige não somente o saber ler e escrever (codificar e decodificar signos linguísticos), mas as capacidades de interpretação, dissertação e argumentação, leitura crítica, entre outras.

No mais, os espaços visuais também afetaram a estrutura e disposição dos textos. Os hipertextos romperam com a estrutura hierárquica e sólida dos textos de modo que a sua disposição passou a ocorrer de maneira não-sequencial e ligada a uma infinidade de outros textos, de diferentes autores, trazendo uma riqueza de conteúdo e estrutura. Os hipertextos ainda contribuem para a intertextualidade e dão ao leitor um poder maior sobre a sua liberdade de escolha e seleção dos textos, o que contribui tanto para a sua criticidade (no sentido de decidir o que irá consumir enquanto leitura), como para a interpretação, sendo a mesma igualmente crítica, exigindo poder de seleção assim como de dissertação e argumentação, especialmente para opinar sobre os textos na própria rede, fazendo com que o leitor aproprie-se da leitura e escrita nas suas vivências na rede, sendo não mais suficiente a mera (de)codificação de signos.

5. A utilidade pedagógica das mídias sociais a partir das suas novas práticas de leitura e escrita

Como se pode notar, a configuração tecnológica das mídias sociais proporciona uma grande inovação nas práticas de leitura e escrita dos indivíduos, alterando a maneira com que estes utilizam as suas habilidades de comunicação e também inovando na relação deles com o próprio texto, o qual, por sua vez, também foi fortemente afetado.

Compreendendo o ensino de língua materna a partir da perspectiva do Letramento, ou seja: da apropriação da indivíduo da leitura e da escrita para a utilização social, e entendendo a escola como parte integrante da sociedade e, portanto, atenta às mudanças sociais de seu tempo, é necessário discutir os impactos das novas práticas de leitura e escrita a partir das mídias digitais no ensino-aprendizado linguístico.

A fim de superar os limites impostos por um entendimento pedagógico já arcaico e também inadequado para a contemporaneidade, entende-se que as mídias, dispositivos e demais tecnologias digitais (especialmente as de caráter social) em muito podem colaborar para um ensino e aprendizado mais eficiente da língua portuguesa que, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (2018), deve proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos Letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Inicialmente, as mídias digitais promovem um forte protagonismo de quem as utiliza. O caráter democrático das redes permite que seus usuários as utilizem e também interajam com textos de terceiros, como eles mesmos podem escrever os seus próprios textos e, conforme já visto, até mesmo serem co-autores.

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto,

escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BNCC, 2018. Grifos do autor)

Assim, a utilização das mídias digitais e das plataformas sociais digitais para fins pedagógicos pode funcionar como um estímulo para a produção textual. Pois , trata-se de fazer uso de algo que já é conhecido pelos estudantes. E uma vez entendendo que as aulas de língua portuguesa necessitam acontecer em uma perspectiva discursiva, o uso dessas mídias pode amplificar a exploração de diversos gêneros textuais e contribuir para uma formação dos alunos sob a base do letramento. Em outras palavras, nada mais do que é do que situar histórica e socialmente a prática da leitura e escrita. A ação dos alunos na rede, por sua vez, já está ligada com a apropriação linguística para fins previamente estabelecidos (principalmente pelos gêneros abordados). Nesse sentido, as mais diversas propostas metodológicas de ensino de língua materna com o uso das mídias digitais podem aparecer, desenvolvendo os potenciais linguístico e criativo dos alunos.

Outra vantagem que as mídias digitais trazem para o cotidiano escolar é a possibilidade de formar leitores mais práticos e críticos. Nesse sentido, os hipertextos podem ajudar, pois a sua flexibilidade e dinamismo podem ajudar os estudantes em suas práticas de leituras os estimulando para ler mais e, como os hipertextos dialogam com textos afins, a criticidade e a liberdade do aluno para escolher o seu repertório de leitura. Além do mais, a possibilidade de poder comentar na própria rede já pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades críticas dissertativas-argumentativas dos alunos.

6. Considerações finais

A atual conjuntura social global tem reduzido distâncias e exigindo ações mais práticas de seus indivíduos. Como parte dessas ações, o cidadão do século XXI está imerso em uma sociedade que supervaloriza as habilidades de leitura e escrita, exigindo assim não somente um mero saber ler e escrever, mas o uso crítico e ativo destas habilidades para a inserção social e cidadã. É nesses termos que se fala em Letramento, a condição de uma pessoa em saber utilizar e se apropriar socialmente da leitura e também da escrita. Proporcionando tal ambiente social estão as mídias digitais que trouxeram consigo inovações nos comportamentos de leitura e escrita das pessoas. Por um lado, há o surgimento de estruturas textuais mais plásticas, dinâmicas, flexíveis, dialogais, os chamados hipertextos. Por outro, os usuários da rede passaram de meros espectadores passivos para verdadeiros agentes textuais no que se refere à possibilidade que as redes oferecem de comentar, compartilhar, opinar, escrever, debater, dissertar, argumentar e produzir textos, o que alterou as relações entre escritor e leitor, escritor e texto e também entre leitor e texto.

Pelas suas características e pelos avanços no campo da leitura e também da escrita que trouxeram, as mídias digitais se revelaram grandes aliadas para o ensino de língua portuguesa nas escolas. Isso porque as redes tendem a desenvolver a leitura e a escrita para um aspecto mais social no sentido de possibilitar a abordagem dos mais diferentes gêneros textuais, por exemplo, e desenvolver leitura crítica (e também argumentativa) e produção textual mais competente e realmente prática em um âmbito social, o que dialoga com a perspectiva discursiva que o atual ensino de língua materna exige de seus professores.

Dessa maneira, conclui-se afirmando que as mídias digitais se revelam como sendo uma grande ferramenta para o ensino de língua materna tendo em vista o potencial delas

para desenvolver nos estudantes um comportamento leitor e escritor cada vez mais próximos das realidades sociais contemporâneas e suas demandas.

Referências:

JÚNIOR, J. SILVA, F. *Redes sociais e práticas de leitura e escrita no ensino médio* . *Hipertextus Revista Digital*. Recife, n. 06, 2011. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose-Ribamar-Batista_Francisco-das-Chagas-_Luciane-Lira.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2023.

MAGNABOSCO, G. C. *Hipertexto:* algumas considerações. In: Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, n. 3, 2007, Maringá. p. 1389-1398.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais:* definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais e ensino. 2ª ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* língua portuguesa. Volume 2; Brasília – DF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília – DF, 2018.

RIBEIRO, A. E. *Letramento digital*: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002> . Acesso em: 18 de julho de 2023.

SANTOS, A. A. Análise sobre o uso das redes sociais como instrumento estratégico nas atividades de leitura e escrita. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 11, n. 23, p. 379-393, 2016. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/921. Acesso em 29 de junho de 2023.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3ª edição, Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita:* letramento na cibercultura. In: Scielo. Campinas, 2022. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt#. Acesso em 03 de julho de 2023.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O letramento digital no trabalho docente: um diagnóstico no decurso da pandemia

Eduardo Vinicius Pires (SAITEC Ltda)

https://orcid.org/0009-0002-3033-9032

evpires@gmail.com

Marcus Rodolfo Bringel de Oliveira (UNB)

https://orcid.org/0000-0003-2976-6061

marcus.bringel.unb@gmail.com

***Resumo**: A presente investigação deu-se no ano de 2021 durante a pandemia de COVID-19, a qual instaurou uma situação diferencial acerca do uso da informática em diversos ambientes, particularmente o educacional. Este trabalho, então, busca investigar, à luz do letramento digital, se dava o uso de recursos computacionais no processo de ensino-aprendizagem virtual a partir da análise de entrevista estruturada de docentes de diferentes disciplinas em instituições de ensino do Distrito Federal. Tal estudo, por fim, objetiva realizar um levantamento e uma discussão das possibilidades educacionais então aplicadas ao contexto educacional, analisando, por fim, como tais ações didáticas refletiam ou se afastavam do conceito e da influência do letramento digital, instando, por fim, uma reflexão acerca de tal panorama diante do contexto pandêmico.*

***Palavras-chave**: letramento digital; docência; informática educacional; pandemia de COVID.*

***Abstract**: The present investigation took place in 2021 during the COVID-19 pandemic, which established a differential situation regarding the use of Information Technology in various environments, particularly educational. This work, then, seeks to investigate, in the light of digital literacy, whether there was the use of computational resources in the virtual teaching-learning process from the analysis of structured interviews of teachers of different disciplines in educational institutions in the Federal District. This study, finally, aims to conduct a survey and discussion of the educational possibilities then applied to the teaching context, analyzing, finally, how such didactic actions reflected or moved away from the concept and influence of digital literacy, urging, finally, a reflection on such a panorama in the context of the pandemic.*

***Keywords**: digital literacy; teaching; educational informatics; COVID pandemic.*

1. Introdução

Da capacidade de ler e escrever o próprio nome à leitura e compreensão de um texto, do lápis ao computador, essas linhas de evolução da leitura e da tecnologia promoveram profundas mudanças na educação e na formação educacional das pessoas. É pensando nessa linha de evolução e mudanças que este trabalho estudou como o letramento digital se apresentava na prática educacional, como ferramenta pedagógica a ser aplicada pelos docentes em sua atuação na sala de aula, até o ano de 2021, e qual a amplitude desse conceito no trabalho docente. Em síntese, entender o que é o letramento digital e como é possível inserir os recursos das TICs na prática educacional, foi esse o objetivo deste trabalho.

A emergência do século XXI representou, mais do que a entrada de uma nova década, a era do domínio definitivo das tecnologias, principalmente as conectadas, sobre as relações humanas em suas mais diversas formas. Assim, de uma realidade outrora agrária e rural, o novo século representa definitivamente a vitória do urbano e do computadorizado sobre um mundo analógico cada vez mais comprimido pela vastidão das conexões e dos recursos digitais.

2. Os letramentos múltiplos na contemporaneidade

No que se refere ao campo educacional, assistiu-se, no Brasil, na primeira década dos anos 2000, a uma redução da exclusão e do fracasso escolar, representado por um maior acesso dos estudantes às cadeiras escolares (Rojo, 2019), embora isso não represente, necessariamente, uma redução das desigualdades, uma ampliação da permanência desses alunos no mundo da educação, e tampouco um ganho de competências em leitura e escrita que se expanda para o mundo das Tecnologias da Informação e Computação (TICs). Ou seja, embora a permeabilidade dos recursos computacionais seja cada vez maior, sem uma formação educacional adequada às demandas da realidade, tanto nos campos básicos da alfabetização quanto no uso propício das ferramentas tecnológicas, o aluno egresso da escola atual é demonstrativo do insucesso escolar ao representar “a ausência de uma cidadania protagonista” (Rojo, 2019, p. 29), tendo em vista sua incapacidade de “acessar e processar informações escritas como ferramentas para enfrentar as demandas cotidianas” (p. 44) que, como bem sabemos, envolvem a “leitura” de uma realidade mediada pela tecnologia.

Nos tempos atuais, portanto, há que se pensar em quais seriam as habilidades mínimas “para satisfazer as demandas do (...) dia a dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente” (Rojo, 2019, p. 46), o que deve passar, necessariamente, por conhecimentos ainda que básicos da informática para uma vivência intimamente integrada à realidade atual, sob o entendimento de que “o que se entende como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais” (p. 45). A escola, portanto, no mundo contemporâneo, não pode se eximir de reconhecer seu papel como responsável por “estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e os letramentos locais/globais” (p. 52), entendendo aqui o letramento como um conceito que está além da simples “aquisição do código da escrita, em outras palavras, à alfabetização” (Silva *et alli*, 2018, p. 23), mas no qual se incluem as diversas práticas sociais, da qual a escola é o principal agente, mas não o único, embora ela seja o local privilegiado do “desenvolvimento das novas competências e habilidades de leitura e escrita em novos suportes, de forma dinâmica e virtual” (p. 23).

Assim sendo, tal forma de contato com o mundo tecnológico insere tanto o alunado como os professores, quanto as instituições educacionais no panorama do chamado letramento digital, derivado do termo letramento, cunhado em oposição ao termo alfabetização, fruto de uma discussão em que se diferenciavam os alfabetizados, ou seja, aqueles que tinham apenas a capacidade de decodificação e reprodução dos enunciados, daqueles letrados, que iam além da mera compreensão de um texto, sendo capazes de interpretá-lo e utilizá-lo de modo produtivo no mundo real, cujo desconhecimento, segundo Marcos Bagno (1998, *apud* Silva *et alli*, 2018), "é uma deficiência tão grave quanto não saber ler e escrever" (p. 28). Esse termo, portanto, está intrinsicamente ligado à prática escolar, tendo em vista que é a escola, embora não seja o único, é um dos seus principais agentes, sendo "um dos lugares privilegiados para propiciar o desenvolvimento de novas competências e habilidades de leitura e escrita em novos suportes, de forma dinâmica e virtual" (Silva *et alli*, 2018, p. 23). Entende-se, ainda, que o ambiente escolar deve ser capaz de planejar seus conteúdos a partir desse novo cenário informatizado e de uma nova mentalidade pedagógica, incluindo de maneira crítica a informação derivada das ferramentas digitais, em direção a um letramento informacional digital, em que o letrado será capaz de acessar, selecionar, avaliar, validar e incorporar, eticamente, o conhecimento obtido. É, desse modo, uma nova mentalidade pedagógica e cultural que se instala no ambiente escolar, que supera não apenas os avanços tecnológicos, mas instala novas metodologias e uma completa reestruturação da práxis pedagógica.

Com efeito, a inserção da informática no processo de ensino-aprendizagem tem, em certo nível, como uma de suas possibilidades, a tentativa de minimizar "a exclusão de sujeitos já excluídos em muitas outras situações", tendo em vista que, na maior parte das vezes, cabe à escola "preencher lacunas e dar aos seus alunos acesso a esse universo específico cultural" (Coscarelli, 2017, p. 27). Com efeito, principalmente no que se refere à docência para as classes populares, é essencial que o planejamento pedagógico inclua os alunos nessa ambientação tecnológica, de modo a "dar a eles os equipamentos necessários para serem bem-sucedidos nessa empreitada" que é a inclusão no mundo digital (p. 29). Indubitavelmente, negar ao alunado, principalmente o proveniente das camadas populares, o trabalho constante, continuado e proficiente com a computação faz com que a escola contribua para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai ainda excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea, que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior (Coscarelli, 2017, p. 32).

Nesse sentido, a pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, instaurou um panorama peculiar devido ao necessário distanciamento social, que levou a um uso urgente e pouco planejado dos recursos tecnológicos disponíveis até então, levando escolas, estudantes, seus responsáveis e, principalmente, educadores a repensarem suas posições e ações diante desse contexto. Com uma distribuição desigual de elementos de informática, como internet, computadores, tablets, celulares e particularmente softwares adequados a um processo de ensino exclusivamente virtual, a noção do letramento, o domínio de recursos e seu uso competente apresentou-se como um desafio que foi superado antes por meio de experiências, tentativa e erro do que com uma formação prévia direcionada à utilização eficiente da informática no campo educacional.

Assim, em qualquer contexto histórico e social e particularmente na pandemia, a informática deve ser entendida como parte integrante, de modo transversal ou interdisciplinar, do conteúdo escolar, sendo, pois, conhecimento inescusável, assim como outras disciplinas basilares do currículo, como a Língua Portuguesa e a Matemática, e, logo "deveria ser

um recurso auxiliar da aprendizagem, um elemento que deveria integrar e reunir as diversas áreas do conhecimento, em um determinado projeto" (Coscarelli, 2017, p. 32), ou seja constituindo um plano educacional com objetivos específicos e direcionados a alcançar uma proficiência no letramento digital.

Sob tal ponto de vista, os componentes curriculares devem estar diretamente ligados à realidade dos estudantes, afastando-se de conteúdos muitas vezes desconectados, desatualizados e inacessíveis à maior parte deles, uma vez que a computação e os seus recursos derivados fazem parte de "um processo de construção de um saber percebido como útil e aplicável pelos alunos" (Coscarelli, 2017, p. 39). Dessarte, sob a óptica do letramento digital, o preparo escolar deve preparar os estudantes "com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso", já que as mídias atuais têm como "a tela como principal suporte, exigindo conhecimentos que ultrapassam as fronteiras do impresso" (Zacharias, 2017, p. 16-17).

Por consequência, a pedagogia deve entender esse novo universo próprio sob os novos signos e significados que os recursos e os ambientes digitais trazem aos conteúdos, às mídias, aos diálogos, aos contatos e aos contextos sociais. O letramento, agora digital, informacional e

computacional, logo, plural, deve "dar conta dos diferentes espaços, mecanismos de produção, reprodução e difusão da linguagem". Nesse âmbito, "o letramento digital (...) vai exigir tanto a apropriação das tecnologias (...) quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos" (Zacharias, 2017, p. 21).

3. A formação do professor para o uso de TIC

A inclusão das TICs na educação é um processo inerente à evolução tecnológica em que vivemos, tendo em vista que o advento do computador pessoal, do smartphone e dos tablets e da internet, interligando equipamentos e conectando pessoas e empresas, provoca profundas mudanças sociais e econômicas.

Toda essa revolução tecnológica tem impacto direto no ambiente escolar, principalmente do educando desta geração que já convive empiricamente com essa tecnologia, e do educador que, teoricamente, deveria ter capacitação para o uso das TICs na sua formação, além da instituição que deve estar atenta para tais mudanças e aberta a incentivar o uso dessas tecnologias e a aplicação delas no ambiente escolar. Entretanto, o que se percebe é que há um abismo tecnológico que envolve todos os elementos humanos do processo ensino-aprendizagem, iniciando pelo docente, como o principal executor do processo educacional, o que move a discussão sobre essa temática para "encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola" (Kenski, 2014, p. 106).

Kenski (2014) trata dessa questão ao abordar como a tecnologia trouxe importantes mudanças na educação, como processo e como instituição:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (p. 64).

Pensar na formação do docente e analisar como a sua qualificação é feita são de extrema importância, e, por isso, a escola não pode ser passiva quanto à sua inclusão e nem

tampouco as universidades podem se recusar a incluir a capacitação dos seus alunos no conhecimento e uso das TICs, tendo em vista que "a importância de educadores bem qualificados e reconhecidos profissionalmente torna-se condição primordial de ação" (Kenski, 2014, p. 107) nesse contexto.

Na formação inicial, o futuro educador precisa se capacitar, não apenas na sua formação específica como licenciado, pois a sua atuação não se limitará apenas à aplicação da sua disciplina. O educador tem um papel mais amplo e será responsável também pelo aluno na sua formação como indivíduo, inserindo o educando num mundo onde a tecnologia, no seu uso e na sua convivência, irá nortear seu lugar no mundo. Alcici (2014) afirma que "é preciso que os professores compreendam que, antes de serem especialistas nas diversas disciplinas, são educadores que participam da formação integral do indivíduo" (p. 19).

Nesse aspecto, os cursos de licenciatura precisam se atualizar não apenas na renovação do ensino das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e das disciplinas de seus cursos, mas também é de extrema importância que as instituições de ensino estejam atualizadas com a realidade vinculando a teoria e prática, inclusive em termos de uso das TICs. Assim, acerca do papel das graduações na formação tecnológica dos futuros docentes, compreende-se que "a formação inicial nos cursos de licenciatura e a formação continuada, em serviço, possibilita a atualização constante e os reposicionamentos do profissional como resultado da reflexão sobre a prática", tendo em vista que "não há como preparar adequadamente os docentes se, nos cursos de licenciatura, há uma completa desvinculação entre a teoria e a prática" (Alcici, 2015, p. 17-19).

Sob tal visão, a atuação do docente é um constante estado de estudo e atualização e não se limita apenas à sua formação. Isso pode ser visto mais nitidamente em Alcici (2014), que indica que

Para que o professor seja capaz de assumir o seu papel como agente de mudança na escola, é preciso, em primeiro lugar, que ele esteja preparado para isso, tendo recebido uma formação inicial adequada e se conscientizando de que a formação continuada é essencial para o seu progresso profissional (p. 20).

Quando o docente recebe formação para lidar com a TIC em sala de aula, sabe inserir o seu uso de forma dirigida e racional, e não apenas para inovar a sua aula ou deixá-la mais interessante. Tal procedimento trata-se da importante missão de desenvolver um letramento digital necessário e fundamental para a formação do seus alunos, pois, ao saber lidar com o computador, o uso de softwares, sejam eles educacionais ou não, aprender a usar a internet de forma produtiva na busca de conhecimento e saber como manejar o enorme fluxo de informação ali contida e a constante inserção de novas informações, o docente torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais amplo e vai além da simples aplicação de conteúdo, de forma que contribui para a formação do aluno como pessoa contextualizada nesse mundo tecnológico e conectado. É nesse sentido que Ana Elisa Ribeiro (2018) afirma

> que é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos (e ter algum, aliás, é fundamental), para essa integração fazer realmente sentido e ser prolífica. (...) É necessário estar engajado nas discussões e nas aplicações de tecnologias que possam ampliar a gama de possibilidades do ensinar e do aprender, o que não invalida nem reduz, penso, formas anteriores de atuação. (pp. 73-74).

Dessarte, a inserção das tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional e, mais particularmente no planejamento educacional e no processo de docên-

cia em si, devem relevar os horizontes da disciplina já planejada, bem como ampliar as atividades docentes já desenvolvidas anteriormente, de modo a promover uma integração profícua e um desenvolvimento de potencialidades mútuas (entre a TIC e o conteúdo apresentado), ressaltando, portanto, a "pertinência como um elemento a ser avaliado" (Ribeiro, 2018, p. 75).

O papel do docente neste cenário, com efeito, é reconhecer a existência de uma paisagem comunicacional muito mais complexa, multifacetada e, principalmente, multimídia do que há tempos atrás, como no momento em que o próprio professor realizou sua formação escolar ou de nível superior. À escola, e ao educador, logo, cabem as funções de aprofundar a competência dos alunos nas tecnologias que muitos deles já desenvolvem, alinhavando-a aos conhecimentos escolares curriculares, com fins de formar cidadãos mais conscientes e habilitados no letramento digital. Ana Elisa Ribeiro (2018) ressalta que disciplinas das linguagens (sejam elas alfabéticas, imagéticas ou matemáticas) são basilares para o desenvolvimento de tais habilidades, não cabendo, dessa forma, "se vamos usar. O debate se nutre de questões sobre como e quais ferramentas ou linguagens empregar, para tais ou quais objetivos e funções" (p. 79, grifo da autora).

Os docentes, não só como usuários das tecnologias, mas também como administrador delas em contexto educacional, devem dominá-las a ponto de produzir, por meio delas, possibilidades inauditas de ensino, valendo-se, assim, da ideia de letramento digital como orientadora das atividades, num movimento em que não só somos influenciados pelas práticas digitais e computacionais, mas também "exercemos uma força em relação a esses dispositivos que os fazem mudar ou mesmo serem extintos em favor dos outros" (p. 101). Nessa empreitada da absorção e reformulação do tecnológico pelo didático é que se instala a agência do professor, nessa transição entre usuários das TICs e mediadores de tais ferramentas na sua atividade laboral. É esse aspecto que focaliza Leonardo Cordeiro (2016, *apud* Ribeiro, 2018) ao indagar: "por que os professores se tornaram socialmente usuários das TICs, mas não as empregam na escola, em suas aulas ou em seus programas de curso?" (p. 103).

Autores têm se debruçado sobre esse problema e discutido o conflito da tecnologia em sua impossibilidade de transitar do uso social e cotidiano para dentro dos muros da escola, o que encaminha a discussão para uma percepção mais aprofundada da problemática pedagógica, a qual "reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho" (Ribeiro, 2018, p. 106). É dentro dessa óptica que se pode pensar numa formação voltada para o uso das TICs de maneira produtiva, projetando, na prática pedagógica, segundo Braga (2013, *apud* Silva *et alli*, 2018), um planejamento docente que auxilie os alunos para a busca, o reconhecimento e a validação de informações, o trabalho com habilidades e competências essenciais ao mundo digital e globalizado numa perspectiva crítica e coletiva do conhecimento, bem como a orientação dos discentes com fito à percepção e adoção de critérios de seleção de informações para a construção de conhecimento, além de direcionar o ensino e a pesquisa via TICs a uma abordagem ética, em direção à formação cidadã dos educandos. Com efeito, Valérica Zacharias (2017) reforça que "é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso" (p. 20).

Tal empreitada não deixa de relacionar-se também à função essencial da escola em diminuir as desigualdades sociais, agora paralelamente reproduzidas no que tange ao acesso aos recursos digitais e computacionais, que ampliam ainda mais as diferenças e os pro-

cessos de exclusão sofridos pelos alunos mais carentes, normalmente oriundos de ambiente escolares igualmente precários e, muitas vezes, despreparados para o ensino tradicional, ainda mais afastados das ferramentas tecnológicas. Coloca-se, dessa maneira, a problemática social associada diretamente ao ensino escolar e aos seus desdobramentos em pleno século XXI, e mais ainda diante da situação atípica da pandemia, que, apesar de extemporânea, revelou de modo mais óbvio ainda os contrastes constituintes da sociedade e, como resultado, da escola.

Assim, diante das desigualdades econômicas, da formação deficiente dos professores em relação aos elementos da informática e aos seus usos associados à prática docente, às problemáticas decorrentes da inserção de tecnologias tidas como lúdicas no ambiente oficial da escola, dentre várias outras questões que rondam o uso dos recursos computacionais com vistas ao letramento digital, não se pode ignorar sua prevalência e influência inescapável na própria práxis pedagógica, de modo que já se está incluído, inevitavelmente, nessa realidade e cabe, ao educador, principiar desse ponto de partida e integrá-lo como parte fundamental do ensino no século XXI.

4. Resultados e discussões

O foco desta pesquisa é realizar um levantamento de amostragem com os professores do Ensino Básico (a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), nas mais diversas disciplinas, para investigar a ausência ou a presença de ferramentas computacionais/digitais dentro do planejamento e da prática pedagógica, de modo a compreender a concretude e a aplicação do conceito de letramento digital na realidade educacional analisada, possibilitada a construção de conhecimento não apenas das disciplinas clássicas do currículo, mas também da utilização de diferentes recursos de informática como tecnologias de conhecimento, possibilitando aos educandos identificar informações e utilizá-las de modo responsável e crítico.

Como metodologia de estudo, foi utilizada a pesquisa quantitativa de questionário na entrevista com professores da educação básica, objetivando traçar o perfil dos docentes, além de investigar o uso de TICs na sala de aula, perceber a realidade de como a tecnologia está presente nas instituições, a variedade de recursos computacionais que estão presentes e a disposição deles para professores e alunos, o acesso à internet e a presença de profissionais com formação tecnológica educacional nas escolas para orientar, capacitar e implantar esses recursos computacionais no cotidiano escolar de forma produtiva.

Tendo em vista os propósitos deste estudo, em discutir a presença ou a ausência das tecnologias educacionais e, portanto, do letramento digital no planejamento e na prática pedagógica, foi concebido um questionário, formado por vinte e seis perguntas; dentre elas, havia vinte e três perguntas objetivas, cujas possibilidades de resposta já estavam previstas, e apenas três perguntas subjetivas, em que o entrevistado poderia produzir sua própria resposta. Ressalta-se que todas as perguntas objetivas estavam relacionadas às questões objetivas anteriores, de forma a especificar ou ampliar as respostas, quando isso fosse necessário.

O questionário iniciou-se pela seção “Sobre o professor e sua formação docente”, que buscava caracterizar o público entrevistado, composto apenas por professores em atuação, de modo a traçar o perfil dos profissionais, tanto em termos de seu exercício quanto de sua instrução. O levantamento contou com a participação de cinquenta docentes.

Nesta primeira seção, a primeira pergunta voltou-se para o nível de atuação dos docentes, cuja maioria, compondo 54% do total, atuava no Ensino Médio, seguido, em segundo lugar, por professores atuantes no Ensino Fundamental, formando 36% do total, e finalizado por educadores atuantes da Educação Infantil, constituindo 17% do total. Destaca-se o fato de que, dos cinquenta participantes, dois deles atuavam nas três modalidades de ensino. Assim, pode-se dizer que a pesquisa apresentou, em relação às questões apresentadas, um panorama que engloba, de maneira razoável, todas as modalidade de ensino, permitindo, portanto, perspectivas que não estão localizadas apenas em outra ou outra etapa educacional.

Em relação à formação acadêmica dos participantes, 60% deles têm, como grau máximo de ensino, a especialização *lato sensu*, acompanhados de 20% com mestrado, 18% apenas com graduação e 2% com doutorado. Em relação à graduação ou licenciatura cursada, dos entrevistados, a maioria era egressa do curso de Letras (compondo 34% do total), seguido pelo curso de Pedagogia (30%). Nesse aspecto, observa-se o alto grau de formação da maior parte dos entrevistados, posto que, em sua maioria, são especialistas, de forma que se espera que os dados coletados apresentem um panorama composto por experiências aprofundadas e competentes.

Quanto ao tipo de instituição de atuação, 78% dos participantes atuavam em escolas públicas, seguidos por 14% de escolas públicas e particulares e 8% atuantes apenas em escolas particulares. Acerca da localidade de regência dos entrevistados, as três regiões administrativas de maior atuação eram Ceilândia, com 40%, Taguatinga, com 32%, e Plano Piloto, com 18%. Dessa maneira, pode-se entender que a maior parte dos docentes entrevistados atua em áreas periféricas do Distrito Federal.

No que se refere à formação relacionada à informática educacional, a pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados (76%) não cursaram, durante sua graduação, disciplinas que, em certa medida, apresentavam o uso de recursos tecnológicos na prática docente. Por outro lado, a maioria dos entrevistados informa que suas escolas incentivavam ou disponibilizavam cursos ou formações específicas sobre o uso da informática no contexto educacional (58%). Nesse sentido, percebe-se a ausência de formação educacional voltada para os aspectos tecnológicos, o que afasta os profissionais e, em consequência, a sua atuação docente das demandas da realidade (Rojo, 2019), desvalorizando a importância de uma qualificação e um reconhecimento dessas orientações na formação (Kenski, 2014), além da óbvia desvinculação entre a teoria e a prática (Alcici, 2015). Dessa maneira, um percentual maior ainda (76%) informa que realizou formações específicas sobre a aplicação da informática no planejamento ou no trabalho em sala de aula, o que direciona a percepção para a existência dessa necessidade de uma formação específica para o uso dos recursos tecnológicos oriunda de uma motivação individual e profissional dos docentes.

Acerca da relação da informática com as disciplinas de regência dos docentes, o levantamento demonstra que a maioria dos entrevistados (58%) não realizou projetos que integrassem o conteúdo programático de suas cadeiras com recursos tecnológicos, o que faz prevalecer a noção de que os professores ainda não percebem a informática como recurso auxiliar da aprendizagem, sem notar a amplitude desse recurso como integrador das mais diversas áreas do conhecimento, com vistas a um projeto de ensino atualizado das próprias disciplinas tradicionais (Coscarelli, 2017).

Por fim, em resposta a uma autoavaliação dos conhecimentos dos docentes acerca de sua proficiência no uso de recursos tecnológicos, verificou-se que 70% consideravam seu

conhecimento como “bom/regular”, em face de 24% que o consideravam “ótimo” e 6%, “ruim”.

Na segunda seção, “Ambiente e experiência docente”, as perguntas voltaram-se para investigar como o ambiente escolar e a prática docente proporcionavam meios de desenvolvimento do letramento digital. Neste momento do levantamento, algumas perguntas especificavam o contexto anterior ou posterior à pandemia, tendo em vista que o contexto pandêmico obrigou os educadores a utilizarem, inescusavelmente, recursos tecnológicos que, anteriormente, podiam não fazer parte do seu cotidiano de ensino.

A pergunta seguinte, que interrogava sobre o uso de ferramentas computacionais para o planejamento das aulas, em contexto anterior à pandemia, 80% dos educadores informaram que já faziam esse uso e, desses usuários, a maioria deles utilizava computador/laptop/desktop (95,2%), seguido por datashow (66,7%) e por celular (61,9%). Tal dado é relevante pois apresenta o celular alçado à categoria de recurso tecnológico educacional, o qual, anteriormente, era visto apenas como um elemento de comunicação e de diversão. Como discute Cordeiro (2016, *apud* Ribeiro, 2018), o celular, assim como a internet no contexto educacional, ainda ocupa um papel ambíguo e suspeito, porque, ainda que professores e alunos sejam usuários dessas tecnologias, seu uso no contexto educacional ainda é precário e mal compreendido. Chama a atenção também, no dado acima citado, a presença notável de recursos tecnológicos como o retroprojetor e a TV que parecem deslocados e antiquados em meio aos outros dispositivos conectados.

Ainda sobre o trabalho anterior à pandemia, 56% dos educadores informaram utilizar, juntamente com os alunos, tecnologias digitais para consulta ou como recurso de ensino em si. Nesse ponto, 38% também consideravam que, na sua disciplina ou atuação como professor, o uso de computadores ou recursos tecnológicos não se mostravam como essenciais, dado que dialoga com a última pergunta do questionário, acerca da manutenção do uso de recursos computacionais nas aulas, após a pandemia, em que apenas 6% dos entrevistados afirmaram não ter interesse em continuar ou desenvolver o uso dessas tecnologias durante suas aulas. O panorama apresentado remete a uma visão limitada da informática no seu uso educacional, que, conforme discute Ana Elisa Ribeiro (2018), aponta para a ausência de pertinência dos elementos digitais, em que seu uso não apresenta uma integração produtiva, mas apenas a inserção deslocada sem se adequar devidamente aos propósitos da disciplina. É necessário, sobretudo, que os docentes compreendam o universo multimidiático e multissemiótico do mundo digital para alcançar o trabalho da sua disciplina como parte de uma formação ampla e cidadã (Zacharias, 2017).

Em relação à estrutura das escolas no que tange à área de informática, 62% dos entrevistados afirmaram que a instituição educacional em que trabalhavam tinham um espaço voltado para o uso de computadores ou outros recursos digitais pelos alunos, como laboratórios de informática. Além disso, 22% dos educadores relataram ter, dentro da sala de aula, computador ou tablet. Em relação à disponibilização de internet (sem fio ou cabeada) na escola, 62% informam que ela é cedida apenas ao professor, 20% aos alunos e aos professores, e 18% a ambos os personagens do ambiente educacional.

No que tange à discussão acima, é primordial ressaltar a confluência entre os seguintes dados: a respeito do tipo de escola em que os educadores atuam, 14% respondem atuar em escolas particulares e públicas e 8% apenas em escolas particulares, o que soma um total de 22% de docentes atuantes em escolas particulares. Esse dado vai ao encontro do quantitativo de 22% de educadores cujas escolas apresentam computadores ou tablets em sala de aula, o que pode demonstrar que provavelmente as escolas particulares apresentam

esses dispositivos computacionais de forma facilitada aos professores e, em consequência aos alunos, ratificando, dessa forma, a existência de uma disparidade entre as instituições públicas e particulares, discussão que retoma a desigualdade apontada por Carla Coscarelli (2017), em que a imbricação entre escola e tecnologias reproduz, de modo paralelo, os problemas de acesso aos recursos computacionais.

Sobre a existência, no quadro de funcionários da escola, de profissionais específicos para o atendimento de alunos e professores na área de informática, como professor de informática ou técnico de laboratório de informática, 72% das escolas não dispõem desse profissional e, segundo respostas subjetivas, nem sempre, quando ele existia, tinha formação específica da área. Tal panorama representa a limitação de muitas instituições no que se refere à visão da informática dentro do contexto educacional, marcada pela falta de profissionais específicos e habilitados, bem como de um uso insuficiente dos laboratórios de informática, questão já levantada por Ana Elisa Ribeiro (2018).

Acerca da avaliação dos professores sobre o conhecimento tecnológico dos alunos, 38% deles consideram que a maioria dos seus alunos não demonstra experiência com o uso de recursos. Nesse aspecto, 100% dos entrevistados relata a existência de problemas de acesso dos alunos a recursos tecnológicos durante as aulas virtuais, bem como 96% indicam que alguns de seus alunos apresentaram dificuldades de acesso devido à carência de recursos econômicos. Essa perspectiva já fora apresentada por Carla Coscarelli e Dorotea Kersch (2017), que questionavam o estereótipo de que os alunos eram nativos digitais, o que tornaria o papel do docente, como mediador de conhecimentos digitais, obsoleto. Entretanto, os dados discutidos reforçam a necessidade de pensar os professores como intermediários de um conhecimento formal da informática e do conteúdo de suas próprias disciplinas (Zacharias, 2017), com o objetivo de acessar, selecionar, avaliar, validar e incorporar criticamente as informações proporcionadas pelo mundo virtual (Silva *et alli*, 2018).

Em relação aos principais programas, sites ou aplicativos utilizados no planejamento e na execução das aulas (antes e depois da pandemia), aferiu-se que 90% utilizam o Word, 78%, o Meet/Zoom/Skype e Youtube, 76% usam o Power Point, 72% empregam o Google Drive e 70% o Whatsapp. Ana Elisa Ribeiro (2018) acresce que o uso dos mais diversos dispositivos digitais é um fator inevitável na educação dos dias de hoje, em que o debate deve ir além do uso ou não uso, mas sobre o formato em que tais ferramentas ou linguagens serão empregadas, além da definição objetiva das funções do seu uso no processo educacional.

5. Considerações finais

Diante das constatações acima apresentadas, é necessário apontar algumas sugestões que mirem a resolução ou mitigação desses problemas.

Os professores precisam ter conhecimento das tecnologias disponíveis e aprender como utilizá-las, além de aplicá-las no seu cotidiano e agregar seu uso em sala de aula. Para isso, é importante que a escola ofereça cursos de capacitação no uso de computadores, softwares educacionais e acesso à internet de forma mais produtiva, buscando inovar as suas práticas pedagógicas com recursos das TICs.

As escolas precisam urgentemente ter conhecimento das capacidades das TICs quanto às suas funcionalidades, experiências e aos seus recursos de uso, visando a incorporação dessas tecnologias no âmbito escolar por meio de projetos pedagógicos, objetivando não

somente integrar as tecnologias, mas modernizar o ensino no que se refere a recursos e à capacitação dos seus professores.

Nota-se uma prevalência do uso de softwares como o Pacote Office, que não é projetado especificamente para o uso educacional, bem como de redes sociais sendo incorporadas no uso educacional, o que pode apontar para um desconhecimento dos docentes em utilizar programas específicos para a atuação pedagógica, o que poderia ser solucionado por meio de convênios com empresas específicas de consultoria em tecnologias educacionais.

Em relação a algumas séries de dados apresentados, sugere-se, em momento posterior, a produção de levantamentos específicos sobre pontos como: especificação do uso de tecnologias no planejamento e na prática pedagógica, de modo individualizado, de modo a delinear melhor o uso dos recursos em relação a diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Até que ponto a ausência de profissionais habilitados especificamente no uso pedagógico dos recursos digitais impacta neste planejamento e na prática docente? Quais seriam os fatores responsáveis pela subutilização dos recursos (muitas vezes limitados) disponíveis na escola, tendo em vista que 6% (questão 26) dos professores que não pretendem, após a pandemia, continuar utilizando recursos tecnológicos em suas aulas? Como se dá a disponibilidade de recursos computacionais em sala de aula (questão 17) nas escolas públicas e privadas, especificamente? A ausência de profissionais com formação específica de Licenciatura em Computação se dá devido à escassez desses profissionais no mercado, à falta de interesse das instituições, ao desconhecimento da existência desse profissional?

Toda a análise apresentada tem o objetivo de discutir os resultados da pesquisa e o levantamento do embasamento teórico sobre a importância do conceito do letramento digital. Dessa forma, é notório que, em um mundo imerso em tecnologia, dado que a geração de informação se avoluma a níveis cada vez maiores, numa amplitude de recursos digitais igualmente grandes, o aluno tem uma necessidade inadiável de saber como lidar com esse mundo tecnológico.

Compreender a importância das TICs no ambiente educacional e como a sua aplicação orientada pode trazer contribuições importantes para o desenvolvimento do letramento digital representa uma competência atualmente essencial para o estudante desenvolver a capacidade de analisar e problematizar as informações recebidas e obter conhecimento sobre os diversos tipos de mídias. Com efeito, tal conhecimento irá prover o desenvolvimento da percepção das situações vividas no seu cotidiano e habilitá-lo para aplicar tais conceitos na busca de transformar seu contexto.

Referências

ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. **A escola na sociedade moderna**. Em: ALMEIDA, Nanci Aparecida (coord.). *Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica*. São Paulo: Cengage Learning, 2015. Pp. 01-22.

COSCARELLI, Carla Viana. **Alfabetização e letramento digital**. Em: ___ & R IBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. BeloHorizonte: CEALE/Autêntica Editora, 2017. Pp. 25-40.

COSCARELLI, Carla V. & KERSCH, Dorotea F. **Prefácio.** Em: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana & CANI, Josiane Brunetti. *Multiletramentos e multimodalidade*: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. Pp. 07-14.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da educação. Campinas: Papirus, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Escrever hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos*: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Elisângela Pereira; MAGALHÃES, Vanessa M. Franco & BUIN, Edilaine. *Desafios do letramento digital*: o diálogo entre a universidade e a escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

ZACHARIAS, Valeria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. Em: COSCARELLI, Carla Viana (org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. Pp. 15-29.

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

“Tudo o que te sobreviveu me agride”: considerações sobre trauma e memória na novela Morreste-me (2015), de José Luís Peixoto

Natacha dos Santos Esteves (UEM)

https://orcid.org/0000-0002-9834-5044

natachaestevescm@gmail.com

Gustavo Moreira Rocha (UEM)

https://orcid.org/0000-0002-4169-1878

gustamr@outlook.com

***Resumo**: O presente estudo almeja apresentar algumas considerações sobre a novela Morreste-me (2015), do escritor português José Luís Peixoto. Na obra, narrada em primeira pessoa, a perspectiva memorialista é dominante por se tratar do testemunho de um filho após a morte traumática e violenta do pai. Dessa forma, a análise é centrada em determinar o caráter das memórias tecidas pelo narrador/personagem, evidenciando suas particularidades e a forma como essas memórias (reevocações) vão moldando a identidade do filho ao longo da obra. Para tanto, as considerações apresentadas têm respaldo nos estudos de teóricos sobre a memória, o trauma e o testemunho. Além disso, por serem temas que transitam a esfera da subjetividade, a psicanálise também servirá de subsidio para as reflexões pretendidas.*

***Palavras-chave**: Testemunho. Trauma. Memória. Morreste-me.*

***Abstract**: The present study aims to present some considerations about the novel Morreste-me (2015), by the Portuguese writer José Luís Peixoto. In the work, narrated in the first person, the memoirist perspective is dominant because it is the testimony of a son after the traumatic and violent death of his father. Thus, the analysis is centered on determining the character of the memories woven by the narrator/character, highlighting their particularities and the way in which these memories (recalls) shape the son's identity throughout the work. Therefore, the considerations presented are supported by studies by theorists on memory, trauma and testimony. Furthermore, as they are themes that transit*

the sphere of subjectivity, psychoanalysis will also serve as a subsidy for the intended reflections.

***Keywords**: Testimony. Trauma. Memory. Morreste-me.*

> Parto para o que sobra de ti e tudo são resquícios do que foste. Parto de ti, viajo nos teus caminhos, corro e perco-me e desencontro-me no enredo de ti, nasço, morro, parto de ti, viajo no escuro que deixaste e chego, chego finalmente a ti, Pai. Ao lado desta manhã, a outra vez. A primeira noite que não viste.
> Descansa, pai. Ficou o teu sorriso no que não esqueço, ficaste todo em mim. Pai. Nunca esquecerei. (Morreste-me, José Luis Peixoto).

1. Considerações iniciais sobre o tema

Desde seu processo de formação, a humanidade lida com inúmeros questionamentos inquietantes, cujas respostas são tudo, menos concretas e fechadas. A memória, parte intrínseca do ser humano, é um desses questionamentos. Diversas áreas do conhecimento, desde psicologia à neurociência, tecem estudos sobre a memória. Contudo, assim como outros grandes questionamentos da humanidade, as reflexões sobre memória têm-se o seu início com a tradição filosófica aristotélica e platônica que ainda servem de base para a filosofia moderna.

É nítido que as postulações de Aristóteles (384 a.C. — Atenas, 322 a.C.) e Platão (428/427 – Atenas, 348/347 a.C.) já foram refutadas por muitos filósofos e estudiosos sobre a memória, mas, por serem as bases das reflexões, suas postulações auxiliam em um entendimento mais concreto sobre o que é a memória (enquanto uma reevocação/reminiscência).

Em seu livro intitulado *O passado, a memória, o esquecimento* (2010), o historiador e filósofo italiano Paolo Rossi, ao comentar sobre a tradição aristotélica e a platônica, tece algumas reflexões sobre a memória e a reminiscência que são significativas para o andamento do presente estudo. Assim, na concepção de Rossi (2010, p. 15), "a memória parece referir-se a uma persistência, a uma realidade de alguma forma intacta e contínua; a reminiscência (ou anamnese ou reevocação), pelo contrário, remete à capacidade de recuperar algo que se possuía antes e que foi esquecido".

Essa diferenciação precisa entre memória e reminiscência é pertinente aos estudos literários que se ocupam, assim como o presente, a estudar o que se mantém conservado na memória (a reminiscência). A reevocação de qual fala Aristóteles não é neutra e passiva, ela se configura como uma tentativa deliberada de sentir/experimentar algo que se encontra na memória, ou melhor, “é uma espécie de escavação ou de busca voluntária entre os conteúdos da alma” (ROSSI, 2010, p. 16). Afinal de contas, a memória é algo que permeia homens e animais, mas a reminiscência só pertence a humanidade.

Entre os séculos entre os séculos V e XV – denominado como Idade Média – houve uma grande estagnação nos estudos científicos sobre a memória. Apenas no Renascimento, com a necessidade de recuperar a Antiguidade Clássica, é que esse campo voltou a ser estudado, solidificando-se efetivamente no século XX, uma vez que ocorreu “uma virada culturalista dentro das ditas ciências humanas. Nesta virada a memória passou a ocupar um lugar de destaque, submetendo a quase onipresença da historiografia no que tange à escritura de nosso passado” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 65).

Os estudos sobre a memória, conforme afirmado anteriormente, permeiam diversas áreas do conhecimento e, consequentemente, são atrelados a diversos temas, tais como luto e trauma, memória coletiva e memória individual, espetacularização da memória, testemunho, etc.

No presente estudo, a memória será trabalhada em consonância com o tema do testemunho advindo da perda abrupta de um ente querido que se configura como um trauma, visto seu caráter violento. O professor de Teoria Literária Márcio Seligmann-Silva (2008) afirma, em um estudo sobre narrar o trauma que, o testemunho é uma atividade elementar, no sentido de que ele suscita a necessidade *vital* de narrar o trauma vivenciado.

O objeto de estudo que será analisado no presente trabalho é a novela *Morreste-me* (2015), do escritor português José Luís Peixoto. Publicado pela primeira vez em 2000, o livro é um testemunho sobre a perda do pai – José João Serrano Peixoto. Diante do exposto, pressupõe-se o *tom* lírico e figurado da narrativa, que será evidenciado mais adiante.

Por tratar-se de uma narrativa memorialista testemunhal – subjetiva –, que parte para uma perspectiva traumática sobre a partida de um ente querido, as reflexões do presente artigo encontrarão respaldo nas considerações do psicanalista Juan-David Nasio (1997).

No que tange à memória e o testemunho, o já citado Márcio Seligmann-Silva (2008) será utilizado. Ademais, o estudo de Beatriz Sarlo, intitulado *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007), servirá de subsidio teórico ao longo do trabalho, assim como outras referências que forem sendo suscitadas.

2. “Tudo o que te sobreviveu me agride. Pai. Nunca esquecerei”: a prisão da memória no ato de testemunhar

José Luís Peixoto, autor da obra que norteia as reflexões do presente estudo, nasceu em Galveias, em 1974. É considerado um dos autores de maior destaque da Literatura Portuguesa contemporânea. A sua obra ficcional e poética figura em dezenas de antologias, traduzidas em um número vasto de idiomas, e é estudada em diversas universidades nacionais e estrangeiras. Em 2001, acompanhando um imenso reconhecimento da crítica e do público, foi laureado com o Prêmio Literário José Saramago pelo romance *Nenhum olhar*. Em 2007, *Cemitério de pianos* recebeu o Prêmio Cálamo Otra Mirada, destinado ao melhor romance estrangeiro publicado na Espanha[8].

A obra em análise – *Morreste-me* –, narrada em primeira pessoa e de forma fragmentária, intercala o tempo presente com o passado e prelúdios de um futuro pressuposto. A trama é centrada nas lembranças que o filho tem após a morte prematura e abrupta de seu pai, vitimado por um câncer estomacal repentino, incurável e desumanizador. Aclamada pelo público, a novela de Peixoto é tida como,

Uma obra tocante e comovente, na medida em que o texto fixa-se como um relato em memória ao pai, ao pai morto, ao pai que tanto gerou amor e saudades para o filho e para a família, e tudo isso faz com que o relato do luto do filho, do filho que ama o pai, seja

[8] Dados biográficos colhidos do seguinte endereço: < https://www.nonada.com.br/2015/05/em-morreste-me-jose-luis-peixoto-homenageia-legado-e-memoria-do-pai/ >. Acesso em 01 de jun. de 2022.

ao mesmo tempo uma homenagem, seja memória, e seja literatura da mais alta qualidade literária[9].

O narrador, tomado pelo luto e pela necessidade de testemunhar a existência do pai, assume um tom não linear, contribuindo com a carga poética das memórias narradas, uma vez que "o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio" (SARLO, 2007, p. 10). Além disso, esse filho/narrador só concebe o pai morto no presente, ao relatar suas memórias, visto a necessidade de manter esse pai vivo e manter-se vivo também.

De partida, o primeiro ponto a ser analisado é justamente a poeticidade do que é narrado. Todos os indivíduos, em dimensões diversas, são atravessados por poesia, por noções conotativas e figuradas (PAZ, 2012), uma vez que, o grande substancial da existência humana é a angustia que, conforme afirma Heidegger (1993), faz o homem ultrapassar a barreira do ser e alcançar o existir e, consequentemente, podendo assim se entender e se interpretar. E é pelo poético, em grande parte dos casos, que o homem consegue constatar a angústia que o habita, uma vez que,

> Na reflexão do texto poético, fica evidente a dialética entre o visível e o invisível, o próximo e o distante, a realidade e o sonho, as referências externas e o conteúdo subjetivo. Trata-se de um diálogo expresso através de palavras, uma vez que o homem, na ânsia de sugerir toda a profundidade do seu "eu" abissal, elege a linguagem como porta-voz de seus sentimentos e de suas ideias. É, precisamente, quando a linguagem alcança grau, assim, tão elevado que a poesia se converte em sua expressão natural, já que ela se configura na única linguagem compatível com a expressão das emoções (TOFALINI, 2005, s/p).

O título do livro é um grande indicativo da poeticidade e angustia heideggeriana do narrador/personagem, visto que ele indica uma morte dupla: a do pai que morreu e matou parte do filho nesse processo, o que respalda a afirmação é a conjugação do verbo "morrer". Quando conjugado na segunda pessoa do singular (tu), no pretérito perfeito do indicativo, ele assume a forma "morreste", indicando que alguém (que não sou eu) morreu. A presença do pronome pessoal do caso reto obliquo "me" deve ser empregada, conforme determina a gramática, à primeira pessoa do singular e tem como função sintática ser objeto direto – complemento do verbo –, indicando que alguém/algo fora morto. Ou seja, o filho, metaforicamente, está morto – em partes – com o pai e este o matou ao morrer[10].

Partindo para o livro em si, é observável como a obra serve de respaldo para as afirmações proferidas, mas, partindo de um ponto especifico que serve para ilustrar o tom angustiante e poético assumido pelo narrador, se dá na forma como ele vê o espaço e o tempo que habita depois da morte de seu pai, mostrando como essas duas categorias narrativas são completamente tangenciadas pelo o que o narrador/personagem sente:

---

[9] Sem indicação de autor. A resenha crítica fora colhida do seguinte endereço: EM MORRESTE-ME, José Luis Peixoto homenageia legado e memória do pai. *Nonada*, Porto Alegre, 06 de mai. de 2015. Disponível em: < https://www.nonada.com.br/2015/05/em-morreste-me-jose-luis-peixoto-homenageia-legado-e-memoria-do-pai/ >. Acesso em 01 de jun. de 2022.

[10] Fica a ressalva de que a presente leitura não assume uma postura unânime e fechada sobre a interpretação do título da obra, apenas busca interpretar as lacunas que o texto de Peixoto oferece, em outras palavras, obras literárias abertas "possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores" ((BRAGATTO FILHO, 1999, p.15).

> Regressei hoje a esta terra agora cruel. A nossa terra, pai. E tudo como se continuasse. Diante de mim, as ruas varridas, o sol enegrecido de luz a limpar as casas, a branquear a cal; e o tempo entristecido, o tempo parado, o tempo entristecido e muito mais triste do que quando os teus olhos, claros de névoa e maresia distante fresca, engoliam esta luz agora cruel, quando os teus olhos falavam alto e o mundo não queria ser mais que existir (PEIXOTO, 2015, p. 07).

Para a enlutado, cuja percepção lógica é tangenciada pela melancolia, todos os referentes espaciais passam a refletir o que ele sente. O psicanalista Sigmund Freud, em sua obra intitulada *Luto e melancolia* (2013), explique que "[...] no luto, o mundo se torna vazio, empobrecido, sem atrativos; na melancolia, é o próprio eu (ego) que é atingido, ferido, dilacerado. No luto, nada da perda é subtraído da consciência, pois o enlutado sabe o que perdeu" (2013, p. 66-67).

De fato, vivenciando o luto e um estado melancólico, o personagem sabe que perdeu o pai e por isso sofre a morte de seu ente querido. Em contrapartida, ele também sabe que perdeu algo de si próprio, mas a incapacidade de medir e determinar o que foi perdido o assombra de forma violenta. É na memória, na reminiscência, que o personagem busca reviver o pai e sobreviver a morte de seu pai.

O passado, conforme afirma Sarlo (2007), *é sempre conflituoso* e, consequentemente, em uma narrativa memorialística testemunhal, cujo foco narrativo é em primeira pessoa e o discurso empregado é o indireto livre, tudo que está atrelado ao narrador será *conflituoso*, visto que se trata de material subjetivo.

Atrelado as considerações sobre o passado, Seligmann-Silva (2008), afirma que, "na situação testemunhal o tempo passado é o tempo presente. [...] o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa. O trauma mostra-se, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne à sua estrutura temporal" (p. 69).

Em *Morreste-me* (2015), esse 'passado que não passa' e é 'o tempo presente' é o que orienta a narrativa. O filho tenta, ao longo da obra, se libertar do pai morto, mas, ao mesmo tempo, tenta eternizá-lo por meio do testemunho, conforme pode ser observado no seguinte excerto:

> Entrei em casa. Apenas a lareira fria, as janelas fechadas a moldarem sombras finas no escuro. Do silêncio, da penumbra, **um crescer de espectros, memórias? Não, vultos que se recusavam a ser memórias**, ou talvez uma mistura de carne e luz ou sombra. E vi-te pensei-te lembrei-te, à mesa, sentado no teu lugar. Ainda sentado no teu lugar, e eu, a minha mãe, a minha irmã, sentados também, a rodearmos-te. Iguais ao que éramos. Ali estávamos há muito tempo, esquecidos abandonados desde um dia em que o passar das coisas parou na nossa felicidade simples singela (PEIXOTO, 2015, p. 15, grifos nossos).

O narrador/personagem, ao comparar suas memórias com o espectro, atribui uma carga semântica mais acentuada ao que é narrado. Segundo Leyla Perrone-Moisés (2016), "o espectro é o morto mal enterrado, que volta para cobrar alguma coisa mantida em instâncias. Por outras palavras, é o passado que se recusa a morrer" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 150). Além disso, em termos estéticos, a presença do espectro afeta a linearidade temporal da narrativa, resultando na forma mais fragmentária da memória das personagens, como pode ser observado no excerto que foi apresentado anteriormente.

Um outro ponto a ser analisado no excerto citado é o tom prosaico do narrador. Conforme afirma Seligmann-Silva (2008), o testemunho é sempre uma relação dialógica, sempre uma conversa. O eu que testemunha necessita de um ouvinte (real ou fictício). Na obra em análise, o narrador conversa sobre e com o pai morto. A todo momento ele faz uso do vocativo para direcionar a narração ao pai, conforme podemos observar no trecho que segue:

> **Pai**. Deixaste- ficar em tudo. Sobrepostos na mágoa indiferente deste mundo que finge continuar, os teus movimentos, o eclipse dos teus gestos. E tudo isto é agora pouco para te conter. Agora, és o rio e as margens e a nascente; és o dia, e a tarde dentro do dia, e o sol dentro da tarde; és o mundo todo por seres a sua pele. **Pai**. Nunca envelheceste, e eu queria ver-te velho, velhinho aqui no nosso quintal, a regar as árvores, a regar as flores. Sinto tanta falta das tuas palavras. **Orienta-te, rapaz**. Sim. Eu oriento-me, **pai**. E fico. Estou. [...] **Pai**. Tudo o que te sobreviveu me agride. **Pai**. Nunca esquecerei (PEIXOTO, 2015, p. 18-19, grifos nossos).

O silêncio que acompanha os *diálogos* que o personagem estabelece com o morto é bastante significativo também. Eni Orlandi, em sua obra intitulada *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (1997), explica que o silêncio faz parte de todos os processos de comunicação e "o silêncio não fala, ele significa" (p. 44). Em seu estudo, Orlandi categoriza uma série de representações do silêncio e duas elencadas pela autora encaixam-se nos *diálogos* entre pai e filho: o silêncio da alma e o da solidão. Nesses tipos de manifestações, o indivíduo tem a constatação de que comunicar-se com outros indivíduos não representa uma comunicação plena e significativa.

Assim, pensando na novela, o filho *poderia* dialogar com outros personagens vivos citados (a mãe e a irmã), mas isso não é suficiente para manter o pai *vivo*. Ele se vê cativo das conversas que precisa manter com o pai, mesmo que nunca receba uma verbalização real do outro lado. Além disso, o silêncio que o personagem enfrenta é deveras opressor, visto que, preso na necessidade de falar com pai, ele se afasta dos vivos.

Além do já mencionado uso do vocativo e do silêncio, ainda pensando no exceto anterior, o narrador *conversa* com o pai morto e o pai o responde com "orienta-te, rapaz". O diálogo entre os dois se repete ao decorrer da obra e isso suscita em um testemunho dialógico, "híbrido de singularidade e de imaginação, como evento que oscila entre a literalidade traumática e a literatura imaginativa" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72). Assim, é nas memórias que o pai morto lhe responde.

Esse contato presente com o ente querido que se foi é necessário em uma narrativa testemunhal, visto que narrar um trauma de forma direta pode colocar o que se narra, inconscientemente, em dúvida. Assim, a literatura de trauma, enquanto ficcionalização, é uma forma segura de se lidar com o que foi vivido e, por ser literatura, é necessário a utilização do figurativo e de imagens para se narrar o inenarrável.

O narrador/personagem, por mais que tente, nem sempre consegue lembrar do pai. É uma afirmação que pode assumir tons sorumbáticos, dado o tema da obra em estudo. Contudo, o processo de rememoração assumido na obra configura-se como uma escavação do conteúdo a ser lembrado e isso nem sempre se conclui com êxito, conforme é possível de ser evidenciado no trecho que segue, "onde estiveste esta noite, pai? Procurei-te para lá da memória, nos cantos que só nós conhecemos, e não te vi. Vi apenas, no negro dos cantos antes iluminado, o negro da tua falta, a dor sem fim que só se pode sentir. Procurei-te nos

cantos da noite" (PEIXOTO, 2015, p. 37). Assim, lembrar é voltar ao passado estando no tempo presente e, como já mencionado anteriormente, *o passado é conflituoso* e,

> Ele continua ali, longe e perto, espreitando o presente como a lembrança que irrompe no momento em que menos se espera ou como a nuvem insidiosa que ronda o fato do qual não se quer ou não se pode lembrar. Não se prescinde do passado pelo exercício da decisão nem da inteligência; tampouco ele é convocado por um simples ato da vontade. O retorno ao passado nem sempre é um movimento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente (SARLO, 2007, p. 09).

Na ânsia em lembrar eternamente do pai, o narrador/personagem tenta embarcar, de forma breve, em um processo de transfiguração, cujo objetivo era manter a memória sobre o pai viva por meio dele, conforme é possível de ser observado na citação que segue:

> Abri as gavetas da cômoda, procurei-te, abri as portas do armário. Toquei as roupas que nunca mais vestirás e que vestias, que lembro no teu peito de carne, nos teus braços grossos, nas pernas brancas finas que mostravas na praia e com que brincávamos por serem tão finas e tão brancas, por serem pernas de homem e nunca apanharem sol. [...] E vesti as tuas roupas. Tenho-as vestidas. Nem largas, nem curtas, vesti as tuas roupas e olhei-me no espelho sobre a cômoda. No reflexo, encontrei-te, vi-te passar a mão rapidamente pelo cabelo e alisar a roupa no corpo e acertar o colarinho da camisa. Pai, olhaste-me fixamente nos teus contornos de rapaz. E saíste para onde ias, que tinhas sempre destino. Vi-me igual a ti, nas tuas feições firmes (PEIXOTO, 2015, p. 39-40).

O filho teme perder a capacidade de rememorar a própria feição do pai e, para conseguir vê-lo, o narrador/personagem se transfigura momentaneamente. Beatriz Sarlo (2007), ao comentar sobre a subjetividade da narrativa testemunhal, afirma que, "a narração da experiência está unida ao corpo e à voz, a uma presença real do sujeito na cena do passado. Não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração" (2007, p. 24), assim, o narrador/personagem se coloca, corporalmente, em uma cena do passado (o que o pai vestia, a forma como ele arrumava a gravata e o cabelo) para desobstruir as memórias que ele *tem*.

Esse processo de rememoração que o narrador/personagem desempenha ao longo da narrativa do livro, antes de ser um ato puro de amor e devoção, é um vício prisional, no qual o próprio reconhece o teor nocivo de ser o portador das memórias, "Pai, ter a tua memória dentro da minha é como carregar uma vingança, é como carregar uma saca às costas com uma vingança guardada para este mundo que nos castiga" (PEIXOTO, 2015, p. 60), ou seja, o fardo de lembrar e testemunhar é dele, visto que ele é o sobrevivente da relação entre os dois. O psicanalista argentino Juan-David Nasio, em sua obra intitulada *O livro da dor e do amor* (1997), ao comentar sobre o indivíduo que se recorda do ente que perdera, afirma que:

> O eu fica inteiramente ocupado em manter viva a imagem mental do desaparecido. Como se ele se obstinasse em querer compensar a ausência real do outro perdido, magnificando a sua imagem. O eu se confunde então quase totalmente com essa imagem soberana, e só vive amando, e por vezes odiando a efígie de um outro desaparecido. Efígie que atrai para si toda

> a energia do eu e lhe faz sofrer uma aspiração medular violenta, que o deixa exangue e incapaz de interessar-se pelo mundo exterior (NASIO, 1997, p. 28).

A necessidade vital em preservar o pai, mesmo que na memória, é o fardo do filho. Contudo, o interessante é que, logo no início da narrativa, é ofertada a informação de que o pai tivera uma filha e sua esposa estava viva. Assim, é o próprio filho que se coloca como o guardião/prisioneiro e portador do testemunho, ato que o distancia da família e dá tons melancólicos e angustiantes ao que ele narra, como pode ser observado no excerto que segue: "dizia nunca esquecerei, e hoje lembro-me. Rostos tornados desconhecidos, desfigurados na minha certeza de perder-te, no meu desespero. Como no hospital. Não acredito que possas ter esquecido" (PEIXOTO, 2015, p. 08), em outras palavras, "o que dói não é perder o ser amado, mas continuar a amá-lo mais do que nunca, mesmo sabendo-o irremediavelmente perdido" (NASIO, 1997, p. 30).

Para além disso, é observável também, ao longo da narrativa da novela, o fato de que o narrador/personagem não *conseguirá* retornar ao que era antes de perder o pai e ser o encarregado de lembrar. O historiador francês Jacques Le Goff, em sua obra intitulada *História e memória* (1990), afirma que a memória é parte intrínseca do que se conhece como identidade.

Nesse sentido, o filho, além de manter viva a memória sobre o pai, altera sua identidade nesse processo, como é possível de ser evidenciado em dois momentos finais da narrativa: "descansa, pai, dorme pequenino, que levo o teu nome e as tuas certezas e os teus sonhos no espaço dos meus" (PEIXOTO, 2015, p. 60), e mais adiante: "Pai, onde estiveres, dorme agora. Menino. Eras um pouco muito de mim. Descansa, pai. Ficou o teu sorriso no que não esqueço, ficaste todo em mim. Pai. Nunca esquecerei" (PEIXOTO, 2015, p. 61).

O narrador/personagem, ao final da obra, contempla o corpo do pai em uma capela. Nesse desfecho, ele já se encontra mais estabilizado, visto que assumiu a tarefa de manter o pai vivo, "dizia nunca esquecerei, e lembro-me" (PEIXOTO, 2015, p. 18). Para ele, lembrar é vital e esquecer é impossível, mas isso não basta, conforme afirma Seligmann-Silva (2003):

> O testemunho coloca-se desde o início sob o signo da sua simultânea necessidade e impossibilidade. Testemunha-se um excesso de realidade e o próprio testemunho enquanto narração testemunha uma falta: a cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido ("o real") com o verbal (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 46-47).

Por mais que testemunhe e vista as roupas do pai, imite seus trejeitos e mantenha viva suas ambições, o narrador/personagem de *Morreste-me* (2015) sabe que perdeu e isso suscita dor às suas recordações:

> Deixaste-te ficar em tudo. Sobrepostos na mágoa indiferente deste mundo que finge continuar, os teus movimentos, o eclipse dos teus gestos. E tudo isto é agora pouco para te conter. Agora, és o rio e as margens e a nascente; és o dia, e a tarde dentro do dia, e o sol dentro da tarde; és o mundo todo por seres a sua pele. [...] E oiço o eco da tua voz, da tua voz que nunca mais poderei ouvir. A tua voz calada para sempre. E, como se adormecesses, vejo-te fechar as pálpebras sobre os olhos que nunca mais abrirás. Os teus olhos fechados para sempre. E, de uma vez, deixas de respirar. Para

ISSN 2318-4051

> sempre. Para nunca mais. Pai. Tudo o que te sobreviveu me agride. Pai. Nunca esquecerei (PEIXOTO, 2015, p. 18-19).

Ao final da obra, o narrador/personagem enfim constata o caráter irremediável da morte e para ele só resta seguir e lembrar, levar consigo – fisicamente – a memória do pai, mantê-lo vivo através do testemunho. Em *Morreste-me* (2015) o pai morre levando o próprio filho junto, o que sobra são resquícios de um ser que precisa se reencontrar e reencontrar o próprio pai na memória para seguir existindo e lembrando, reafirmando repetidamente ao longo da obra, "Pai. Nunca esquecerei" (PEIXOTO, 2015, p. 61), declarando, assim, sua sentença perpétua em um trauma incurável e silencioso.

Considerações finais

Espera-se que, durante a leitura do presente estudo, possa-se determinar como a novela *Morreste-me* (2015), de José Luís Peixoto se configura como uma obra memorialística testemunhal de alto rigor estético e conteudístico. Além disso, é notável como a narrativa de Peixoto é diversificada em representações semânticas, permeada por diversas entradas analíticas que não foram tangenciadas durante a análise, uma delas sendo as elaborações estéticas que o autor emprega na linguagem utilizada. De forma breve e a título de apresentação, é possível observar que ele subverte a gramática portuguesa, ignorando regras de pontuação no processo, o que acaba atribuindo um caráter subjetivo e intimista ao relato que é dele e apenas dele.

Marcel Proust, em *Contre Sainte-Beuve* (1908-1909), afirma que "os mais belos livros são escritos numa espécie de língua estrangeira. Sob cada palavra cada um de nós coloca seu sentido ou ao menos sua imagem, que é frequentemente um contrassenso. Mas nos belos livros, todos os contrassensos que fazemos são belos" (PROUST, 1954, p.297-298), de fato, quando se tem como objeto de estudo uma obra como a de Peixoto, que transfigura a linguagem ao seu *bel prazer* e tem como resultado uma narrativa lírica, testemunhal e irreproduzível, a afirmação de Proust encontra um lugar-comum. Ademais, outro ponto fértil em *Morreste-me* (2015), abertas a possíveis estudos futuros, são análises centradas apenas no luto e a melancolia do narrador/personagem; no caráter lírico da obra e, até mesmo, análises do discurso.

Diante do exposto, o recorte analítico determinado para o presente estudo não tem a pretensão de enclausurar a obra de José Luís Peixoto em uma interpretação única. Pelo contrário, buscou-se abri-la e perscrutá-la analiticamente à luz de um de seus possíveis temas analíticos, a memória e o testemunho traumático. O já citado Márcio Seligmann-Silva, em seu estudo intitulado "Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas" (2008, p. 70), afirma que "o trauma encontra na imaginação um meio para sua narração.

Assim, a literatura é chamada diante do trauma para prestar-lhe serviço", e de fato, grande parte da análise se ocupou em mostrar como Peixoto usa a literatura para testemunhar um trauma – único e intrasferível – mas seu.

Quando se tem como objeto de leitura uma obra como a de José Luís Peixoto, cujo norte da narrativa é uma necessidade vital de rememorar o pai morto, testemunhar a existência do ente querido que não se faz mais corporalmente presente, é necessário a presença de um leitor calibrado, ativo e participativo. Por seu caráter subjetivo, as narrativas memorialísticas (diários, relatos, dentre outras) acabam caindo em mãos críticas que as carac-

terizam, em muitos casos, como esteticamente inferiores às narrativas mais impessoais, que se orientam para outras temáticas.

Contudo, para se narrar/testemunhar o inenarrável, os parâmetros literários precisam ser subvertidos conforme a necessidade de quem narra/testemunha (SELIGMANN-SILVA, 2008). Assim, toda obra que literária subjetiva, que se orienta da mesma forma que a novela de Peixoto, demanda um leitor competente que desempenhe a função determinada por Seligmann-Silva (2008) em testemunhos, a função dialógica.

Ademais, espera-se que o teor lírico das memórias prisionais do personagem possa ter sido captado ao longo do estudo. Mesmo não sendo o foco trabalhar a poeticidade da obra *Morreste-me*, é compreendido no texto que o poético só é alcançado na angústia heideggeriana. Em seu testemunho, em sua busca por livrar-se da dor do luto e, ao mesmo tempo, salvar o pai (e salvar a si mesmo), o narrador/personagem entende que "a palavra, finalmente em liberdade, mostra todas as suas vísceras, todos os seus sentidos e alusões, como um fruto amadurecido ou como fogos de artifício no momento em que explodem no céu. O poeta põe sua matéria em liberdade" (PAZ, 2012, p. 30). Indo além, é no entrecruzamento da dor, do poético e do trauma que o personagem consegue sobreviver ao pai que morreu e o matou, em partes, no processo.

Referências

BRAGATTO FILHO, Paulo. *Da essencialidade da literatura*. In: Pela leitura literária na escola de 1º grau. São Paulo: Ática, 1999.

EM MORRESTE-ME, José Luis Peixoto homenageia legado e memória do pai. *Nonada*, Porto Alegre, 06 de mai. de 2015. Disponível em: < https://www.nonada.com.br/2015/05/em-morreste-me-jose-luis-peixoto-homenageia-legado-e-memoria-do-pai/ >. Acesso em 01 de jun. de 2022.

FREUD, Sigmund. *Luto e melancolia*. Trad. Marilene Carone. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1990.

NASIO, Juan-David. *O livro da dor e do amor*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1997.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEIXOTO, José Luís. *Morreste-me*. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da Literatura do século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PROUST, Marcel. *Contre Sainte-Beuve*. Paris: Gallimard, 1954.

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento*, Seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia clínica*, v. 20, p. 65-82, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a história e esquecimento. In: SILVA, Márcio Seligmann (Org). *História, memória e literatura*: o testemunho na Era das catástrofes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

TOFALINI, Luzia. O ritmo no romance lírico. *Revista Eletrônica de Divulgação*

Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 02- n.02 - 1º

Semestre de 2005. [www.letramagna.com].

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Método fônico e as contribuições para a alfabetização

Inês Velter Marques

https://orcid.org/0000-0003-0713-4717

ines.velter@gmail.com

Thalia Ferreira Martins

https://orcid.org/0000-0002-3591-924X

thalilaa_martins23@hotmail.com

***Resumo**: O presente trabalho teve como cenário de análise e verificações as contribuições do método fônico que baseia seu processo de ensino-aprendizagem da alfabetização pautadas nos princípios do método de Maria Montessori, Capovilla e Soares, este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem bibliografica e de campo. Apresentando inicialmente o processo de construção da metodologia do método fônico, chegando ao encontro da organização do ensino analisado, no qual foi possível pontuar as contribuições do método fônico, com o enfoque no processo de alfabetização. Este artigo tem como principal objetivo identificar quais são as contribuições do método fônico no processo de alfabetização. A intencionalidade dessa concepção pedagógica passa essencialmente pelo caminho de uma prática educacional voltada à autonomia e ao progresso individual do aluno, proporcionando espaço e tempo para tal.*

***Palavras-chave**: Método Fônico. Alfabetização. Aprendizagem.*

***Abstract**: The present work had as its analysis and verification scenario the contributions of the phonic method that bases its literacy teaching-learning process based on the principles of the method of Maria Montessori, Capovilla and Soares, this article presents a research with a bibliographical and field. Initially presenting the process of construction of the phonic method methodology, reaching the organization of the teaching analyzed, in which it was possible to point out the contributions of the phonic method, with a focus on the literacy process. This article's main objective is to identify the contributions of the phonic method to the literacy process. The intentionality of this pedagogical conception essentially involves the path of an educational practice focused on the student's autonomy and individual progress, providing space and time for this.*

***Keywords**: Phonic Method. Literacy. Learning.*

1. Introdução

Este trabalho trata de uma pesquisa, cujo objetivo é compreender o método fônico e analisar os resultados da sua utilização a partir de relatos de professoras alfabetizadoras, de duas escolas privadas, sendo uma na cidade de Rio Brilhante e outra na cidade de Dourados no estado do Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, foram levantadas algumas problemáticas que nortearam a compreensão desse objeto de pesquisa, a saber: O que é o método fônico? Como ele é desenvolvido? De que forma as professoras alfabetizadoras têm compreendido o método fônico e quais são os seus relatos acerca da aprendizagem da criança com a utilização do método fônico?

Para o desenvolvimento do estudo tornou-se necessário compreender alguns conceitos bem como alguns dispositivos legais que tratam do tema. Desse modo, a fundamentação teórica foi pautada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nos estudos de Montessori (2017), Capovilla (2007), Soares (2008) Savage (2015) entre outros que discorrem sobre o método fônico.

As vantagens que o método fônico proporciona aos alunos são de fornecer a confiança entre o som e a grafia, de modo a compreender a língua (escrita e falada) de forma ampla, tornando-os aptos para ler, escrever, interpretar e analisar textos de maneira mais complexa, além de serem capazes de questionar as diferentes variedades linguísticas que os cercam.

A escolha do tema foi em decorrência das experiências como auxiliar em sala de aula na Escola Branca De Neve em Rio Brilhante – MS, que trabalha com o método fônico. E por meio das observações e paticipações, auxiliando a professora regente do 1°ano do esino fundamental nesse processo de alfabetização, foi possível perceber como é o desenvolvimento da leitura das crianças utilizando esse método, visto que elas aprendem os sons das famílias silábicas e se desenvolvem sozinhas, Pois, o modo de se pronunciar faz toda a diferença para que ocorra a aprendizagem.

E o intuito dessa pesquisa foi um estudo mais aprofundando acerca do assunto, para entender melhor como os professores utilizam esse método, quais são as contribuições para o processo de alfabetização, quais recursos são utilizados e como é o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também tem-se a pretensão de mostrar aos professores e futuros docentes a importância e eficiência desse método de alfabetização e letramento.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa e bibliografica. Para isso foram utilizados obras e artigos referente ao tema em discussão anteriormente mencionados como também os autores ja citados, bem como documentos oficiais, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e questionários semi estruturados para docentes.

Posicionando a alfabetização ainda com uma grande lacuna, no sentido de encontrar e unificar esse processo, que carece de estudos sobre a criação e organização das instituições destinadas à alfabetização. Assim, partindo dessa perspectiva, o estudo consistiu em identificar quais são as contribuições do método montessoriano ou seja o método fônico no processo de alfabetização, a partir da pesquisa bibliográfica e análise dos questionários, com perguntas abertas, aplicado a duas professoras que já exerceram ou exercem o papel de alfabetizadoras montessorianas.

Este trabalho descreve como a pesquisa foi desenvolvida, utilizando o questionário semiestruturado, esse roteiro é constituído por perguntas relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos dos participantes sobre a utilização do método fônico, respondido por

duas professoras de municípios diferentes, em seguida os dados foram avaliados através da utilização de como o método fônico pode ser utilizado na alfabetização, o presente artigo inclui uma análise geral do conteúdo organizado; já a última parte, compreende em uma análise mais precisa, como também a interpretação dos resultados, conforme a literatura abordada.

Para entender os resultados encontrados resgata-se o objetivo geral da pesquisa no qual consiste em analisar a percepção dos professores acerca dos método fônico na alfabetização. E para responder a este objetivo, buscou-se identificar e argumentar sobre a importância do método fônico na alfabetização e letramento das crianças bem como apontar a metodologia utilizada pelos docentes nesse processo do ensino.

2. Método fônico na alfabetização

De acordo com a BNCC percebe-se que é de suma importância que no processo de alfabetização[11] o professor conheça o funcionamento da língua, bem como a sua funcionalidade e os sistemas fono-ortográficos, os quais dizem respeito à fonologia (o som) e a grafia (escrita), uma vez que esses são conhecimentos fundamentais para a alfabetização da criança.

Nesse sentido, Montessori (1987) defendeu, a infância como um período fértil no qual de acordo com cada faixa etária, as potencialidades podiam se desenvolver rapidamente e adequadamente. Ao considerar que a criança é um pequeno explorador do mundo ao seu redor, proporcionou de maneira enfática a liberdade de ação nessa interação, propondo a educação por meio dos sentidos como um elemento essencial na prática do professor.

No método montessoriano ou método fônico há o entendimento de que as potencialidades de aprendizagem se desenvolvem naturalmente, ao seu tempo, por isso o processo não pode ser rígido, para que assim a alfabetização e o letramento sejam concretizadas.

E em relação ao método fônico Pollard (1993) explica que as atividades seguem uma sequência de propostas, em que inicialmente a professora apresenta os materiais às crianças, apresentando com detalhes o significado de cada um, fazendo com que a ela os perceba, para então poder fazer suas tentativas, e esse é o momento para a docente perceber se a criança consegue desenvolver a proposta de reconhecimento, para posteriormente desenvolver novas etapas.

Montessori (2004) argumenta que a alfabetização no método fônico parte do som das letras acrescentado ao uso dos sentidos, iniciados no primeiro ano através das letras em lixa, acrescidas de cores que diferenciam consoantes e vogais, sequenciado pelo alfabeto móvel juntamente com o ditado mudo que é composto por figuras de conhecimento da criança para a composição das respectivas palavras.

Após, a criança passa para o quadro negro as palavras que aprendeu, o quadro ao invés do caderno, é utilizado pelo fato de não ter tantas delimitações quanto a folha, pois a criança não tem ainda noções de limite da sua letra. Quando já está segura, passa a escrever na folha de tarja, para posterior leitura e cópia das cartilhas.

Como todos esses materiais estão ao alcance das crianças, ao chegarem à sala de aula sabem o que devem pegar para realizar o seu trabalho do dia, o respeito ao ritmo de cada um possibilita ver no mesmo espaço de tempo cada criança realizando uma atividade.

[11] A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

A autonomia afirmada e utilizada como parte do método, não minimiza o papel do professor, que é um observador e mediador constante, até mesmo por esse motivo quando na maioria das vezes as crianças estão realizando as atividades, são feitas em círculo no chão ou nas carteiras também em forma circular, mais facilmente assim acompanhado pelo professor.

E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) menciona que:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. (BRASIL, 2017, p. 88).

Assim pode-se dizer que o método fônico prioriza o Ensino dos sons das letras e constrói a junção destes sons facilitando assim a compreensão da criança, sobre o que esta sendo ensinado, sendo um estudo consciente e concentrado, sabemos que há vários outros métodos utilizados para ensinar a alfabetização das crianças, mas o método fônico é um método que vem tendo um grande destaque na aprendizagem.

Embora haja muitos métodos utilizados para a alfabetização de crianças pequenas o método fônico de alfabetização, que é destaque em vários países, tem ganhado força no Brasil a utilização por muitos alfabetizadores desse método pode estar ligado a intensa relação com os estudos neurocientíficos e linguísticos bem como o que preconize a Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Capovilla (2004) o método fônico é um método de alfabetização que prioriza o ensino dos sons das letras, para em seguida construir a mistura destes sons e alcançar a pronúncia completa da palavra. Assim, primeiro é apresentado para a criança à vogal e seu som, depois se faz a junção das vogais, como por exemplo, o som da vogal A com a vogal I forma a palavra “Ai”, e assim por diante, depois das vogais, é ensinado as consoantes e assim juntando umas as outras vai se formando palavras.

Nesse sentido, Savage (2015,p.25) conceitua a fônica como “um estudo consciente e concentrado da relação entre sons e símbolos, com o objetivo de aprender a ler e a escrever”. O autor ainda afirma que:

A relação entre letras e sons fica no núcleo da fônica. A fônica baseia-se no princípio alfabético, que exige o conhecimento das correspondências letrasom para a pronúncia e a produção da linguagem escrita. [...] é uma ferramenta que ajuda no letramento. (SAVAGE, 2015, p. 25).

A partir do exposto acima, podemos compreender que o método fônico não se restringe apenas ao ensino da leitura, mas, vai além, proporcionando atividades de leitura que irão contribuir para a escrita de maneira correta, portanto a fônica encaminha o aluno para o letramento.

Desta forma compreendemos que o método fônico não esta restrito apenas em ensinar a leitura, mas sim proporcionar atividades utilizando a leitura que irá contribuir com a escrita de forma adequada, pois no início sabemos que a identificação do grafema e fonema é complicada de se entender, mas por meio dos mesmos será possível encaminhar o aluno para o letramento.

Para Montessori (2004), no primeiro estágio a criança não consegue identificar a relação entre o grafema e o fonema, ela vê o texto como um desenho representativo, em que considera a priorização da letra inicial de cada “desenho” (palavra); no segundo estágio a

criança avança e consegue fazer a correspondência grafofonêmica e no terceiro apresenta facilidade na identificação e leitura de palavras complexas.

A família, o lar, é o principal e primeiro agente responsável pelo contato com a linguagem de qualquer pessoa, mas é na escola que se abrem as portas para o mundo das grandes descobertas, do conhecimento científico, da linguagem e da cultura. Tendo em vista o contexto escolar para essa formação, mostra-se a influência do bom desenvolvimento no início da alfabetização.

Quando se trata de alfabetização, diferentes correntes teóricas vão valorizar e defender a sua forma de obter sucesso nesse processo, mas ainda é um problema decidir se a melhor maneira de alfabetizar consiste em começar pelas letras, passando às palavras e às frases, ou o inverso. Assim, pode-se afirmar que essas tentativas e algumas confusões entre teoria e prática, por vezes acabam em fracasso escolar.

2.1 As Contribuições do Método Montessoriano na Alfabetização

Um dos aspectos mais presentes na educação montessoriana é a organização do ambiente, ele é preparado para a criança, proporcional às suas necessidades, sendo assim ela consegue agir com independência. Com essa organização as crianças têm a liberdade de escolher o material que irá para desenvolver o seu trabalho, o que lhe propicia desenvolvê-lo com autonomia.

Montessori (1987) defendeu, enfaticamente, a infância como um período fértil no qual de acordo com cada faixa etária, as potencialidades podiam se desenvolver rapidamente e adequadamente. Ao considerar que a criança é um pequeno explorador do mundo ao seu redor, proporcionou de maneira enfática a liberdade de ação nessa interação, propondo a educação dos sentidos como um elemento essencial na prática do professor.

De acordo com Pollard (1993), Montessori identificou com suas pesquisas o período sensitivo da criança, que é a faixa etária anterior ao atualmente chamado, anos iniciais da vida escolar, período em que a mente da criança tem uma receptividade diferente aprendizagem.

Indo além, ela acreditava que deveria ser dada a oportunidade a todas as crianças de serem calmas e organizadas assim como no seu método, em que comprovava tais possibilidades através da experiência com seus alunos. Trazendo a tona capacidades e comportamentos, contrários aos que os adultos acreditavam sobre as crianças.

Capovilla (2007), referindo-se a alfabetização, com base nos seus estudos de pesquisas experimentais, da chamada pedagogia experimental, acredita que desenvolver a consciência fonológica e ensinar a correspondência entre grafemas e fonemas, possibilita reafirmar na prática a importância dos mesmos, para aquisição da leitura e escrita alfabética, essa proposta é chamada de método fônico.

O professor respeita o ritmo de cada aluno, tendo a clareza de que cada um tem o seu tempo de aprender, e que nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo, por isso o processo alfabetizador é individual e depende muito da vontade e maturidade da criança, com as intervenções necessárias do professor.

E ainda em relação ao espaço escolar, Kleiman (2005) argumenta que, a liberdade da sala de aula propícia pode ser confundida com desordem, fazer o que quiser da forma que quiser, existem as orientações prévias do professor, e também momentos específicos para atividades com movimentos corporais e mínima fala, em um momento de bastante tranquilidade para que a criança se perceba.

Nesse sentido, a criança terá como limite o espaço que divide com o outro, sem o prejudicar, conseguindo perceber os momentos que exigem a disciplina, mesmo fazendo tudo que for necessário, mas em ordem. Como afirma Montessori (2004, p. 104), “O caráter de todas as crianças muda nesse ambiente onde podem trabalhar sem serem incomodadas, elas se tornam calmas e capazes de se concentrar”.

O professor está presente, o material disponível, a criança já sabe como e para quê utilizá-lo, se o próprio material não a fizer perceber, a chegar no seu objetivo, o olhar atento do professor fará a intervenção, ou o aluno poderá procurá-lo quando achar necessário, e por isso esse momento é interessante, pois o discente terá a oportunidade de saber o que errou para ter a chance de construir um aprendizado com aquele erro.

Os materiais comumente de uso individual são divididos pelo grupo, também disponibilizados ao alcance de todos, dessemodo o material é cobrado o cuidado e organização de cada um, pois ao final do uso ele é devolvido para que o outro possa utilizá-lo posteriormente, ao final de cada atividade cada um é responsável pela organização do espaço utilizado e do ambiente.

Para Savage (2015), os princípios do método são o de uma educação sensorial, baseada na liberdade, autonomia e ritmo próprio de cada indivíduo, a fase da alfabetização acontece devido a preparação indireta anterior, representada pelos exercícios com o material sensorial, tendo em vista que essa preparação para a alfabetização acontece em um período sensitivo, o ato de pensar exige lembrar e para crianças muito pequenas é muito mais presente pensar no que é concreto, no que se vivenciou do que pensar abstrato.

Todos os materiais idealizados por Montessori tem o intuito de que a criança utilize diferentes sentidos, fixando sua atenção e imaginação, criando habilidades para essa alfabetização. A postura do professor é essencial, para que como educador possa respeitar as características de cada aluno, fazendo com que cada um a seu modo e no seu tempo encontre gradativamente superar-se.

A aprendizagem por meio da educação sensorial, tem que ter Liberdade, autonomia e preparação dos exercícios com o material sensorial, acontecendo de maneira sensitive ao ato de pensar no concreto do que se vivenciou no abstrato, o professor como sempre será o mediador, respeitando as características de cada aluno, pois cada aluno aprende no seu tempo.

3. Método fônico em duas escolas privadas

O método fônico tem alavancado, procura-se, analisar neste trabalho, o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, com o objetivo de explicitar que a forma como se orienta o trabalho educativo se sobrepõe à escolha metodológica no processo de alfabetização. Inicialmente, a alfabetização na fase de escolarização da criança era vista como uma passagem para um mundo novo, o mundo público da cultura letrada, no qual o sujeito alcançaria novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir

A pesquisa apresenta o decreto da Nova Política Nacional de Alfabetização, demonstrando que o Plano Nacional de Educação (PNE), retroage em relação a toda essa discussão e elege o método fônico como o único método para realizar o processo de alfabetização e aponta apenas para a ideia da codificação e decodificação. Para tando optou-se por uma pesquisa in loco em duas escolas privadas (optou-se por deixar no anonimato o nome das duas instituições).

E para a coleta de dados foi realizada uma investigação, por meio de um questionário, de forma presencial com a professora regente de uma escola particular da cidade de Rio Brilhante, MS, a qual utiliza o método fônico no processo de alfabetização de crianças do 1°ano do ensino fundamental. O questionário também foi aplicado de forma remota através de email com uma professora da cidade de Dourados, MS, que utiliza o método fônico em uma escolar privada[12].

A cidade de Rio Brilhante, MS fica localizada a cerca de 165 km da capital do estado, Campo Grande e 65 km de Dourados, a segunda maior cidade do estado. O município possui um distrito denominado Prudêncio Thomaz e 13 assentamentos, a cidade possui 40.000,00 mil habitantes.

A Rede Municipal de Ensino é composta por 12 Escolas e 9 Centros de Educação Infantil, que atendem em média 6100 alunos, além disso há 2 escolas particulares, [...], uma delas atende crianças da Educação Infantil até alunos do 4° ano do ensino fundamental, essa escola utiliza-se do método fônico no processo de alfabetização. A segunda escola atende crianças da Educação Infantil até alunos do 3° ano do ensino médio e não faz utilização do método fônico.

Já a cidade de Dourados, MS fica localizada a cerca de 220 km da capital do estado, Campo Grande e 120 km da fronteira com o Paraguai, é a segunda maior cidade do estado. Destace-se pela agricultura com produção de graos de soja e milho e a pecuária com criação de bovinos.

A Rede Municipal de Ensino de Dourados é composta por 45 Escolas e 36 Centros de Educação Infantil, que atendem em média 22 mil alunos, os centros de educação infantile atendem 3.500 crianças, assim a rede municipal de Ensino desenvolvem métodos e tecnicas capazes de fazer da educação municipal um processo atraente e acessivel a todas as faixas da população, com um nível de Ensino elevado e de qualidade.

Assim, optou-se por uma entrevista em duas escolas privadas com um questionário estruturado à duas docentes, aqui denominadas de “R” para a de Rio Brilhante e “D” para a professora de Dourados, para que haja uma comprovação da eficácia do método fônico.

O questionário vai apresentar o ponto de vista da entrevistada sobre quais são as contribuições do método fônico no processo de aprendizagem da leitura e escrita de acordo com seu conhecimento e vivencia de uma maneira mais significativa, através da coleta de dados, sem a utilização de métodos ou técnicas específicas, acontecendo simplesmente de um modo natural

A primeira pergunta foi “Qual a sua compreensão do método fonico no processo de alfabetização?” Sendo que a professora “R” respondeu que “Ao meu ver é um método excelente para alfabetizar”, e a “D” “Faço o som para o aluno da consoante, o aluno faz o som e em seguida o aluno tira a textura da consoante”.

É importante destacar que o método fônico é um método que se deve considerar no processo de ensino da alfabetização, pois na atualidade o Ministério da educação MEC estabelece diretrizes para ações e programas governamentais voltados à diminuição do analfabetismo no país, contudo se torna necessário a ideia de primeiro ensinar os sons de cada letra para depois, fazer a mistura das letras, ate chegar a pronúncia completa das palavras.

Primeiro é apresentado para a criança à letra e seu som, por exemplo, apresenta a ela as vogais e seus sons, depois se faz a junção das vogais o som da vogal A com a vogal I

[12] Os nomes das duas escolas particulares foram preservadas, pois não houve autorização para a divulgação das mesmas.

forma a palavra “Ai”, e assim por diante, depois das vogais, ensina as consoantes e assim juntando umas as outras vai se formando palavras.

A segunda pergunta foi “Quais são os benefícios acarretados pelo método fônico na construção da aprendizagem da criança”? R: Quando fiz faculdade me apaixonei por Maria Montessori e fui buscar conhecer o método. Isso ja faz muito tempo e cada dia me apaixono, pois a aprendizagem dos estudantes acontece. D: A aprendizagem se torna mais significativa para a criança, com uma construção do conhecimento progressivo e estimulante direcionado para uma melhora na autonomia em suas produções escritas e na leitura.

Neste sentido é possível perceber que as docentes estão cientes acerca das contribuições da utilização do método fônico no processo de alfabetização bem como um processo de aprendizagem mais significativa, de acordo com a resposta da professora “D”.

E ainda em relação a alfabetização PEREIRA argumenta que:

> O método fônico é baseado no ensino do código alfabético de forma dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas através do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. (PEREIRA et al., 2013, p. 7).

Nesse sentido vale destacar que existem várias possibilidades para o professor apresentar os fonemas e letras, podendo então trazer em seus planejamentos aulas mais dinâmicas que envolva o lúdico, despertando assim, na criança, um maior interesse pela aprendizagem.

E a terceira e última pergunta “Por que utiliza o método fônico na alfabetização”? sendo que a professora “R” respondeu: “Nós professores de alfabetização não podemos ser puros em uma só metodologia, pois algumas crianças aprendem com mais facilidade ouvindo, outras vendo, outras brincando, outras dramatizando, outras cantando, portanto ainda temos que levar em conta os interesses da crianças, buscar e proporcionar atividades construtivas e lúdicas”. E a resposta da docente “D” “Utilizo o método fônico na alfabetização porque uma base alfabética bem trabalhada a criança leva para toda a vida escolar. Já trabalhei e sou defensora do Montessori, em que também a criança fixa o som fonético das letras, me apoio também em Piaget e Emília Ferreiro, pois a criança a partir da compreensão dos sons realmente ela constrói o próprio conhecimento e devemos estar diariamente avaliando os níveis de escrita de cada criança e ainda segundo Piaget, temos que respeitar os quatro estágios do desenvolvimento das crianças, atendendo e respeitando o ritmo de cada um”.

A partir do exposto acima, podemos compreender que o método fônico não se restringe apenas ao ensino da leitura, mas, vai além, proporcionando atividades de leitura que irão contribuir para a escrita de maneira correta, portanto a fônica encaminha o aluno para o letramento.

Para uma das professoras que respondeu o questionário muitos especialistas em um período de quatro a seis meses, fazendo o uso do método fônico, conseguirão que as crianças possam ser alfabetizadas, isto porque chega a um ponto em que a criança se desenvolve sozinha na alfabetização.

Desta forma os professores de alfabetização não podem ser puros em uma só metodologia, pois algumas crianças aprendem com mais facilidade ouvindo, outras vendo, outras brincando, outras dramatizando, outras cantando, e ainda temos que levar em conta os interesses da crianças, buscar e proporcionar atividades construtivas e lúdicas.

O presente trabalho procurou mostrar, respaldado com base teórica e prática, que o método fônico é o mais eficaz para se alfabetizar e letrar as crianças, para consequentemente formar indivíduos leitores competentes, seja, ele "normal", disléxico ou com dificuldade na leitura ou escrita.

4. Considerações finais

As reflexões e considerações apresentadas até aqui e, em especial, as arguições acerca do método fônico para um efetivo processo de alfabetização e letramentos, pautadas nas experiências em sala de aula como auxiliar, e nas contribuições dos teóricos, bem como as pesquisas de campo por meio das entrevistas com as docents, possibilitou analisar o quão é importante a utilização desse método para uma aprendizagem efetiva das crianças.

E com base na proposta deste trabalho que foi identificar quais são as contribuições do método fônico no processo de alfabetização, tendo como recurso para tal estudo, as referências bibliográficas, e participação nesse ambiente alfabetizador, percebe-se que, dentro da história do método, o olhar prioritário à criança originou o ponto de partida e permanência do método.

Embora sua organização inicial tenha sido em função das crianças deficientes, foi a partir desse, que se percebeu a possibilidade e a necessidade de fortalecer o processo de educação das crianças de uma forma inovadora, fazendo com que esse processo se tornasse um grande complemento de uma das maiores ferramentas emancipadoras humana, que é a educação, de benefício individual e coletivo daqueles que a utilizam, e assim se deu.

A pesquisa mostra que a busca por um ensino diferenciado significou um ensino que não podia ser universalizado ao ponto de ser apenas reproduzido independentemente do público, e essa é a maior ênfase de contribuição de construção do indivíduo no método, como ser único, em que o objetivo principal é que se observe e pense a criança no processo educacional que dispõe de ritmos individuais.

Conclui-se que é possível opinar com propriedade como a alfabetização montessoriana ou o método fônico facilita a aprendizagem, normaliza comportamentos e respeita o educando. Propiciando de forma consensual a autonomia, organização e tranquilidade, questões essas possíveis de se deparar através do crescimento e desenvolvimento dos alunos. No método o professor cada vez mais passou a ser um observador, e o aluno foi permitido cada vez mais a fazer sozinho, com autonomia, a criança é considerada o centro de todo o processo.

Assim, as informações contidas nesta pesquisa, poderão auxiliar e dar suporte aos docentes para que possam rever suas práticas pedagógicas e, preparar o ambiente e a apresentação dos materiais, com a utilização do método fônico, de modo a permitir à criança a livre movimentação e a liberdade de escolha dentro de cada atividade proposta, sempre observando os interesses e necessidades do seu aluno e na forma de alfabetizar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 30 de out, de 2020.

BRASIL. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf .acesso em: 20 de setembro, de 2021.

CAGLIARI, GladisMassini, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Fafesp, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização Fônica:** Construindo competência de leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Alfabetização: Método Fônico.** 4 ed. São Paulo: 2007.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KLEIMAN, Angela B**. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Ministério da Educação, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf >. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim. **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo.** 3 ed. São Paulo: 1986.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. Trad. de Luiz Horácio da Matta. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **A Educação e a paz**. São Paulo: Papirus, 2004.

PEREIRA, Cleuzira Custodia et. al. **Alfabetização:** métodos e algumas reflexões.

Caldas Novas: UNICALDAS, 2013.

POLLARD, Michael. **Personagens que mudaram o mundo. Os grandes humanistas: Maria Montessori.**São Paulo: Globo, 1993.

SAVAGE, J. F. **Aprender a ler e escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino.** 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SITE: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico. Acesso em: 24 de outubro de 2021.

MEC lança cartilha que propõe método fônico para alfabetização. Desafios da educação,2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/politica-nacional-alfabetizacao/ Acesso em: 20 de setembro 2021.

Método fônico de alfabetização: quais são os benefícios. **Sistema de Ensino Maxi.** Disponível em: https://www.sistemamaxi.com.br/metodo-fonico-de-alfabetizacao-quais-sao-os-beneficios/ Acesso em: 24 de agosto de 2021.

RIO BRILHANTE. **Prefeitura municipal do estado do MS.** Secretária de educação. Disponível em: http://riobrilhante.ms.gov.br/historico-do-municipio/ Acesso em: 24 de outubro de 2021.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

A aprendizagem colaborativa como mediação do uso de tecnologias no ensino médio profissionalizante: revisão sistemática

Marisa Soares (UFABC)

https://orcid.org/0000-0001-6572-5190

soares.m@ufabc.edu.br

***Resumo**: Este artigo objetiva identificar como a mediação da Aprendizagem Colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas. Utiliza-se a metodologia da revisão sistemática sobre a Aprendizagem Colaborativa no âmbito da formação profissionalizante em nível do ensino médio e técnico. Dentro deste contexto, o foco de análise se situa na característica da disciplina Inglês Instrumental. Evidenciou-se um grande desafio: tanto manter a presença como a participação ativa e colaborativa entre os alunos nas aulas virtuais, baseadas em atividades remotas. Identificou-se uma significativa evasão escolar, ademais, tem se demonstrado pouca adesão por parte dos alunos nas atuais propostas de atividades pedagógicas. Tem-se como hipótese que adoção da abordagem da Aprendizagem Colaborativa possa engajar a participação dos alunos, para tanto, investiga-se como utilizar a Aprendizagem Colaborativa de forma que possa contribuir no engajamento dos alunos, propiciando o desenvolvimento das habilidades de comunicação, do senso crítico, lógico e analítico, na aprimoração das habilidades de compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais, a partir de pontos de vista diferentes.*

***Palavras-chave**: Ferramentas digitais, Ensino Híbrido, Aprendizagem Colaborativa.*

***Abstract**: This article aims to identify how the mediation of Collaborative Learning can motivate student engagement in remote activities. The methodology of a systematic review on Collaborative Learning is used in the scope of vocational training at secondary and technical education levels. Within this context, the focus of analysis is on the characteristic of the Instrumental English discipline. A major challenge emerged: both maintaining presence and active and collaborative participation among students in virtual classes, based on remote activities. A significant school dropout was identified, moreover, there has been little adherence on the part of the students in the current proposals of pedagogical activities. It is hypothesized that the adoption of the Collaborative Learning approach can engage students' participation, therefore, it is investigated how to use Collaborative Learning in a way that can contribute to student engagement, providing the development of communi-*

cation skills; critical, logical, and analytical sense; in improving comprehension and interpretation skills of different textual genres, from different points of view.

***Keywords**: Digital Tools, Blended Learning, Collaborative Learning.*

1. Introdução

Este artigo objetiva compreender como a mediação da Aprendizagem Colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas, por meio de uma revisão sistemática sobre a aprendizagem colaborativa no âmbito da formação profissionalizante em nível do ensino médio e técnico. A recente organização desta modalidade de ensino se organiza modelo de ensino híbrido, com aulas virtuais e atividades assíncronas e síncronas, dividida entre módulos de disciplinas técnicas que são cursadas presencialmente com práticas em laboratórios e módulos a distância, realizados por meio de videoconferências síncronas.

Conforme Bacich, (2015, p.74) "a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços". Essa aprendizagem pode se realizar em aulas presenciais ou virtuais, em fóruns, chats, leituras de materiais digitais, games, troca de conversas por WhatsApp ou correio eletrônico, enfim, há inúmeras possibilidades de inovar nas formas de ensinar e aprender.

Neste primeiro semestre de 2022, a coordenação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza identificou uma significativa evasão escolar, ademais, observou-se que a presença e a participação dos alunos em atividades propostas pelos professores, tem se demonstrado com pouca adesão por parte dos alunos. Conforme Rodrigues (2017):

> A evasão é um problema crescente tanto na educação formal, como também na educação a distância. Esse crescimento é muito significativo a partir do ensino médio, principalmente nas redes públicas em nosso país, como também, está aumentando cada vez mais nas instituições de ensinos superiores presenciais, semipresenciais e na modalidade virtual – a evasão é a saída, sem a conclusão pelo estudante que iniciou o curso no qual se matriculou (RODRIGUES, 2017, p. 3).

Continuando com a análise de Rodrigues (2017), o autor explica que, por meio de um espaço interativo, se a comunicação entre o professor e o aluno não acontecer de forma efetiva, em tempo real, sincronizada e rápida, correrá o risco de criar lacunas no processo de aprendizado, surgindo e persistindo muitas dúvidas, acarretando um mau aproveitamento em sua aprendizagem. "Esse problema é um dos maiores enfrentados por grande parte dos alunos na educação à distância, fazendo com que ocorra um grande aumento na desistência nos cursos semipresenciais e não presenciais" (IBIDEM, p. 6).

Dentro desse contexto, o foco de análise se situa na característica da disciplina Inglês Instrumental, que se originou do termo: "English for Specific Purposes" (E.S.P), que em português quer dizer: Inglês com Objetivos Específicos, de modo que se focaliza a habilidade de entender textos em língua inglesa usando estratégias específicas de leitura com a intencionalidade de desenvolver a habilidade de compreensão de textos da sua área de estudo.

Para tanto, cabe ao docente a elaboração do seu material didático, de acordo com a habilitação profissional de seus estudantes. Evidenciou-se, um grande desafio tanto em manter a presença como conquistar a participação ativa e colaborativa entre os alunos em aulas virtuais, baseadas em atividades remotas.

Tem-se como hipótese que a adoção da abordagem da Aprendizagem Colaborativa possa engajar a participação dos alunos. Conforme Panitz (1999, p. 2), "entendemos o conhecimento como uma construção social e a aprendizagem como um processo social. Conforme o mesmo autor, nesta perspectiva, criam-se laços colaborativos com o construtivismo social. A partir das interações entre indivíduos, pode-se potencializar a apreensão e a troca de conceitos (VIGOTSKI, 1984). Desta maneira, identifica-se a necessidade formativa da habilidade técnica e da sensibilidade estética, ética e política, as quais propiciam a consciência de responsabilidade social mais participativa e solidária.

> A zona de desenvolvimento eminente define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

Os novos conhecimentos são construídos social e colaborativamente, sendo "brotos" em processo de amadurecimento, entre os alunos e o professor em suas práticas educativas. De acordo com Behrens (1999), a Aprendizagem Colaborativa se fundamenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Para tanto, este projeto de pesquisa se propõe a desenvolver uma revisão sistemática sobre a Aprendizagem Colaborativa no âmbito da formação profissionalizante em nível do ensino médio e técnico.

Desta problematização surge o questionamento:

- Como a mediação da Aprendizagem Colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas?

Este projeto objetiva identificar como mediação da Aprendizagem Colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas, por meio de uma revisão sistemática sobre a aprendizagem colaborativa no âmbito da formação profissionalizante em nível do ensino médio e técnico.

Justifica-se essa pesquisa, por meio da abordagem da Aprendizagem Colaborativa que valoriza a construção do conhecimento de maneira interativa entre os alunos e o docente. Conforme Panitz, (1996), pode-se considerar que a Aprendizagem Colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula. Valorizam-se os encontros entre grupos de alunos, o espaço para o diálogo e a sociabilidade, respeitando os limites e os pontos de vista diferentes. Ademais da formação técnica, os alunos precisam desenvolver sua autonomia de aprendizagem vinculada com sua criatividade e capacidade de inovar. "Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador, são as habilidades indispensáveis do cidadão e do trabalhador modernos, para além dos meros treinamentos, aulas, ensinos, instruções etc." (DEMO, 2011, p. 9). Com as mudanças do novo ensino médio, os alunos já podem conviver com o sistema de módulos, créditos, atividades complementares para compor a sua formação. Conforme o texto da Lei nº13.415, destaca-se a introdução da educação a distância desde o ensino médio:

> § I –Demonstração prática; II –Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III –atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV –Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V –Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; **VI –Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias** (BRASIL, 2017) (grifos nossos)

Conforme a reforma do ensino médio, a prática educativa analisada nesta pesquisa se realiza em atividades de educação técnica oferecidas na instituição de ensino credenciada ao estado de São Paulo. Segundo Tavares, (2019, p. 17): "a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro". Dentro destas mudanças, procura-se realizar um processo de ensino e aprendizagem baseado na Aprendizagem Colaborativa, com um direcionamento nas áreas de interesse dos alunos.

2. Metodologia

Protocolo Kitchenham e Charters (2007)

A metodologia utilizada neste projeto é a revisão sistemática de literatura com base no protocolo Kitchenham e Charters (2007). Objetiva-se investigar em pesquisas bibliográficas como se tem utilizado a Aprendizagem Colaborativa em atividades remotas no âmbito do ensino médio e técnico profissionalizante, dentro do período do ano de 2000 até 2022, como delimitação das pesquisas levantadas.

Para que se compreenda esse marco temporal das pesquisas sobre a Aprendizagem Colaborativa, baseia-se em Nitzke et al (1999), que considerou um avanço pedagógico em atividades colaborativas em relação à cooperação. A Aprendizagem Colaborativa envolve um conjunto de ferramentas, estruturadas em um *groupware*[13]. Com este ambiente, professores e alunos reavaliam continuamente seus papéis, na medida em que vislumbram novas possibilidades tanto de inserção de novos recursos tecnológicos quanto de formas de utilização, promovendo novas interações sociais (TORRES, 2002). Na aprendizagem colaborativa existe um maior engajamento na interação ativa entre os alunos, com a possibilidade de diálogos e debates, pelos quais os alunos desenvolvem a aprendizagem, por meio de situações desafiantes, baseadas no socio-construtivismo de Piaget (1978, p. 176), onde "fazer é compreender em ação uma determinada situação, em grau suficiente para atingir os objetivos propostos, e compreender é conseguir em pensamento dominar a situações, até poder resolver os problemas por ela levantados".

Desta forma, a Aprendizagem Colaborativa instiga ao desenvolvimento de nexos cognitivos entre as etapas da construção do conhecimento, para que se compreenda as relações e os porquês empregados, em cada etapa vivenciada colaborativamente entre as equipes de alunos.

[13] *Groupware* – sistemas baseados em tecnologias de computação e telecomunicações que auxiliam grupos de usuários a exercer uma atividade, exemplos: e-mail, editores colaborativos, wikis etc.. (Nakagawa, 2016).

Questão da Pesquisa

As perguntas abordadas nesse estudo são:

Questões de Pesquisa **Como a mediação da aprendizagem colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas?**		
Código	Pergunta	Objetivo da pergunta
Q1	Quais tipos de tecnologias estão sendo utilizadas no âmbito educacional?	Identificar quais tipos de recursos tecnológicos estão sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem das pesquisas levantadas.
Q2.	Como a abordagem didático-pedagógica da Aprendizagem Colaborativa está sendo usada nas pesquisas encontradas?	Levantar pesquisas que aplicaram a aprendizagem colaborativa.
Q3.	Quais são os resultados de pesquisas no nível de ensino médio e técnico profissionalizante que aplicaram a abordagem da Aprendizagem Colaborativa?	Identificar os resultados de pesquisas que aplicaram a abordagem colaborativa no nível de ensino médio e técnico profissionalizante.

Estratégia de Busca

Para a busca as bases de dados SciELO, Google Scholar e Portal de periódicos da CAPES serão pesquisadas. Os termos de busca definidos são:

Planejamento da Busca (Palavras-Chave)	
TERMO PRINCIPAL	**SINÔNIMOS**
Aprendizagem Colaborativa	*Trabalho em equipes por colaboração*
Ensino híbrido	*Ensinamento misto*
Ensino médio e técnico	*Ensino profissionalizante*
Ensino de língua estrangeira	*Ensino de segunda língua*
String de busca:	
(Aprendizagem Colaborativa; Collaborative Learning; Aprendizaje Colaborativo) OR (Trabalho em equipes por colaboração) AND (Ensino Híbrido; Hybrid Learning) OR (ensino misto) AND (Ensinamento Misto; Mixed Teaching; Enseñanza Mixta) AND (Ensino Médio, Enseñanza Secundária, High School) OR (Ensino Profissionalizante) AND (Ensino De Língua Estrangeira, Second Language Teaching)	

Critérios de inclusão

Serão inclusos os artigos descritos em inglês, espanhol e/ou português, que se enquadrarem nas perguntas da pesquisa, na janela de tempo de 2000 a 2022, bem como apresentar os seguintes pontos:

População: Estudantes de ensino médio ou técnico profissionalizante.

Intervenção: Estudo Híbrido, sistema de aulas remotas e presenciais com atividades de aprendizagem colaborativas.

Comparação: Estudo tradicional, sistema de aulas presenciais.

Código	Descrição

I1	Artigos publicados entre os anos de 2000 até o ano de 2022
I2	Apresentar tipos de tecnologias educacionais e avaliação de aprendizagem
I3	Desenvolver práticas de aprendizagem ativas.

Critérios de exclusão

Cartas ao revisor, artigos escritos em línguas que o autor não compreende, artigos que não abordem o estudo híbrido com atividades colaborativas, nas disciplinas de língua inglesa e/ou estrangeira.

Código	Descrição
E1	Apresentar temas irrelevantes em relação aos objetivos da pesquisa
E2	Título e resumo fora do contexto das expressões de busca
E3	Artigos que somente disponibilizaram o abstract / resumo estendido

3. Resultados

Artigos Encontrados na busca

Busca Exploratória	
Nome da Base	Quantos artigos retornaram
SCIELO	3
Portal de periódicos Capes	58
Google Scholar	6

Resumo da Aplicação dos critérios de Inclusão e Exclusão

Bases	SCIELO	Portal de periódicos Capes	Google Scholar
Quantidades	3	58	6
TOTAL	67		
Aplicação dos Critérios de Inclusão e Exclusão			
Id. Passo	Descrição do Passo		Quantidade
	Primeiro passo de seleção de artigos entre todas as bases de dados		67
	Exclusão por apresentar temas irrelevantes em relação aos objetivos da pesquisa.		32
	Exclusão por apresentar título e resumo fora do contexto das expressões de busca e dos objetivos da pesquisa.		15
	Exclusão por apresentar artigos que somente disponibilizam o abstract ou resumo estendido.		4
	Inclusão de artigos que apresentam tipos de tecnologias aplicadas na aprendizagem colaborativa, por delimitação de data de artigos publicados entre os anos de 2000 e 2022.		16

Lista Completa dos Artigos Selecionados

Código	Dados do Artigo (Título, autores, conferência ou periódico)	Ano-Artigo
A1	Metodologias Ativas De Aprendizagem Na Educação Profissional E Tecnológica. BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.	2013

A2	Potencial da Ferramenta Google Jamboard: Um Relato De Experiência e Estímulo à Aprendizagem Colaborativa Online. LEANDRO, Sandra Maria. VIII SEMTEC. CPS: São Paulo, 2021.	2021
A3	Pesquisa aplicada em organizações e aprendizagem ativa na Educação Profissional Tecnológica (EPT): uma proposição. MACHADO, Michel Mott. Grupo de Trabalho Criatividade e Inovação do Seminário – Tecnologia, Educação e Sociedade, realizado pela Faculdade Tecnológica [Fatec] de Itaquaquecetuba, SP. 2017	2017
A4	Design de Games: Uma Proposta Colaborativa no Curso De Desenvolvimento de Sistemas. GUAZZELLI, Dalva Célia Henriques Rocha; TEIXEIRA, Lucimara de Sousa. VI SEMTEC. CPS: São Paulo, 2019.	2019
A5	Impactos da Pandemia Covid-19 nas Aulas de Inglês, DENARDI, Didiê A. C; Raquel A. Marcos; Camila R. Stankoski, Ilha do Desterro v. 74, no 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021	2021
A6	O Ensino De Inglês Permeado Pela Proposta De Sala De Aula Invertida: Um Relato De Experiência Didática. Dilma Prata Conserva, Marco Antônio; Margarido Costa. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.22 n.1 p.234-252 jan./mar.2020	2021
A7	A satisfação do estudante com a aprendizagem digital híbrida em línguas europeias e orientais programas: pesquisa de estudo de regional. Universidades da Ucrânia. Rusudan Makhachashvili and Ivan Semenist. 19th International Conference e-Society 2021	2021
A8	Uma proposta teórico-metodológica de telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil. Rodrigo SCHAEFER, Paulo Roberto SEHNEM; Christiane HEEMANN. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 41, e51364, 2020	2020
A9	Aprendizagem híbrida e seu papel atual no ensino de línguas estrangeiras. FRYDRYCHOVA Blanka Klimovaa; KACETLA Jaroslav. Procedia - Social and Behavioral Sciences 182. p. 477 – 481. 2015	2015
A10	O Uso do Google Docs para Aprendizagem Colaborativa. *Estêvão Domingos Soares de Oliveira, Fernanda Karla Fernandes da Silva Góes, Revista Campo do Saber,* Volume 7 - Número 1 - Jan/jun. de 2021	2021
A11	Mediação e tecnologia para a aprendizagem colaborativa no ensino remoto. FERREIRA, Verena Santos Andrade. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p. 55722-55729 jun. 2021	2021
A12	O uso do gênero WebQuest como Incentivo para a Aprendizagem Colaborativa dos alunos de um curso técnico profissionalizante. GONÇALVES, Marcia C.P.; Santos, Gilvan J.C., OLIVEIRA, Jair. EAD EM FOCO, v.11, nº1, e1342, 2021	2021
A13	Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos. MORENO-CARO, Javier. Revista Folios no.54 Bogotá July/Dec. 2021	2021
A14	Resolução de problemas com a tecnologia em um ambiente de aprendizagem colaborativa wiki no ensino médio. CALLE-ALVAREZ, Gerzon Yair; AGUDELO-CORREA, Revista LogosCyT vol.11 no.2 Bogotá May/Aug. Epub Dec 28, 2019.	2019
A15	Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. TORRES, Patrícia Lupion. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2002	2002
A16	Implementando Vygotsky com PIAGET: Autoria Híbrida de Conteúdo Didático em um Ambiente Virtual Distribuído de Apoio à Aprendizagem Colaborativa a Distância. SILVEIRA, Ismar Frango; FERREIRA, Maria Alice Grigas (Simpósio	2003

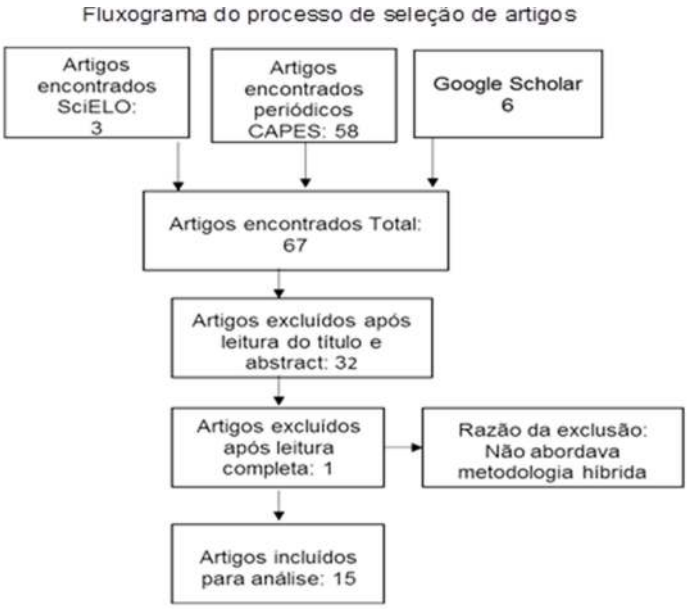
	Brasileiro de Informática na Educação - SBIE). 2003	

Lista dos Artigos Selecionados para Leitura Completa (*1)

Código	Dados do Artigo (Título, autores, conferência)	Ano do Artigo	Nº Pág
A1	Metodologias Ativas De Aprendizagem Na Educação Profissional E Tecnológica. BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.	2013	19
A2	Potencial da Ferramenta Google Jamboard: Um Relato De Experiência e Estímulo à Aprendizagem Colaborativa Online. LEANDRO, Sandra Maria. VIII SEMTEC. CPS: São Paulo, 2021.	2021	19
A3	Pesquisa aplicada em organizações e aprendizagem ativa na Educação Profissional Tecnológica (EPT): uma proposição. MACHADO, Michel Mott. Seminário – Tecnologia, Educação e Sociedade [Fatec] de Itaquaquecetuba, SP. 2017	2017	18
A4	Design de Games: Uma Proposta Colaborativa no Curso De Desenvolvimento de Sistemas. GUAZZELLI, Dalva Célia Henriques Rocha; TEIXEIRA, Lucimara de Sousa. VI SEMTEC. CPS: São Paulo, 2019.	2019	20
A5	Impactos da Pandemia Covid-19 nas Aulas de Inglês, DENARDI, Didiê A. C; Raquel A. Marcos; Camila R. Stankoski, Ilha do Desterro v. 74, no 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021	2021	30
A6	O Ensino De Inglês Permeado Pela Proposta De Sala De Aula Invertida: Um Relato De Experiência Didática. Dilma Prata Conserva, Marco Antônio; Margarido Costa. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.22 n.1 p.234-252 jan./mar.2020	2021	18
A7	Uma proposta teórico-metodológica de telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil. Rodrigo SCHAEFER, Paulo Roberto SEHNEM; Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 41, e51364, 2020	2020	13
A8	Aprendizagem híbrida e seu papel atual no ensino de línguas estrangeiras. FRYDRYCHOVA Blanka Klimovaa; KACETLA Jaroslav. Procedia - Social and Behavioral Sciences 182. p. 477 – 481. 2015	2015	5
A9	O Uso do Google Docs para Aprendizagem Colaborativa. *Estêvão Domingos Soares de Oliveira, Revista Campo do Saber,* Volume 7 - Número 1 - Jan/jun. de 2021	2021	10
A10	Aprendizagem Colaborativa de Línguas Estrangeiras: Foco em Interações Face a Face e Mediadas pelo Computador. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.39.1, p. 01-18, setembro-dezembro, 2018	2018	18
A11	O uso do gênero WebQuest como Incentivo para a Aprendizagem Colaborativa dos alunos de um curso técnico profissionalizante. GONÇALVES, Marcia C.P.; Santos, Gilvan J.C., OLIVEIRA, Jair. EAD EM FOCO, v.11, nº1, e1342, 2021	2021	12
A12	Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con dife-	2021	16

	rentes estilos cognitivos. MORENO-CARO, Javier. Revista Folios no.54 Bogotá July/Dec. 2021		
A13	Resolução de problemas com a tecnologia em um ambiente de aprendizagem colaborativa wiki no ensino médio. CALLE-ALVAREZ, Gerzon Yair; AGUDELO-CORREA, Revista LogosCyT vol.11 no.2 Bogotá May/Aug. Epub Dec 28, 2019	2019	15
A14	Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. TORRES, Patrícia Lupion. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. 2002	2002	224
A15	Implementando Vygotsky com PIAGET: Autoria Híbrida de Conteúdo Didático em um Ambiente Virtual Distribuído de Apoio à Aprendizagem Colaborativa a Distância. SILVEIRA, Ismar Frango; FERREIRA, Maria Alice Grigas (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE). 2003	2003	10

Fluxograma



Fonte: (elaboração própria)

Esta revisão sistemática evidenciou que a aprendizagem colaborativa se realiza acompanhada da aprendizagem significativa e contextualizada, por meio de construção de conhecimentos, habilidades e competências, trabalho cooperativo, solução de problemas, realização de projetos que transformam ideias em resultados etc. Para uma análise mais detalhada, utilizou-se a divisão dos trabalhos levantados em três categorias, as quais são apresentadas na continuidade.

1) Aprendizagem colaborativa no ensino profissionalizante.

Conforme Barbosa (2013) alguns dos benefícios comprovados das metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas com Aprendizagem Baseada em Projetos, porque são recursos pedagógicos para o aprender fazendo. Os autores explicam que não se trata apenas de fazer coisas, independente de critérios, de modo que ambas as abordagens de

aprendizagem trouxeram muitos benefícios para que os alunos participem ativa e colaborativamente.

Outro aspecto analisado na pesquisa de Leandro (2021), relatou que as experiências com os alunos nas práticas educativas com a ferramenta Jamboard possuem um potencial para enriquecer as aulas, pela possibilidade de estimular o envolvimento e a interdependência entre os pares na resolução de problemas, além de incentivar a criatividade e a colaboração, permitindo que os alunos possam expor suas ideias e opiniões. Segundo a autora, nos depoimentos dos alunos se demonstrou uma grande aceitação sobre o formato de aula proposto, porque se permitiu explorar as potencialidades advindas dos recursos disponíveis na Internet, priorizando a interação entre os pares e a aprendizagem colaborativa.

Destaca-se também, o artigo de Machado (2017), pelo qual se analisou o entendimento do que é um Curso Superior de Tecnologia e quais são as habilidades básicas necessárias à formação em administração, por meio da estratégia do ensino por projetos e resolução de problemas, com interações para elaboração colaborativa de produção técnica; identificou-se que o enfoque técnico e aplicado das atividades de aprendizagem trouxe maior participação dos alunos, bem como se observou que as propostas de tarefas em equipes, proporcionou o desenvolvimento da autonomia dos alunos no âmbito das competências da habilitação em administração.

De acordo com Moreno-Caro (2021) o uso de roteiros com instruções prescritivas sobre como regular o trabalho colaborativo, contemplando para isso os quatro processos de autorregulação: 1) definição de tarefas, 2) formulação de metas e planos, 3) execução de estratégias e, 4) reflexão do aluno, esses roteiros conduzem à adaptação metacognitiva, através de das ferramentas: Wikis, enquetes e questionários, também chamadas ferramentas de espelho, porque permitem que os grupos de alunos acompanhem seu progresso e o de seus pares, em termos da definição de tarefa, a formulação de metas e planos, e a execução de estratégias. Identificou-se que o estilo cognitivo no campo/dimensão de dependência e independência, realiza-se no âmbito da investigação sobre regulamentação social durante o trabalho colaborativo apoiado por computador, com métodos de formação do grupo de acordo com as habilidades dos estudantes. Nessa direção, os resultados sugerem que as diferenças entre sujeitos com estilos cognitivos diferentes que interagem em ambientes computacionais podem ser reduzidas através de modelos que suportam regulação interpessoal da aprendizagem durante a colaboração.

2) Aprendizagem colaborativa com o uso de games e tecnologias digitais

Na pesquisa de Guazzelli e Teixeira (2019), desenvolveu-se um jogo digital que se assemelhou a um jogo de trilha, em que os alunos, divididos em grupos, escolheram um integrante de cada grupo para começar a 1ª rodada e escolheram também a ordem dos demais integrantes do grupo para jogarem as próximas rodadas. Após o jogo, os alunos demonstraram satisfação em ter participado de uma prática diferenciada e atrativa. Na busca de novas metodologias ativas, o docente pode ter em suas mãos componentes tecnológicos a seu dispor, mas pode também ter em mente que, os discentes têm muito a colaborar, seja em seus próprios processos de aprendizagem, seja pensando em ações que tragam benefícios para outros discentes. As autoras identificaram que a participação e criação dos próprios alunos, na forma de jogos para aprendizagem colaborativa, isto é, *game design*, reforçou os conteúdos aprendidos, assim como pode ser reutilizado em turmas subsequentes do mesmo curso. Concluindo que é importante aproveitar o gosto pelos jogos dessa geração midiá-

tica, porque os docentes podem aprofundar conhecimentos e criar artefatos para inserir no contexto dos discentes, gerando práticas entusiásticas e motivadoras de aprendizados.

Segundo a pesquisa de Schaefer; Sehnem (2020), os projetos que inserem a telecolaboração como modelo de ensino e aprendizagem *online* de línguas em escolas regulares brasileiras podem promover a reflexão acerca de diferentes questões de sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade cultural, diferenças étnico-raciais e discriminação. Desse modo, os autores defendem a ideia de que a língua, em atividades telecolaborativas, não pode ser percebida meramente como um meio de comunicação, mas também como um instrumento que visa à educação intercultural. Através das tecnologias digitais de recursos audiovisuais e teleconferências, realizaram-se atividades colaborativas, interpretativas e investigativas que foram incluídas em interações telecolaborativas entre instituições e temáticas de diferentes regiões geográficas. Os resultados apontam que a tecnologia digital está a serviço do professor, cujo pode mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, encorpando de significados a ação pedagógica com práticas e contatos reais.

No relato de experiência de Calle-Alvarez; Agudelo-Correa (2022), os alunos afirmaram que é melhor trabalhar em colaboração com a ajuda do recurso wiki desde que haja dedicação, empenho e responsabilidade dos membros da equipe. Expressaram também que o wiki é um espaço de interação e colaboração entre os alunos para compartilhar conhecimento, e ajudar uns aos outros na realização de tarefas, assim, para que haja o trabalho colaborativo exige confiança e corresponsabilidade entre seus membros. Os pesquisadores utilizaram os recursos digitais: Word, Excel e PowerPoint, Wiki, App Inventor, Internet, pesquisas, blogs e do Prezi, os quais foram apoiados da Aprendizagem baseada em Resolução de problemas, de forma síncrona e assíncrona, de modo que se facilitou a criação, a edição e a reescrita de conteúdo, de acordo com as necessidades e decisões que surgiram no trabalho em equipe. Os autores consideraram que ferramenta Wiki permite revisar o histórico e verificar qualquer conteúdo que por engano ou descuido foi perdido, assim como pode desenvolver habilidades de trabalho colaborativo, desde que sejam atribuídos papéis para que os alunos assimilem e produzam essas sinergias de equipe. As wikis podem incentivar os alunos a copiar informações que não são de sua autoria, de modo que o professor intervém motivando os alunos ao respeito dos direitos autorais, dando os créditos ao autor intelectual.

Segundo a pesquisa realizada por Figueiredo (2018), o autor dividiu sua análise de resultados em dois trabalhos: o primeiro focaliza sua investigação na interação ocorrida em sala de aula durante a realização de atividades de correção com os pares; o segundo, por sua vez, investiga as interações realizadas num ambiente de telecolaboração, através do ambiente Moodle, com o Teletandem, aplicativo Openmeetings que é um aplicativo síncrono que permite webconferência, com o uso de um navegador, como Internet Explorer, Firefox ou Google Chrome, com o apoio didático pedagógico da aprendizagem colaborativa e aprendizagem por resolução de problemas. Como resultado, concluiu-se que no trabalho colaborativo, os alunos estão envolvidos em uma espécie de interdependência positiva que visa à autonomia. A colaboração é um conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem porque enfatiza não apenas a questão da construção conjunta do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas.

Na pesquisa de Gonçalves; Oliveira (2021), focaliza-se uma ferramenta digital do gênero textual WebQuest, para identificar a importância de se propor alguns desafios, para a

realização de tarefas no contexto escolar e sobre a aprendizagem colaborativa. Também se realizou uma pesquisa de campo, com a aplicação desse gênero textual em aulas de laboratório de informática, assim como, os resultados da devolutiva de um questionário aplicado on-line com questões aberta e fechadas, com a finalidade de identificar os resultados do estudo desenvolvido, concluindo que a ferramenta de produção textual WebQuest vinculada com a abordagem da Aprendizagem Colaborativa motivou a participação dos alunos, propondo-se a prática de resolução de problemas, pesquisas e estudos de casos, debates e desenvolvimento interpessoal dos discentes. Evidencia-se que, a aprendizagem colaborativa é essencial para potencializar a capacidade de relacionamento entre os alunos do ensino profissionalizante, a interação e a socialização, características fundamentais para sua atuação profissional e pessoal.

3) Aprendizagem Colaborativa como recurso didático no ensino remoto

Na pesquisa de Conserva; Costa (2020), investigou-se como os professores ministraram as aulas de língua inglesa no ensino remoto emergencial, via utilização de plataformas virtuais e mídias digitais, bem como o ensino personalizado, o ensino híbrido, a sala de aula invertida e demais metodologias ativas, se tornam mais rapidamente incorporadas, através de aplicativos da *Google for Education, Quizizz, Kahoot, Google Maps, Lyrics Training, Nearpod* etc. Os autores consideraram que no uso de aplicativos e tecnologias na prática educativa, o professor pode se tornar um agente mediador do ensino, haja vista que este tipo de recurso permite maior protagonismo dos estudantes, possibilitando uma prática fundamentada nos preceitos das metodologias ativas, de forma que os professores afirmam que esse novo formato poderá avançar na promoção do letramento digital. Uso de materiais digitais baseados na web ou componentes de CD ROMs, uso de vídeos do *Youtube*, vídeos situacionais, salas de bate-papo ou videoconferência, por meio do ensino híbrido, com atividades síncronas e assíncronas. Os autores identificaram que o ensino com frequência fora dos ambientes tradicionais; usando a Internet pode ajudar os alunos a melhorar suas principais habilidades linguísticas, particularmente as habilidades de escuta, leitura e escrita. Mais rapidez em *feedback* e possibilidade de atividades interativas e colaborativas na língua inglesa.

Na pesquisa de Denardi et al (2021), focalizou-se a modalidade da sala de aula invertida que tem modificado positivamente o ambiente tradicional de ensino e aprendizagem em vários segmentos da educação, que vão desde o ensino médio ao ensino superior. No modelo flipped, o conteúdo e as instruções são estudados pelos aprendizes de forma antecipada e *on-line*, ou seja, o que antes era visto em sala de aula passa a ser acessado e analisado a qualquer hora e lugar, bem como como o aprendiz pode acessar de acordo com sua velocidade e necessidade, os autores demonstraram que os uso de tecnologias digitais como: vídeos, *podcast,* criação de documentos e questionários digitais compartilhados, propiciam que a sala de aula invertida seja interativa e flexibilizada, para a reformulação das práticas pedagógicas, pois o aluno assume um papel ativo e torna-se responsável por gerir sua construção de conhecimento, responsabilidade antes direcionada ao professor.

De acordo com a pesquisa de Torres (2002), apresentou-se o LOLA: Laboratório On Line de Aprendizagem, com a abordagem da Aprendizagem Colaborativa. Neste laboratório se desenvolveram atividades em grupo, com o gerenciamento de conflitos sociocognitivos, onde se propuseram alternativas, para rever conceitos, discutir posições, repartir cargas cognitivas, reelaborar ideias, repartir autorias, negociar e muitas vezes exercer um processo de auto e mútua-regulação. A autora explica que a base metodológica das atividades pro-

postas, baseou-se em fóruns, chats, produções de textos coletivos, pesquisas bibliográficas etc. Nestes ambientes virtuais ocorreu a troca entre pares e com especialistas. Esta aprendizagem favoreceu uma postura crítica visível na produção discente, assim a interatividade tornou-se um termo chave ou estratégico que viabilizou uma aprendizagem colaborativa, cuja se realizou espontaneamente e sob animação docente, comprovando a eficiência da comunicação *on line*.

Na pesquisa de Oliveira (2021), demonstrou-se um processo de ensino e aprendizagem remoto, onde o aluno é colocado como agente principal na construção do conhecimento, através de estímulos que levam a interação, negociação e resolução de problemas, numa aprendizagem colaborativa, através da ferramenta *Google Docs*, realizada pela leitura colaborativa, isto é, uma proposta de leitura e construção de um diálogo acerca de um determinado texto. O autor destaca que é fundamental o papel do professor na construção do saber, porque é de extrema relevância a presença e acompanhamento contínuo dos alunos pelo professor. Como resultado, concluiu-se que a ferramenta pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem pautado na aprendizagem colaborativa. O *Google Docs* possui meios que tornam a aprendizagem mais significativa, e ao mesmo tempo favorece a interação e compartilhamento de saberes entre alunos e professor.

Na pesquisa de Silveira; Ferreira (2003), focalizou-se a ferramenta PIAGET (Platform-Independent, Adaptive, Generic Environment for Teaching) que se baseia em uma arquitetura distribuída sobre RMI/CORBA de suporte à realidade virtual, sobre Java3D/VRML, tratase de uma ferramenta digital que auxilia a autoria híbrida como parte essencial na construção interpsíquica do conhecimento. As interações humanas ditas "virtuais" nunca substituirão por completo as interações "reais". Contudo, é possível chegar a uma simulação – e não substituição – da realidade tão próxima a esta quanto possível, por meio de uma interface cujas metáforas de interação interpessoais sejam o mais próximas da realidade quanto possível, ao mesmo tempo em que permita a manipulação dos elementos comumente presentes no processo educacional, elementos estes que podem ser previamente criados e referenciados no momento da colaboração, ou dinamicamente inseridos durante a interação. A autora concluiu como relevante a possibilidade de inserção e manipulação de elementos de diversas mídias - textos, imagem figuras tridimensionais, sons, vídeos etc. -, aliada à possibilidade de realizar tal manipulação de maneira colaborativa e socio-interacional.

Resumo dos Dados extraídos

Observou-se que as Metodologias mais utilizadas conjuntamente com a Aprendizagem Colaborativa são: Aprendizagem por projetos, Resolução de Problemas, Ambientes de Telecolaboração, Aprendizagem Híbrida, Rotação de Estações, Construtivismo, Gamificação, Realidade Virtual, Criação de vídeos e Podcasts. Em relação aos Recursos tecnológicos usados com a aprendizagem Colaborativa se destacam o Ambiente Moodle, Google Jambord, Teletandem, Aplicativo Openmeetings (um aplicativo síncrono que permite webconferência), ferramenta WebQuest, CD ROMs, uso de vídeos do Youtube, vídeos situacionais, salas de bate-papo, Gamificação e Design de games, Podcast, aplicativos da Google for Education, Quizizz, Kahoot, Google Maps, Lyrics Training, Nearpod etc.

Alguns pontos positivos levantados demonstram que a aprendizagem colaborativa favorece a construção conjunta do conhecimento; reforça a ideia de interação e colaboração; propicia uma maior rapidez em realizar feedback, ademais da possibilidade de criar atividades interativas e colaborativas, por meio da criação de textos digitais e interativos compartilhados. Ampliando as possibilidades de atividades colaborativas, tanto interpretati-

vas como investigativas que podem ser incluídas em interações telecolaborativas entre instituições, a partir de diversificadas temáticas de diferentes regiões geográficas, superando as limitações de espaço e tempo de acesso.

Por outro lado, também se identificou como um ponto negativo, o desafio de se desenvolver a Aprendizagem Colaborativa pelo ensino remoto, mediante as especificidades ocorridas no período de isolamento social, por meio de plataforma digital, em relação ao processo de ensino-aprendizagem como um todo, porque foi necessário um período de adaptação para uma efetiva realização da prática educativa proposta.

4. Discussão dos resultados a partir das questões norteadoras da revisão

Quais tipos de tecnologias estão sendo utilizadas no âmbito educacional?

Foram observados o uso de diversos recursos tecnológicos como: Smartfones, Tablets e Computadores. Ferramentas como o MOODLE e Recursos de Multimídias, Google *Jambord, Aplicativos da Google for Education, Quizizz, Kahoot, Google Maps, Lyrics Training, Nearpod,* Gamificação e *Design de games*. Também se utilizam vídeos, podcast, criação de documentos e questionários digitais compartilhados. Uso de materiais digitais baseados na Web ou componentes de CD ROMs, uso de vídeos do Youtube, vídeos situacionais, salas de bate-papo ou videoconferência Ambiente Moodle e *Google Docs*, Teletandem, Aplicativo *Openmeetings e WebQuest*.

Como a abordagem didático-pedagógicas da aprendizagem colaborativa está sendo usada nas pesquisas encontradas?

Observou-se que, em todas as pesquisas se utilizaram conjuntamente com a Aprendizagem Colaborativa, a Aprendizagem Baseada em Projetos e em Resolução de Problemas, sendo que ambas as abordagens de aprendizagem trouxeram muitos benefícios para que os alunos participem ativa e colaborativamente.

Com o uso de aplicativos e tecnologias na prática educativa, onde o professor pode se tornar um agente mediador do ensino, haja vista que este tipo de recurso permite maior protagonismo dos estudantes, possibilitando uma prática fundamentada nos preceitos das metodologias ativas. Destaca-se a criação de *games,* pela participação dos próprios alunos, na forma de jogos para aprendizagem colaborativa, isto é, game design, para reforçar conteúdos aprendidos. A sala de aula invertida proporciona interatividade, flexibilidade e uma reformulação das práticas pedagógicas.

A modalidade de telecolaboração entre instituições de diferentes regiões geográficas, destacou uma vantagem do ensino híbrido, com atividades síncronas e assíncronas, porque no trabalho colaborativo, os alunos estão envolvidos em uma espécie de interdependência positiva que visa à autonomia. De um modo geral, evidenciou-se que, a atitude da colaboração é um conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem, porque enfatiza não apenas a questão da construção conjunta do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas.

Quais são os resultados de pesquisas no nível de ensino médio e técnico que aplicaram a abordagem da aprendizagem colaborativa?

Nas pesquisas levantadas, observou-se os depoimentos dos alunos que demonstraram uma grande aceitação sobre o formato de aula proposto pela Aprendizagem Colaborativa, onde se priorizou a interação entre os pares.

Também se identificou que o enfoque técnico aplicado nas atividades de aprendizagem trouxe maior participação dos alunos. As propostas de tarefas em equipes, proporcionou o desenvolvimento da autonomia dos alunos no âmbito das competências da habilitação profissional.

Outro fator importante é a realização de aulas realizadas pelo ensino remoto, por meio de plataforma digital, as quais, no primeiro momento, provocou dificuldades e preocupações, com relação ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores afirmam que esse novo formato poderá avançar na promoção do letramento digital. Aproveitar o interesse pelos jogos dessa geração midiática é uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada pelos professores, com o intuito de aprofundar conhecimentos e criar artefatos para inserir no contexto dos alunos, práticas educativas motivadoras de aprendizados. Resulta-se que o aluno assume um papel ativo e torna-se responsável por gerir sua construção de conhecimento, responsabilidade compartilhada com o docente.

Demonstrou-se que, a tecnologia digital está a serviço do professor, porque pode mediar o encontro entre alunos, línguas e culturas, ampliando significativamente as práticas didático pedagógicas com atividades e contatos reais. As pesquisas levantadas identificaram que o ensino com frequência fora dos ambientes tradicionais; usando a Internet pode ajudar os alunos a melhorar suas principais habilidades linguísticas, particularmente as habilidades de escuta, leitura e escrita. Mais rapidez em *feedback* e a possibilidade de atividades interativas e colaborativas na língua inglesa. Focaliza-se a produção textual colaborativa, com ferramentas como: *WebQuest* e WIKI, vinculadas com a abordagem da Aprendizagem Colaborativa motivam a participação dos alunos, propondo-se a prática de resolução de problemas, pesquisas e estudos de casos, debates e desenvolvimento interpessoal dos discentes.

5. Conclusão

Identificou-se um representativo conjunto de recursos tecnológicos que apoiam as práticas pedagógicas, principalmente que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando utilizados conjuntamente com a abordagem da Aprendizagem Colaborativa.

Evidenciou-se que a abordagem da Aprendizagem Colaborativa tem se demonstrado uma significativa contribuição para a realização de um processo de ensino e aprendizagem que propicia a interação social e a habilidade sociocomunicativa entre os alunos. Esta metodologia sempre vem acompanhada da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPJ), vinculadas com o uso de variados recursos tecnológicos, sendo que, o fator que potencializa todas estas estratégias é a realização de uma prática educativa realizada de forma colaborativa e interativa entre os alunos e o professor.

Destacam-se, também, os aspectos metacognitivos que são desenvolvidos pela execução de estratégias para a reflexão do aluno, porque interage com outros alunos com estilos cognitivos diferentes em ambientes virtuais, propiciando a autorregulação interpessoal da aprendizagem durante a colaboração.

Conclui-se que a mediação da Aprendizagem Colaborativa pode motivar o engajamento dos alunos em atividades remotas, porque amplia as oportunidades de aprendizagens e potencializa a capacidade de relacionamento entre os alunos do ensino profissionalizante, a interação e a socialização, sendo estas, características fundamentais para sua atuação profissional e pessoal.

Algumas delimitações da pesquisa se situam nas características específicas da formação técnica dos cursos profissionalizantes, uma vez que as pesquisas analisadas nesta revisão, evidenciaram que o trabalho colaborativo exige confiança e corresponsabilidade entre seus membros, este possivelmente é um desafio, porque os perfis dos alunos em nossa pesquisa variam: de acordo com sua área formativa, com variada faixa etária, como também alguns alunos estão retomando seus estudos, após anos fora do sistema de ensino.

As pesquisas também não focalizaram uma delimitação importante sobre a dupla carga de horário de trabalho e o horário do curso noturno, por vezes, alguns alunos acessam a aula pelo celular no percurso do retorno do trabalho. A flexibilidade de realização das atividades, o suporte e a atenção do professor são fundamentais para evitar a dispersão e a evasão dos alunos.

Sugere-se para trabalhos futuros, uma análise de recorte de gênero, com interseccionalidade com faixa etária e área de formação, pois em nossos cursos se evidencia uma separação de gênero entre cursos, por exemplo, no curso de administração 100% da classe é composta por alunas com diferentes faixas etárias. Enquanto, nos cursos de eletrônica, automação e mecânica 90% do alunado é composto por alunos e 10% por alunas. Estas características merecem análises nas relações entre os alunos em suas atividades em grupo, assim como, na importância de incentivar a participação feminina em áreas que ainda se caracterizam como reduto predominantemente masculino.

Referências

BACICH, Lilian et al. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; Moura, Dácio Guimarães de. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. REFORMA DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: .http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 05 jun. 2022.

DEMO, Pedro. Educação Científica, **REVISTA BRASILEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA** – ISSN Vol. 1, nº 01, maio/2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**, 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

DENARDI, Didiê A. C; Raquel A. Marcos; Camila R. Stankoski. Impactos da Pandemia Covid-19 nas Aulas de Inglês, **Revista Ilha do Desterro,** v. 74, no 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aprendizagem Colaborativa de Línguas Estrangeiras: Foco em Interações Face a Face e Mediadas pelo Computador. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n.39.1, p. 01-18, setembro-dezembro, 2018

GONÇALVES, Marcia C.P.; Santos, Gilvan J.C., OLIVEIRA, Jair. O uso do gênero WebQuest como Incentivo para a Aprendizagem Colaborativa dos alunos de um curso técnico profissionalizante. **EAD EM FOCO**, v.11, nº1, e1342, 2021

GUAZZELLI, Dalva Célia Henriques Rocha; TEIXEIRA, Lucimara de Sousa. Design de Games: Uma Proposta Colaborativa no Curso De Desenvolvimento de Sistemas. **VI SEMTEC**. CPS: São Paulo, 2019.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. Mediação e tecnologia para a aprendizagem colaborativa no ensino remoto. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v.7, n.6, p. 55722-55729 jun. 2021

FRYDRYCHOVA Blanka Klimovaa; KACETLA Jaroslav. Aprendizagem híbrida e seu papel atual no ensino de línguas estrangeiras**. Procedia - Social and Behavioral Sciences** 182. p. 477 – 481. 2015

INSTITUTO PROA – Quem somos – Disponível em: https://www.proa.org.br/quem-somos/ Acesso em: 26 jan. 2023

LEANDRO, Sandra Maria. Potencial da Ferramenta Google Jamboard: Um Relato De Experiência e Estímulo à Aprendizagem Colaborativa Online. **VIII SEMTEC**. CPS: São Paulo, 2021

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

MACHADO, Michel Mott. Pesquisa aplicada em organizações e aprendizagem ativa na Educação Profissional Tecnológica (EPT): uma proposição. Artigo apresentado ao Grupo de Trabalho Criatividade e Inovação do **Seminário – Tecnologia, Educação e Sociedade**, realizado pela Faculdade Tecnológica [Fatec] de Itaquaquecetuba, SP. 2017

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf Acesso em: 24 março 2022.

MORENO-CARO, Javier. Regulación interpersonal en el trabajo colaborativo: efectos en la comprensión lectora y la autorregulación de estudiantes con diferentes estilos cognitivos. **Revista Folios** no.54 Bogotá July/Dec. 2021

NAKAGAWA, Elisa Yumi. Sistemas Colaborativos Groupware e CSCW. Laboratório de Engenharia de Software. Dep. de Sistemas de Computação USP. 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2373041/mod_resource/content/1/Aula_10_Groupware.pdf Acesso em: 26 jan. 2023

NITZKE, JULIO A et al, Criação de Ambientes de Aprendizagem Colaborativa. Pós-Graduação em Informática na Educação. Trabalho apresentado durante o 10º Simpósio Brasileiro de

Informática na Educação **X SBIE**, nov 1999, Curitiba/PR Disponível em: http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de. O Uso do Google Docs para Aprendizagem Colaborativa. **Revista Campo do Saber**, Volume 7 - Número 1 - Jan/jun. de 2021

PANITZ, Ted. A definition of collaborative vs cooperative learning. Disponível em: http://colcct i.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf Acesso em: 02 jun. 2022.

PRATA, Dilma; CONSERVA, Marco Antônio; COSTA, Margarido. O Ensino De Inglês Permeado Pela Proposta De Sala De Aula Invertida: Um Relato De Experiência Didática. **ETD- Educação Temática Digital** Campinas, SP v.22 n.1 p.234-252 jan./mar. 2020

QUEIROZ GONÇALVES, Gláucia Signorelli; Nunes, Klivia De Cássia Silva Souza, Raquel Aparecida. A avaliação da aprendizagem e as tecnologias digitais: apontamentos para a prática pedagógica. **Revista Meta** (Rio de Janeiro, Brazil), 2021-09-30, Vol.13 (40), p.491-514

RODRIGUES, Eurico Fiame, O CRESCENTE AUMENTO DA EVASÃO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Revista Científica Educ@ção** v.1. n.1. maio/2017 Sessão Especial Educação na nova conjuntura.

SCHAEFER, Rodrigo, SEHNEM, Paulo Roberto; HEEMANN, Christiane. Uma proposta teórico-metodológica de telecolaboração para o ensino de línguas nas escolas regulares do Brasil. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, e51364, 2020

SILVEIRA, Ismar Frango; FERREIRA, Maria Alice Grigas Varela. Implementando Vygotsky com PIAGET: Autoria Híbrida de Conteúdo Didático em um Ambiente Virtual Distribuído de Apoio à Aprendizagem Colaborativa a Distância. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S.l.], p. 368-376, jan. 2002. ISSN 2316-6533. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/198>. Acesso em: 18 jun. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2002.368-376

SOUZA, Caio Vasconcelos de et. al. Metodologia Ativa para Aprendizagem Significativa com Apoio de Tecnologias Inteligentes. **Revista Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE** p. 653-656. 2013

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**, núm. 44, janeiro, pp. 1-17 Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2019.

TORRES, Patrícia Lupion, **Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. 2002

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Percepção sobre método que integra curricularização da extensão e presencialidade nos cursos superiores EAD.

Ana Paula Silva Ducatti (UNIMAR)

https://orcid.org/0000-0003-3867-4169

anaducatti.ead@unimar.br

Ana Lívia Cazane (UNIMAR)

https://orcid.org/0000-0003-0707-2384

analivia.ead@unimar.br

***Resumo**: A educação a distância (EaD) no Brasil está sujeita a diretrizes legais, incluindo leis e regulamentos que enfatizam a curricularização da extensão e a presencialidade como componentes essenciais para o impacto social nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essas obrigações muitas vezes aparecem desvinculadas do processo de construção do conhecimento e da interação aluno-instituição. Este artigo tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos em relação ao Método de Prática da Curricularização da Extensão na EaD (MPCE-EAD), implementado em uma IES localizada no estado de São Paulo. A pesquisa emprega uma abordagem quantitativa, utilizando a ferramenta Net Promoter Score (NPS) para investigar a percepção dos alunos em relação a esse método. Os resultados destacam as contribuições substanciais do MPCE-EAD.*

***Palavras-chaves**: Curricularização da extensão, Educação à Distância, Método, Presencialidade.*

***Abstract**: Distance education (EaD) in Brazil is subject to legal guidelines, including laws and regulations that emphasize the curricularization of extension and face-to-face learning as essential components for social impact in Higher Education Institutions (HEIs). These obligations often appear disconnected from the process of knowledge construction and student-institution interaction. This article aims to evaluate students' perception regarding the Practice Method of Curricularization of Extension in Distance Learning (MPCE-EAD), implemented in an HEI located in the state of São Paulo. The research employs a quantitative approach, using the Net Promoter Score (NPS) tool to investigate students' perception regarding this method. The results highlight the substantial contributions of MPCE-EAD.*

***Keywords**: Extension curriculum, Distance Education, Method, In-person.*

1. Introdução

A EaD no Brasil tem sido orientada por diretrizes legais, como as leis nº 13.005/2014, nº 1.114/2016, nº 9.394/1996 e a resolução CNE/CES nº 7/2018, que enfatizam a importância da curricularização da extensão como um instrumento de impacto social nas IES. Paralelamente, as atividades presenciais nos cursos de graduação a distância, regulamentadas pelo Decreto nº 9.057/2017, Portaria Normativa nº 11/2017 e Portaria Normativa Nº 742/2018, são debatidas quanto à sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades alinhadas com as demandas profissionais contemporâneas.

Contudo, tanto a curricularização da extensão quanto a presencialidade na educação a distância muitas vezes são vistas como obrigações formais, carecendo de influência substancial na construção do conhecimento e na interação entre alunos e instituições. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo avaliar a percepção dos alunos em relação ao Método de Prática da Curricularização da Extensão na Educação à Distância (MPCE-EAD) sugerido neste artigo e que foi aplicado em uma IES localizada no centro oeste do estado de São Paulo. O MPCE-EAD busca integrar a curricularização da extensão com atividades presenciais no ensino a distância com foco para criar um ambiente educacional mais dinâmico e completo, que possa simultaneamente atender às exigências legais e contribuir para o desenvolvimento regional.

A metodologia empregada nesta pesquisa é quantitativa, utilizando a ferramenta Net Promoter Score (NPS) para investigar a percepção dos alunos em relação ao MPCE-EAD. Este artigo não só oferece uma nova perspectiva, mas também sugere contribuições significativas para o campo, uma vez que a convergência da curricularização da extensão e da presencialidade no ensino a distância não apenas atende às demandas contemporâneas de um ensino prático e conectado à realidade, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, impulsionando o desenvolvimento regional. Portanto, esta pesquisa contribui para a discussão de um modelo de ensino robusto e pode ser aplicada como base para investigações futuras em áreas relacionadas, enriquecendo o conhecimento nas áreas de educação, desenvolvimento regional e ensino a distância.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: Na Seção 2, apresenta-se os fundamentos teóricos que orientaram esta pesquisa; o MPCE-EAD aplicado pela IES foco deste estudo; os procedimentos metodológicos adotados para medir a percepção dos alunos em relação ao MPCE-EAD. A Seção 3 apresenta os principais resultados da pesquisa de percepção dos alunos em relação ao MPCE-EAD e considerações finais.

2 Desenvolvimento

2.1 Curricularização da extensão

A Curricularização da Extensão Universitária é um movimento intrínseco à evolução educacional, que visa à integração da extensão aos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação. Essa abordagem destina-se a fazer da extensão uma parte obrigatória do processo formativo dos estudantes. A premissa subjacente a esse conceito é o reconhecimento da extensão universitária como impulsionadora da cidadania, inclusão social e desenvolvimento regional, além de realçar o papel ativo dos alunos em projetos de extensão, enriquecendo sua formação e conscientização de suas responsabilidades na sociedade.

A curricularização da extensão também fomenta o diálogo entre a academia e a comunidade, permitindo que o conhecimento produzido no ambiente acadêmico seja aplicado

em projetos que atendam às demandas da comunidade. Adicionalmente, essa prática pode contribuir para a criação de uma cultura de compromisso social tanto nos estudantes quanto nos docentes universitários.

No Brasil, a Curricularização da Extensão Universitária é amparada por leis e normas que regem o ensino superior e a extensão. Legislações fundamentais incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que estabelece a obrigatoriedade de ações de extensão, e a Resolução CNE/CES nº 7/2018, que define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, incluindo a incorporação da extensão universitária nos currículos. A Portaria nº 1.114/2016, do Ministério da Educação (MEC), institui a Política Nacional de Extensão Universitária e estabelece diretrizes para sua implementação nas universidades, incluindo a curricularização da extensão. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 prevê, em sua meta 12, a inclusão da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação.

Tais diretrizes têm como objetivo fortalecer a extensão universitária como elemento fundamental para a formação dos estudantes e para o progresso social e econômico do país. A trajetória da curricularização da extensão, conforme Serva (2020) explica, não se dá linearmente, mas sim de maneira cíclica, com avanços e recuos. No entanto, sua relevância como peça central na tríade acadêmica é inegável. Isso implica na necessidade de reformular os currículos, substituindo aulas teóricas por programas e projetos de extensão que buscam resolver questões reais da sociedade.

A curricularização da extensão universitária oferece uma oportunidade única para as universidades se inserirem legitimamente nas comunidades em que operam. Esta conexão estreita entre universidade e comunidade se mostra crucial para enfrentar os desafios contemporâneos, como explora Serva (2020). Em síntese, a curricularização da extensão é mais do que um conceito educacional; é uma abordagem transformadora que coloca a universidade no centro da mudança social.

Como ponto de intersecção natural, a curricularização da extensão está intrinsecamente relacionada à Educação a Distância (EaD). Ambas são facetas fundamentais da educação do século XXI, destinadas a moldar uma abordagem educacional completa e contextualmente relevante. Ao passo que exploramos mais a fundo os efeitos da curricularização da extensão, nossas próximas análises direcionarão o foco para outra dimensão crucial: a presencialidade no ensino a distância. O tópico subsequente explorará como a presencialidade, mesmo em um ambiente predominantemente virtual, contribui para a riqueza da experiência educacional, estreitando a interação entre os alunos e a instituição, e, assim, enriquecendo o cenário educacional contemporâneo.

2.2 Presencialidade na Educação a Distância

No cenário educacional brasileiro, a Educação a Distância (EaD) é regida por diversos documentos legais, visando assegurar a qualidade do ensino. Entre esses documentos, destacam-se o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, e a Portaria Normativa nº 742, de 2 de agosto de 2018. Estes direcionamentos estabelecem diretrizes específicas sobre a obrigatoriedade e a realização de atividades presenciais nos cursos de graduação a distância.

O Decreto nº 9.057/2017, em seu artigo 4º, delineia a importância das atividades presenciais na EaD, ressaltando a relevância das tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório, bem como a defesa de trabalhos. É enfatizado que essas atividades, que compõem os projetos pedagógicos dos cursos, devem ser realizadas na sede da

instituição de ensino, nos polos de EaD ou em ambientes profissionais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A Portaria Normativa nº 742/2018, no seu Artigo 100 § 3º, estabelece um limite máximo de 30% da carga horária total do curso para a oferta de atividades presenciais em cursos de EaD. No entanto, ressalva-se que essa limitação não se aplica à carga horária referente ao estágio obrigatório, nem às especificidades definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

A obrigatoriedade de atividades presenciais em cursos de graduação em EaD é corroborada pela Portaria Normativa nº 11/2017, em seu artigo oitavo. Esta normativa reafirma a necessidade de realização de atividades presenciais, permitindo que essas ocorram na sede da instituição ou nos polos de EaD. Além disso, é ressaltada a possibilidade de conduzir tais atividades em ambientes profissionais, ampliando as oportunidades de experiências práticas e aplicadas.

Os decretos e as portarias normativas estabelecem direcionamentos claros quanto à obrigatoriedade e à realização de atividades práticas, que incluem desde tutorias e avaliações até estágios e práticas laboratoriais. A imposição de um limite máximo para atividades presenciais visa a assegurar o equilíbrio entre a flexibilidade da modalidade EaD e a necessidade de experiências práticas para a formação sólida dos estudantes. Dessa forma, a legislação se configura como um pilar fundamental na construção de um cenário educacional a distância de qualidade no Brasil.

2.3 MPCE-EAD

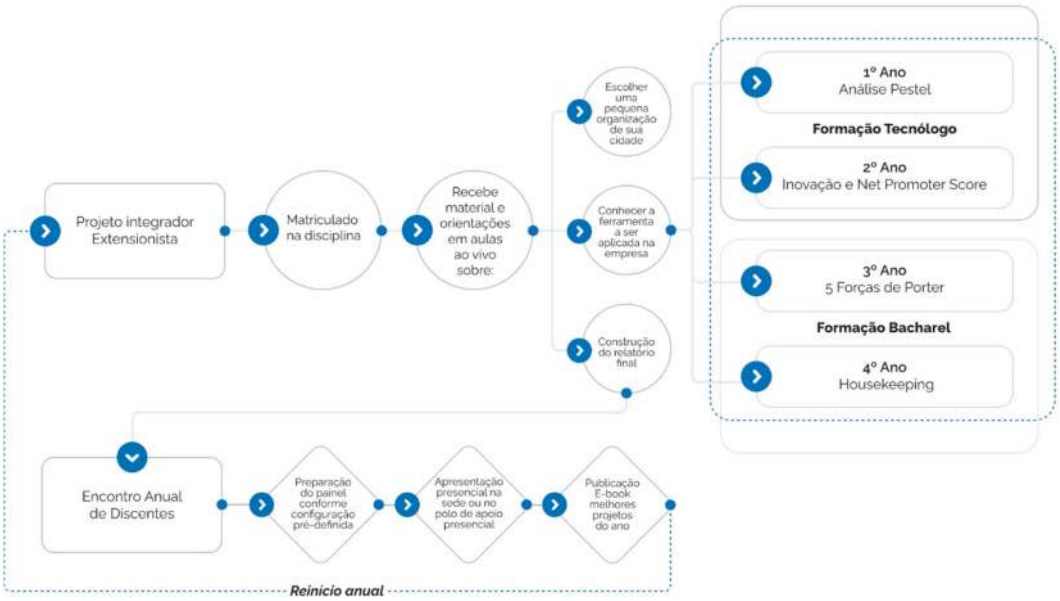
O MPCE-EAD tem como principal objetivo a união de duas exigências legais às quais as IES estão sujeitas: a integração da curricularização da extensão e a presencialidade no contexto do ensino à distância.

No decorrer de um ano letivo, os estudantes são envolvidos em um processo de aprendizado contínuo que atinge o ponto máximo em um projeto final representativo de suas habilidades e conhecimentos adquiridos, demonstrando sua capacidade de aplicar conceitos teóricos em situações do mundo real. Esse projeto assume a forma tangível da disciplina "Projeto Integrador Extensionista", a qual proporciona aos alunos a oportunidade de colaborar com empresas locais e apresentar propostas de melhorias fundamentadas nas ferramentas teóricas acumuladas ao longo do curso.

O ponto mais alto dessa jornada educacional é o Encontro Anual de Discentes. Nesse evento, os alunos transformam os relatórios finais de seus projetos em painéis de apresentação seguindo um formato predefinido. Esses painéis são exibidos tanto na sede da universidade quanto nos polos de apoio presencial. Essa etapa não apenas incentiva os alunos a comunicarem suas ideias de forma clara e persuasiva, mas também aprimora suas habilidades de síntese e análise de dados, competências essenciais para a tomada de decisões gerenciais. Portanto, o MPCE-EAD não apenas cumpre os requisitos legais, mas também proporciona uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades práticas e a aplicação do conhecimento teórico em cenários do mundo real. Essa etapa não apenas incentiva os alunos a comunicar suas ideias de maneira clara e persuasiva, mas também aprimora suas habilidades de síntese e análise de dados, elementos cruciais para a tomada de decisões gerenciais.

A figura 1 apresenta o framework do MPCE- EAD, com as estratégias e ações despendidas para operacionalizar a integração da curricularização com a presencialidade dos cursos à distância.

Figura 1: Framework do MPCE-EAD



Fonte: dados da pesquisa https://doi.org/10.5281/zenodo.8407924

2.3.1. Primeira etapa do MPCE-EAD: Explorando a curricularização da extensão por meio de Projetos Integradores

A primeira parte do MPCE-EAD abrange questão da curricularização da extensão. A extensão é curricularizada nas matrizes dos cursos à distância por meio das disciplinas Projetos Integradores Extensionistas. A curricularização da extensão proporciona aos alunos a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Os projetos integradores, conduzidos através da metodologia de ensino por projetos, não apenas incentivam a interdisciplinaridade, mas também reforçam a conexão entre os estudantes de diferentes regiões do país. Essa colaboração transcende barreiras geográficas e enriquece as perspectivas dos participantes, promovendo uma abordagem mais holística da educação. Ao transformar desafios regionais em oportunidades de aprendizado, a curricularização da extensão contribui para a formação de cidadãos mais engajados e conscientes de seu impacto na sociedade.

A proposta pedagógica das disciplinas Projetos Integradores Extensionistas é desafiar o aluno a executar um desafio pré-estabelecido em uma empresa de sua cidade ou região. É requisito da disciplina Projeto Integrador Extensionista que a empresa escolhida pelo aluno seja real, enquadrada como micro, pequena ou média, de acesso garantido pelo aluno, permitindo-lhe articular as competências e habilidades do curso com as necessidades locais e regionais de modo a criar soluções reais e aplicadas.

Em relação aos desafios, a disciplinas de Projeto Integrador Extensionista propõe ao aluno a aplicação de ferramentas contemporâneas e análises substanciais na empresa escolhida, como por exemplo: Análise Pestel, Gestão da Inovação, Net Promoter Score, Housekeeping e 5 Forças de Porter.

Os relatórios finais, resultantes da execução dos projetos realizados pelos alunos, são disponibilizados no repositório universitário, acessível através do link: https://unimar.agencianx.com.br/repositorio.

A essência central desta primeira etapa do MPCE-EAD reside em integrar no currículo projetos práticos que têm por foco a comunidade. Ao confrontar desafios reais, os estudantes são desafiados a aplicar saberes de várias disciplinas, a colaborar em equipes e a desenvolver habilidades de resolução de problemas.

2.3.2 Segunda etapa do MPCE-EAD: Explorando a presencialidade por meio do Encontro Anual de Discentes

A segunda etapa do MPCE-EAD se empenha em atender à exigência de presencialidade de maneira mais compensatória para os alunos, visando promover o desenvolvimento de competências, especialmente no que diz respeito à postura profissional.

O Encontro Anual de Discentes emerge como uma prática pioneira, cuidadosamente desenvolvida pelos gestores dos cursos de graduação em EaD da IES foco deste estudo. Essa iniciativa visa não apenas cumprir os requisitos legais, mas também proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, que vai muito além das telas e dos ambientes virtuais.

O conceito central por trás do Encontro de Discentes é a convergência entre as novas tendências de ensino, onde o aluno se torna o protagonista de sua própria jornada educacional, e a necessidade de cultivar habilidades práticas essenciais. Nesse contexto, a prática visa abordar diversas competências que vão desde a apresentação em público até o desenvolvimento de uma escrita científica robusta.

Além do desenvolvimento acadêmico e profissional, o Encontro de Discentes oferece uma plataforma para construir conexões valiosas. O networking torna-se um aspecto integral da experiência, permitindo que os alunos construam relacionamentos tanto dentro do ambiente acadêmico quanto no mundo profissional. Ao participar ativamente desse evento, os discentes se sentem parte integrante da universidade e do curso, fortalecendo o senso de pertencimento e identidade.

A interação pessoal entre os alunos durante os encontros presenciais cria redes de colaboração e compartilhamento de conhecimento que transcenderão os limites do ambiente virtual de aprendizagem. Essas conexões interdisciplinares, muitas vezes abrangendo diferentes regiões do país, geram um ambiente de aprendizado enriquecido, onde ideias e perspectivas diversas convergem para encontrar soluções holísticas para problemas regionais específicos. Essa interação presencial fortalece a conexão dos alunos com suas comunidades e inspira um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao desenvolvimento de suas regiões.

Ao final de cada episódio do Encontro de Discentes, são selecionados os melhores projetos elaborados pelos alunos para compor os e-books Projeto Integradores: Aprendizagem prática, significativa e desafiadora, organizado pelos idealizadores do método, resultando em publicação para os discentes.

2.4 Metodologia

A metodologia empregada neste estudo visa compreender a percepção dos alunos sobre o MPCE-EAD nos cursos de graduação do ensino à distância IES foco deste estudo, especificamente focado na intersecção da curricularização da extensão e na presencialidade. A análise da percepção dos alunos foi conduzida por meio de um questionário quanti-qualitativo utilizando a metodologia Net Promoter Score (NPS).

Desenvolvida por Fred Reichheld em 2011, a metodologia NPS é uma ferramenta que se destina a medir, de maneira direta e sucinta, a satisfação dos clientes em relação a uma

determinada empresa ou serviço. No contexto deste estudo, a aplicação do NPS é considerada apropriada para avaliar a percepção dos alunos quanto ao MPCE-EAD apresentado.

A abordagem metodológica baseia-se em duas partes distintas. A primeira parte consiste em um questionário composto por duas perguntas fundamentais:

1. Primeira pergunta: Em uma escala de 0 a 10, quanto você recomendaria o MPCE-EAD de ensino a um amigo ou colega?

2. Segunda pergunta: Qual é o motivo mais importante para a nota que você atribuiu?

Com base nas respostas à primeira pergunta, os participantes foram categorizados em três grupos conforme apresentado no Quadro 1, classificados como Promotores, Neutros e Detratores, de acordo com os intervalos de notas e os motivos declarados para a avaliação.

Quadro 1: Categorização NPS

Categorização	Descrição
Promotores	• atribuem notas de 9 a 10 • indicam que a vida melhorou depois do evento • oferecem feedback construtivo
Neutros	• atribuem notas 7 a 8 • passivamente satisfeitos, • quase não fazem recomendações, quando fazem é com ressalvas e sem entusiasmo.
Detratores	• atribuem nota inferior ou igual a 6 • indicam que a vida piorou depois do evento • grupo de indivíduos insatisfeitos, decepcionados

Fonte: Adaptado de Reichheld (2011).

A segunda parte da metodologia NPS concentra-se no cálculo do valor numérico do NPS. Esse valor, resultante da subtração entre o percentual de promotores e o percentual de detratores, oferece uma visão quantitativa do sentimento geral dos alunos em relação à nova prática de atividades presenciais. O Quadro 2 apresenta as faixas de classificação do NPS, permitindo avaliar onde o MPCE-EAD se posiciona com base na pontuação calculada a partir da diferença entre os percentuais de promotores e detratores. Esse quadro orienta a universidade sobre o nível de excelência alcançado, qualidade proporcionada, oportunidades de aperfeiçoamento ou necessidade de ações críticas para melhorar a experiência dos alunos.

Quadro 2: Zona de Classificação NPS

NPS Entre	Denominação	Descrição
76 e 100	Zona de Excelência	• ocupam lugar de destaque e são referência em experiência do respondente
51 e 75	Zona de Qualidade	• há mais promotores que detratores • preocupação em oferecer um serviço de qualidade que satisfaça seu público

1 e 50	Zona de Aperfeiço-amento	• possuem facilidade de crescimento se trabalharem da forma correta.
-100 e 0	Zona Crítica	• há mais detratores que promotores; • é preciso elaborar planos de ação que proporcionem uma melhor experiência aos seus respondentes.

Fonte: Adaptado de Reichheld (2011).

Para complementar a análise, a pesquisa explorou as respostas à segunda pergunta, que forneceu insights sobre os motivos subjacentes às pontuações atribuídas. Devido à natureza qualitativa dessas respostas, foi adotada a Análise de Conteúdo, fundamentada no trabalho de Bardin (2010). Esse método permitiu uma análise sistemática do conteúdo textual das respostas, revelando percepções mais profundas e compreensão das razões por trás das avaliações dadas.

A utilização do software Atlas TI facilitou o tratamento das respostas qualitativas, permitindo uma análise mais eficaz e a identificação de padrões significativos nas respostas dos alunos.

3. Principais resultados

O MPCE-EAD vem sendo aplicado na IES desde 2021 e já resultou na realização de um total de 13.770 projetos em diferentes regiões do Brasil, impactando 93 cidades distribuídas em 14 estados. Os alunos realizaram projetos voltados para o desenvolvimento de ferramentas de gestão em empresas de pequeno e médio porte. As ferramentas abordadas foram: Análise Pestel, Gestão da Inovação, Net Promoter Score (NPS), Housekeeping e as 5 Forças de Porter. A tabela 1 apresenta a quantidade de empresas impactadas com o desenvolvimento do Projeto Integrador e a aplicação da referida ferramenta.

Tabela 1: Quantidade de empresas impactadas por ferramenta aplicada no Projeto Integrador

TEMA	Quantidade
PESTEL	9456
INOVAÇÃO	2299
NPS	1346
HOUSEKEEPING	303
PORTER	366
TOTAL	13770

Fonte: dados da pesquisa

Os episódios do Encontro Anual de Discentes já ocorridos marcaram vivências memoráveis na trajetória de transformação educacional. Nestes encontros (figura 2), os alunos foram desafiados a levar suas habilidades e conhecimentos para o mundo real, extrapolando as barreiras da tela e construindo uma ponte entre a teoria e a prática.

Figura 2: Alunos apresentado no Encontro Anual de Discentes na IES.



Fonte: dados da pesquisa

Com abrangência nacional, os Encontros de Discentes alcançaram um total de 74 cidades. Essas cidades incluem os diversos polos de apoio presencial registrados por todo o território, bem como a sede da instituição. A Figura 3 oferece uma visão visual da amplitude do último Encontro de Discentes.

Figura 3: Abrangência nacional do Encontro Anual de Discentes da IES



Fonte: dados da pesquisa.

Até o momento há 2 e-books registrados com o ISBN 978-85-86860-52-2 e 978-65-5423-044-5 para a 1a e 2a edição, respectivamente, compondo os melhores projetos eleitos no ano. A figura 4 apresenta as capas dos livros já publicados com os projetos selecionados nos Encontros de Discentes da IES.

Figura 4: Capa dos livros Projetos Integradores da IES



Fonte: dados da pesquisa.

3.1. Percepção dos alunos em relação ao MPCE-EAD

A pesquisa de satisfação foi enviada por e-mail aos 3668 alunos, com a mensagem explicando o propósito da pesquisa e o convite para compartilhar suas percepções[14]. A pesquisa ficou aberta por 7 dias, resultando em 358 respostas válidas[15].

Através da análise quantitativa e nas premissas do NPS, os alunos foram categorizados em três grupos com base nas notas atribuídas e no impacto percebido em suas vidas:

- **Promotores:** Correspondem a 308 alunos que atribuíram notas 9 e 10 e relataram ter suas vidas impactadas positivamente após o evento. Esse grupo representa aproximadamente 86% dos participantes.

- Neutros: Representam menos de 10% do total de participantes e estão caracterizados como passivamente satisfeitos.

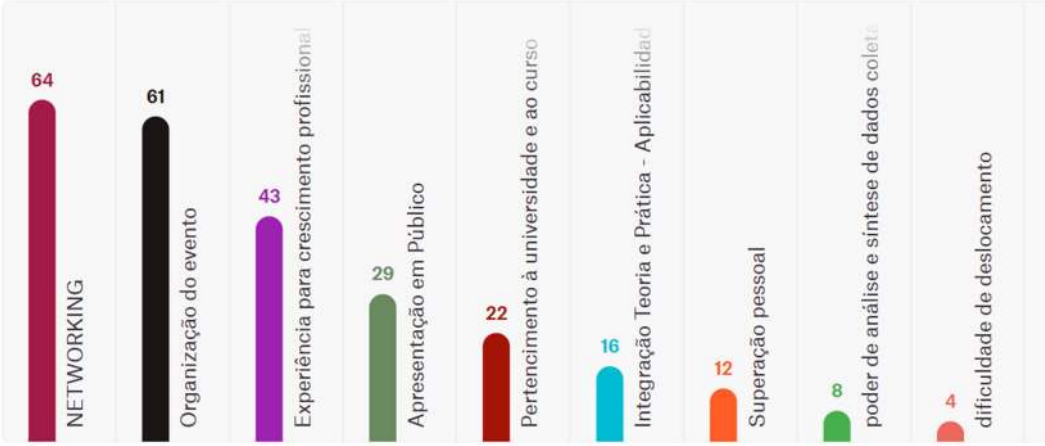
- Detratores: Compreendem menos de 5% dos participantes e expressaram insatisfação e decepção com o evento.

Os resultados da categorização dos alunos foram usados para calcular o NPS do Encontro de Discentes. Com um NPS de 82, o evento foi classificado na Zona de Excelência, indicando que é uma referência em experiência para os alunos.

Para tratar as respostas da segunda pergunta, a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010) foi empregada. O processo envolveu etapas como leitura flutuante, elaboração de indicadores e análise temática. Os indicadores escolhidos incluíram: networking, organização do evento, experiência de crescimento profissional, apresentação em público, pertencimento à universidade e ao curso, integração teoria-prática, superação pessoal, análise e síntese de dados, e dificuldades de deslocamento. A figura 5 apresenta a comparação destes indicadores na percepção dos alunos.

[14] Através do formulário que pode ser acessado por: LINK
[15] Acesso para as respostas coletadas: LINK

Figura 5: Percepção dos alunos sob a ótica dos indicadores analisados



Fonte: dados da pesquisa

A análise dos indicadores revelou que a percepção dos alunos confirma o índice de NPS alcançado na primeira pergunta do questionário. A percepção positiva dos alunos em relação ao MPCE-EAD reflete-se nas respostas qualitativas, onde destacam-se benefícios como desenvolvimento de networking, oportunidade de integrar teoria e prática, aprimoramento de habilidades profissionais e pessoais, e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à universidade e ao curso.

No contexto mais amplo da pesquisa, a análise da percepção dos alunos em relação ao MPCE-EAD demonstra claramente que o método é muito mais do que uma mera obrigação legal. É uma iniciativa que transcende o ambiente virtual de aprendizagemn e se insere profundamente nas experiências educacionais dos alunos, moldando sua visão sobre o aprendizado. O alto índice de NPS, com uma classificação na Zona de Excelência, e a riqueza das respostas qualitativas refletem a eficácia do MPCE-EAD em promover um ambiente de aprendizado enriquecido, onde teoria e prática se entrelaçam, e onde os alunos não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades cruciais para suas futuras carreiras e se tornam membros engajados da comunidade acadêmica.

Assim, o MPCE-EAD, que envolve a disciplina de Projetos Integradores Extensionistas e o Encontro de Discentes, se estabelece como um fator diferencial na formação dos estudantes, contribuindo para sua capacidade de inovar, comunicar eficazmente, solucionar problemas complexos e colaborar em ambientes diversos. Além disso, fortalece o sentimento de pertencimento à universidade e ao curso, impulsionando a identidade dos alunos como parte fundamental da comunidade acadêmica. Em última análise, a percepção positiva dos alunos em relação a esse método valida sua eficácia em fornecer uma educação holística e significativa que prepara os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos conscientes e agentes de mudança em suas comunidades e sociedade em geral.

Referências

ABBAD, Gardênia da Silva.; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 3, p. 291-298, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057**, de 25 de maio de 2017. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em 15 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 11**, de 20 de junho de 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de março de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 742**, de 2 de agosto de 2018. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/35315134/do1-2018-08-03-portaria-normativa-no-742-de-2-de-agosto-de-2018-35315087>. Acesso em 15 de março de 2023.

BORILLE, M. J., BEHRENS, M. A., LUPPI, M. A. R. Metodología del proyecto: perspectivas de aprendizaje activo, significativo, crítico y transformador. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén (España), v. 24, 83-100, 2020, DOI https://doi.org/10.17561/reid.n24.5.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. London: Routledge, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca Pereira; et al. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, no 17, 2019, DOI: 10-18264/REP.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa Fernandes; ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura. Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades**. Itinerarius reflectionis**: Goiânia, v. 16, n. 1, p. 01–17, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i1.65332.

PAVANELO, Elisangela; KRASILCHIK, Myriam; GERMANO, José Silvério Edmundo. Contributions to Teacher Preparation in Distance Education. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Eletrônica, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2018, DOI: http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v17i1.72

SERVA, Fernanda Mesquita. **Educação superior no Brasil: Um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191811>. Acesso em 23 de fevereiro 2023.

REICHHELD, Fred; **A pergunta definitiva 2.0:** Como as empresas que implementam o net promoter score prosperam em um mundo voltado aos clientes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 302–311, 2016, DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Contraturno escolar: práticas pedagógicas colaborativas por meio do lego robotizado

Juliana Sales Jacques (UFSM)

https://orcid.org/0000-0001-8372-1900

juletras.jacques@gmail.com

Gabriela Girelli de Borba (UFSM)

https://orcid.org/0000-0003-2704-7792

gabrielagirelli6@gmail.com

***Resumo**: O contraturno escolar constitui-se como movimento de Educação Integral, com vistas a potencializar o papel social da escola no desenvolvimento humano. Neste artigo, abordamos o modelo de implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Educação do município de Guaporé, Rio Grande do Sul, por meio do contraturno escolar, cujo foco é a integração da robótica educacional, especificamente, o lego robotizado, nas práticas pedagógicas. Analisamos planejamentos didáticos com lego robotizado, tendo como eixo temático a colaboração enquanto pressuposto para a resolução de problemas e desenvolvimento humano integral. Enfatizamos que o lego robotizado é recurso potencializador de práticas colaborativas, as quais são essenciais para a interação em sociedade e atuação cidadã participativa, em movimentos de equidade e justiça social.*

***Palavras-chave**: Contraturno Escolar, Lego Robotizado, Colaboração.*

***Abstract**: After school hours constitute a movement of Integral Education, with a view to enhancing the social role of the school in human development. In this article, we address the implementation model of Integral Education in the Municipal Education Network of the city of Guaporé, Rio Grande do Sul, through after-school classes, whose focus is the integration of educational robotics, specifically, robotized Lego, into pedagogical practices. . We analyze didactic planning with robotic Lego, with collaboration as a key theme for problem solving and integral human development. We emphasize that robotic Lego is a resource that enhances collaborative practices, which are essential for interaction in society and participatory citizen action, in equity and social justice movements.*

***Keywords**: School After School, Robotized Lego, Collaboration.*

1. Educação Integral e Qualidade Social da Educação

"Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela." (FREIRE, 2000, p. 91). É a educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 2015) que fortalece o esperançar e sustenta a formação humana para que, como sujeitos críticos e participativos, possamos, em atos éticos e estéticos, transformar nossa realidade. Nessa perspectiva, defendemos a Educação Integral como princípio pedagógico do tripé produção, atuação e avaliação das políticas públicas educacionais que balizam a gestão e o currículo da Educação Básica.

Das teias de intepretações, emergem diferentes sentidos sobre Educação Integral, que se materializam nas redações dos documentos oficiais e movem as práticas escolares. Nesse contexto, o contraturno escolar constitui-se como movimento de Educação Integral, com vistas a potencializar o papel social da escola no desenvolvimento humano. Assim, é parte constitutiva da escola como mecanismo de resgate social, se pautado no preceito reparador de oportunizar vivências pedagógicas, sociais e culturais negadas pela inexistência ou ineficácia de outras políticas sociais. Pode ser meio de formação cidadã, ao se embasar no desenvolvimento de processos formativos mais autônomos e democráticos.

Para tanto, à luz da pedagogia freieana (FREIRE, 1996, 2015), requer ações que promovam participação dos estudantes: a) nas escolhas temáticas de estudo; b) na pesquisa como base para ensino-aprendizagem; c) na transcêndencia da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica; d) no diálogo-problematizador; e) no trabalho colaborativo para a resolução de problemas cotidianos; f) na ação-reflexão-ação sobre a realidade concreta. Pressupõe educação libertadora "cuja prática do ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, antisuperficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improviso." (FREIRE, 1996, p. 86).

Educação integral é, portanto, muito além do aumento do tempo em que os estudantes permanecem na escola. Pressupõe (re)organização dos espaços escolares, planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas cuja finalidade seja contemplar todas as dimensões necessárias para uma formação de sujeitos conscientes de sua condição social e partícipes de proposição e deliberações para melhorar a comunidade a qual pertencem. Desse modo, o contraturno escolar é uma forma de promover a escola em tempo integral, mas só potencializa a formação integral se as práticas pedagógicas propiciarem, aos estudantes, "o papel de sujeitos da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedores da que lhes seja transferida" (FREIRE, 1996, p. 78).

É sobre esse recorte temático que dialogaremos neste artigo, abordando, especificamente, o modelo de implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Educação do município de Guaporé, Rio Grande do Sul, por meio do programa de contraturno escolar. Com o objetivo de potencializar a autonomia dos estudantes a partir da produção de saberes em diferentes áreas do conhecimento, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Guaporé/RS, como ação de seu projeto central para 2021-2024, "Educação: A teia que constrói sonhos" (PREFEITURA DE GUAPORÉ, 2022), estabelece parceria com uma instituição vinculada ao Sistema S para oferta do turno inverso.

Como ação integradora e equitativa, atende estudantes, em situação de vulnerabilidade social e econômica, matriculados no ensino regular de quatro escolas de Ensino Fundamental da rede municipal. Diante disso, analisamos planejamentos didáticos envolvendo a robótica educacional, especificamente, o lego robotizado, desenvolvidos no contraturno

escolar, tendo como eixo temático a colaboração como um dos pressupostos para o desenvolvimento humano integral.

Ao logo da construção do sistema educacional brasileiro, muitas foram as discussões e lutas para a presença da Educação Integral nas políticas públicas educacionais e sua concretização como princípio pedagógico das práticas de ensino-aprendizagem na Educação Básica. Do movimento Escola Nova à criação dos Centros Integradores de Educação Pública (CIEP), idealizada por Darcy Ribeiro, e aos dispostos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), muitas vozes foram ouvidas, outras tantas silenciadas e, nas correlações de forças, diferentes sentidos se produziram, materializaram-se nos textos oficiais e foram recontextualizados nos contextos escolares.

Entre a escola de tempo integral e a formação integral, há um universo de interpretações e interesses políticos e econômicos. Nem sempre os sujeitos de fala, que assumem a representatividade da pasta da Educação, efetivamente denotam pertença. Tampouco, prospectam ações para que a escola seja de fato mecanismo de integração social e formação humana que garanta, aos seus estudantes, (re)conhecerem seu lugar no mundo e despertarem seus potenciais de autoria.

Nesse sentido, quando defendemos a importância de investimentos na Educação, cabe-nos problematizar qual a concepção de Educação posta em pauta. Para além, de que qualidade estamos falando? Dependendo do viés político e ideológico que perpassa os contextos de influência, produção e atuação (BALL, 1994) das políticas públicas educacionais, a qualidade da Educação pode significar meramente bons índices de desempenho nos testes padronizadas das avaliações em larga escala. Para medir o desempenho quantitativo dos estudantes, muitas vezes alcançados por intensos treinamentos pré-testes, as entrelinhas dos discursos dos documentos oficiais revelam a educação bancária (FREIRE, 2009, 2015) como norte. Todavia, se efetivamente investe-se em políticas, programas e ações cuja finalidade é a formação de sujeitos críticos e reflexivos, engajados na luta por justiça social e fortalecimento da sociedade democrática, a educação libertadora e emancipatória freiriana é a base.

Nessa linha teórica, as relações dialógicas entre educação integral e qualidade social da educação materializam-se no desenvolvimento de projetos para acesso e permanência dos estudantes nas escolas, permitindo que desfrutem de condições sociais mais justas, que minimizem as desigualdades. Cavaliere (2007, p.1016) aponta que “[...] com base no artigo 34 da LDB/96, intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas”.

As desigualdades sociais, as ausências e fragilidades das políticas sociais, a descontinuidade das políticas educacionais e a fragmentação curricular dificultam a permanência dos estudantes na escola, a conclusão de seus estudos com sucesso e possibilidade de progressão ao Ensino Superior. Nesse sentido, a Educação Integral vai além de aumentar o tempo dos estudantes na escola. Consiste, sobretudo, em formação sociocultural, com recursos para que possam, através de múltiplas ferramentas, expandir o conhecimento e assim atingir as aprendizagens referentes ao que se espera de acordo com sua faixa educacional. Pressupõe, portanto, desenvolvimento humano em suas múltiplas especificidades.

O relatório de *Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/2014*, intitulado *Ensinar e Aprender*: *Alcançar qualidade para todos*, salienta a importância do ensino e da aprendizagem que enfatizam “[...] o uso das tecnologias da informação e da comunicação e

suas possibilidades de inscrição no processo escolar para o alcance das competências digitais" (UNESCO, 2014, p. 22).

Nesse contexto, a Robótica Educacional é um dos caminhos para desenvolvimento de habilidades e competências digitais a partir do pensamento computacional. Assim, práticas pedagógicas integrando o lego robotizado, como dimensão da robótica, visam a potencializar ações colaborativas entre os estudantes em prol da resolução de problemas, cujas ênfases temáticas percorrem diferentes áreas do conhecimento. Esse movimento dialógico, participativo e propositivo possibilita experenciar situações de gestão em conjunto a partir da partilha de conhecimentos. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento democrático e cidadão dos estudantes, no trabalho em equipe.

2. (Re)pensando a Educação Integral no Munícipio de Guaporé-RS

Com a intenção integrar a Educação Integral no currículo do Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino, a prefeitura de Guaporé, RS aderiu ao projeto de contraturno escolar, estabelecendo parceria com o Serviço Social da Industria – Sesi, pertencente ao Sistema S. Isso, porque, as escolas da Rede não demandam de espaço para ofertar o turno integral. Assim, a SMED de Guaporé, RS, a partir do projeto sugestão nº 002/2021 aderiu à Carta das Cidades Educadoras, bem como, ingressou na Associação Internacional das Cidades Educadoras- AICE, visando a obter mecanismos para a ampliação do processo educacional.

Segundo o que está descrito no projeto 002/2021 da Secretaria Municipal de Guaporé, RS, atualmente, 470 cidades de 36 países, se reconhecem como cidades educadoras e estão organizadas em rede pela Associação das Cidades Educadoras (AICE), que em sua carta fundante, defende que as cidades têm um potencial educativo em estado bruto, que precisa ser ativado. Membro da AICE, se colocaram no desafio de articular espaços, pessoas e ações em torno de processos de aprendizagem que primam pelo desenvolvimento integral de seus habitantes". (p. 03).

Dessa forma, a SMED baseou-se nesta oferta de atendimento no contraturno escolar, com a intenção de melhorar a qualidade da educação municipal. Nesse viés, objetivou ofertar aos estudantes um espaço escolar fora dos muros da escola regular, atendendo ao que prevê o PNE na estratégia:

> 4.2 Manter e ampliar, em regime de colaboração, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de orientações de estudos e leituras e atividades multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, adequando progressivamente a jornada única de professores em um estabelecimento de ensino proporcionando o acesso à comunidade escolar aos bens culturais e, dessa forma, tornar a escola um ambiente de fruição, produção, difusão e capacitação artística, esportiva e tecnológica, contemplando a Política Nacional de Cultura Viva. (PNE, 2015, p. 132).

Além disso, teve como direcionamento a Resolução 09/2015 do Conselho Municipal de Educação – CME:

> Art. 2º A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.
>
> § 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como: o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.
>
> § 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.
>
> § 3º O espaço distinto da escola em que poderão ser oferecidas atividades diversificadas, deverá ser autorizado pelo Conselho Municipal de Educação para o funcionamento com normatização de convênio entre as partes interessadas e devido monitoramento.

Em interlocução com tais políticas, o projeto contempla 150 estudantes do Ensino Fundamental, entre 6 e 12 anos, matriculados em quatro escolas regulares da Rede Municipal de Ensino. O critério de seleção dos estudantes é a necessidade social, o que coloca a iniciativa como ação de resgate da infância, por meio de práticas de Educação Integral.

3. O Lego Robotizado e as Práticas Colaborativas

A Robótica Educacional ganha destaque por se tratar de uma ferramenta diferenciada. Almansa (2021, p. 53), argumenta que:

A Robótica Educacional pode ser denominada de Robótica Pedagógica, Robótica Educativa e Robótica Pedagógica Livre. Porém, quando se utiliza o termo Robótica na Educação, parte-se da ideia de articular as especificidades da Robótica com as práticas educativas. Aliás, esse é o principal objetivo da RE: usar os recursos da Robótica a fim de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, disseminar a inserção da Robótica Educacional permite a integração de ferramentas tecnológicas com a finalidade de ampliar as formas de produção de conhecimentos. Assim, a intenção é transformar as aulas que envolvem a Robótica Educacional, permitindo que a integração do Lego Robotizado seja uma maneira de trabalhar a educação, efetivando-o enquanto prática pedagógica.

Identificou-se que o Lego Robotizado, a partir das atividades que podem ser desenvolvidas, favorece a melhoria dos métodos educacionais. Uma de suas principais características é a aprendizagem entre pares, que proporciona infinitas possibilidades, pois facilita a comunicação e a colaboração entre professores e estudantes. Essa metodologia de ensino é integrada no processo de desenvolvimento da aprendizagem por estimular o protagonismo do estudante na aquisição do seu próprio conhecimento.

> [...] a Robótica Pedagógica se torna mais efetiva e atraente porque além de se ampliar as possibilidades de recursos digitais associa-se a este processo o design, concepção, construção, e o controle via computador de dispositivos que os próprios alunos podem desenvolver e compartilhar com seus colegas via rede. Esta forma de aprender aumenta a autoestima dos alunos, o empoderamento destes quando percebem que conseguem construir e operar dispositivos robóticos cientificamente interessantes e quando percebem que deixam de ser meros usuários do computador e passam a atuar de maneira similar a especialista ao programar os robôs para executar tarefas propostas por eles e ao mesmo tempo disponibilizar os seus intentos para que outros tenham acesso. (D'ABREU et al, 2012, p. 04).

É possível caracterizar os avanços na área tecnológica, inserindo-a na educação a partir da Robótica Educacional, utilizando essa ferramenta como suporte para melhorar as aprendizagens. As práticas colaborativas que são desenvolvidas no Contraturno Escolar, por intermédio do lego robotizado visam, integrar as crianças umas às outras na intenção de criar um bom lugar para que elas possam estar comprometidas na busca por resultados positivos nas suas interações. Nesse sentido, conforme sugere Schmitt (2011, p. 15)

Por mais que se considere a colaboração necessária para a aprendizagem, professores e alunos enfrentam dificuldades para sua concretização. A colaboração não ocorre por si só, é necessário que ela seja buscada e organizada. Deve-se criar condições para que alunos e professores trabalhem coletivamente com vistas à aprendizagem. Ferramentas computacionais podem constituir-se em elementos de apoio importantes no processo colaborativo.

Dessa forma, ao integrarmos o lego robotizado nas práticas do Contraturno Escolar, buscamos um recurso a mais para o desenvolvimento colaborativo das crianças. A partir da mediação entre professor/plano de aula/criança, organiza-se a rotina de atividades. Schmitt (2011, p. 19) traz a seguinte colocação: "pesquisadores consideram a colaboração ou a cooperação entre alunos e professores um instrumento essencial no processo de aprendizagem".

As atividades desenvolvidas a partir da integração do Lego robotizado, buscam elementos que respaldem a prática da colaboração entre elas. Conforme aponta Almeida (2021, p. 08), ao esclarecer sobre o conceito dessa colaboração referida: "O principal foco não é alcançar um determinado resultado acadêmico, mas construir relações interdependentes entre os alunos e maximizar as habilidades sociais da unidade do grupo, toda turma da sala de aula". Segundo Almeida (2021), ressalta-se a busca de vários autores por validar que a colaboração melhora as ações em sala de aula, porém, traz a colaboração como prática pedagógica que deveria ser assumida em salas de aula para estimular a interação social.

Priorizando a aprendizagem das crianças, foram desenvolvidos planejamentos para inserção das atividades com foco na integração do lego para o desenvolvimento colaborativo na educação integral. Elaboramos perguntas norteadoras para o avanço das práticas.

Após essa etapa, implementamos as atividades, observando a partir dos registros desenvolvidos e nos diários de bordo cada aluno, de que maneira a integração do Lego se apresentou, com atenção especial às questões colaborativas desenvolvidas pelas crianças que participaram.

As práticas organizaram-se da seguinte maneira: as crianças formaram grupos de quatro integrantes e cada integrante ocupou uma função no grupo durante a respectiva semana. Foram realizadas duas atividades na primeira semana e três atividades na semana seguinte. As sequências de montagens escolhidas foram: 1ª montagem, robô desenhista; 2ª montagem, cesta contadora.

Dessa forma, as atividades que foram organizadas desafiavam as crianças a refletir e responder a seguinte pergunta: como eu posso colaborar com meus colegas ao pensar em melhorar as minhas atitudes no grande grupo? Possibilitando que as crianças se apropriem de aprendizagens utilizando-as para a solução de problemas do cotidiano, melhorando sua percepção de mundo e consequentemente melhorando sua forma de adquirir conhecimento.

Apresentam-se agora os dois planos de aula para o Contraturno Escolar, com pressupostos voltados para o desenvolvimento da colaboração entre as crianças. Ambos apresentam questões norteadoras e um objetivo a ser alcançado com a proposta do dia. Da mesma forma, os planos foram realizados com a intenção de ressignificar a importância da colaboração. Visando contemplar a criança com seis anos, recém iniciando na vida escolar, bem como, mobilizar os maiores com idades de sete, oito, nove, dez, onze e doze anos.

Quadro 1- Plano de aula da semana 1

SEMANA 1	
QUESTÃO NORTEADORA	Para mim o que é colaboração? Onde posso encontrar ou como desenvolvê-la?
OBJETIVOS	Desenvolver a concentração, a motricidade ampla e fina, bem como a percepção do papel de cada um no grupo.
ESTRATÉGIA	Momento 1 = Roda da conversa possibilitando que todas as crianças possam relatar o que entendem por colaboração e de que forma enxergam a colaboração acontecendo no Contraturno Escolar, ou ainda, instigar que elas falem se nunca observaram a colaboração acontecendo nas atividades. Momento 2 = A monitora explicará a atividade do dia, na qual serão necessários 4 integrantes por grupo, sendo um construtor, um organizador, um programador e um apresentador, desse modo, a partir da integração de um *kit* de Lego ev3 as crianças precisarão montar o robô DESENHISTA. A situação problema proposta será: as crianças deverão pensar sobre como é feita uma quadra de vôlei, na sequência, com a integração do robô desenhista para as práticas da semana, a proposta seguirá com o desafio de criar as linhas dessa quadra; os operadores do robô precisam fazer o robô desenhista projetar uma quadra em proporções menores para uma folha A4. Momento 3 = Organização dos grupos, posteriormente, delimitação em cada grupo por parte dos próprios integrantes para que sejam definidos quem exercerá cada função. Na sequência, construção do robô desenhista por parte dos grupos. Sistematização = Por meio de uma roda de conversa as crianças irão relatar como se sentiram no grupo, como foi o desenvolvimento da atividade, assim como, se acreditam que houve colaboração entre o grupo ou não e explicar o porquê de sua resposta.

	Momento 4 = Os grupos precisam identificar quando esse robô desenhista estiver montado um novo ícone de programação: mover volante (*move steering*). Esse ícone, que está na paleta verde, pode controlar os dois motores simultaneamente, determinando se o robô vai andar em linha reta, fazer curvas ou deslocar-se para a frente ou para trás. Momento 5 = Assim que o grupo identificar o bloco em destaque, utilizando o ícone de programação mover volante, a equipe deverá fazer o robô mover-se de três formas diferentes e produzir três desenhos com a caneta, em uma folha de papel. Na etapa 1 = O robô dá meia-volta (move-se por um ângulo de 180°) girando de modo que a caneta praticamente não saia do lugar. Como é o desenho final? Assim o grupo apresenta o desenho conquistado. Etapa 2 = Como vocês devem programar o robô para que ele desenhe uma letra ele maiúscula (L)? Assim como anteriormente o grupo apresenta o desenho conquistado. Etapa 3 = Como programar o robô para que ele faça uma meia lua? Ao término, novamente apresenta-se o desenho conquistado. Sistematização: As crianças irão relatar como observaram a colaboração no desenvolvimento das atividades, porém nesse dia o grupo escolherá o colega que mais se destacou na parte colaborativa. Após os colegas identificados farão relatos do que entendem por colaboração e por que acreditam que foram escolhidos pelo grupo.
RECURSOS	Computador, robôs Ev3, Materiais de sala de aula (folhas e canetões).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa construção desenvolveu-se em um primeiro momento instigando as crianças na reflexão do que é colaboração e de que maneira podemos desenvolvê-la. Analisando o eixo temático em questão, observamos a colaboração como elo para que os demais objetivos propostos no primeiro plano de aula fossem atingidos. Apesar de os grupos terem sido formados por crianças com maior afinidade, mesmo assim nos deparamos com problemas relacionados a parte colaborativa.

Para que fosse possível a percepção das crianças com relação a importância da colaboração, utilizamos o trabalho em equipe para que, a partir da integração do Lego, a colaboração se tornasse algo palpável para elas e ganhasse significado. Evidenciamos as práticas colaborativas como sendo eixo de ligação para vários contextos, conforme aponta Almeida (2021, p. 10), “ou seja, a colaboração produtiva em grupos é uma associação entre dinâmicas regulatórias, sociais e dialógicas”.

Validamos o desenvolvimento da tomada de decisão, concentração, assim como do compartilhamento, considerando que as crianças precisaram desempenhar movimentos manuais para a construção do robô, e na mesma medida em que foi necessário que houvesse uma conscientização sobre qual seria a melhor decisão a ser tomada no momento de construir o robô, o que exigiu concentração para que as peças fossem montadas de forma correta, tanto no que diz respeito ao posicionamento como ao tamanho e modelo. De modo semelhante, o compartilhamento se fez sempre presente, auxiliando nas habilidades que se descavam dentro do grupo, potencializando as mesmas para a conclusão do plano de aula da semana.

Com o término da primeira semana, estruturamos o segundo plano de aula, que foi desenvolvido para que as crianças pudessem realizar uma reflexão acerca de práticas do dia a dia, no caso do plano de aula que se apresenta, relacionando-o com o esporte, proporcionando associação com o real.

Dessa forma, a colaboração segue sendo enfatizada como eixo central das atividades que são desenvolvidas em várias circunstâncias no nosso cotidiano, preparando as crianças para a convivência em sociedade, de modo a levar os conhecimentos adquiridos e compartilhar com as pessoas o que foi aprendido.

Quadro 2 - Plano de aula da semana 2.

SEMANA 2	
QUESTÃO NORTEADORA	Como eu, enquanto equipe posso colaborar para que os objetivos sejam alcançados?
OBJETIVOS	Desenvolver a capacidade de tomada de decisões, instigar o senso crítico e engajar o grupo para o desenvolvimento colaborativo.
ESTRATÉGIA	Momento 1 = A professora iniciará as atividades apresentando para as crianças o vídeo: https://www.google.com/search?q=hist%C3%B3ria+sobre+o+basquete+para+crian%C3%A7as&rlz=1C1GCEU_pt-BRBR973BR973&oq=hist%C3%B3ria+sobre+o+basquete+para+crian%C3%A7as&aqs=chrome..69i57.9376j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:104764c9,vid:3ZK232QaNJI. Ele traz a história da invenção do basquete. Momento 2 = Após a visualização do vídeo, a fala será sobre o que um time precisa fazer para obter conquistas. Reforçando sempre a colaboração como mediadora para o bom desenvolvimento das atividades propostas. Momento 3 = Iniciaremos a semana realizando uma nova montagem, os grupos serão mantidos, porém a função de cada criança mudará no grupo. Após os grupos organizados, a monitora falará com as crianças sobre a proposta de montagem da semana que será a CESTA CONTADORA. Momento 4 = Seguindo a mesma organização dos grupos, hoje realizaremos o dia do desafio, assim, a professora explicará para as crianças que elas precisam desenvolver uma programação na qual a cesta contadora irá mostrar em seu visor os números em ordem crescente. Nesse momento, os grupos precisarão se concentrar e desenvolver a proposta do desafio. Demonstrações do que foi construído pelos grupos. Na sequência roda da conversa sobre o que foi projetado e o que não aconteceu, refletindo sobre o porquê não aconteceu. Da mesma forma, com o grupo que atingiu o objetivo, conversa sobre qual a estratégia utilizada. Momento 5 = Programação da cesta para que ela contabilize a quantidade de acertos e mostre a contagem no visor do EV3 em tempo real. A programação será construída em conjunto para que todos os grupos façam, assim como, realizem tentativas e demonstrações do que deu certo e o que não funcionou.
RECURSOS	Lego Ev 3, computadores, bolinhas de Ping Pong, materiais de sala de aula.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao refletirmos sobre a questão norteadora que envolvia o plano de aula da segunda semana, pensamos em modos de instigar as crianças sobre qual é o seu papel enquanto grupo. Destacamos algumas das falas das crianças durante o desenvolvimento dos planos:

A criança A analisou da seguinte maneira: "*Cada um faz sua parte e todo mundo se ajuda*". Para a criança B: "*Respeitar, ajudar, trocar ideias, concentrar nas atividades, não brincar na hora errada, cuidar do meu nariz, esperar a minha vez, explicar para o grupo a atividade, se eles não entenderam, e não ficar correndo na sala*".

Com essas considerações, apresentamos também os relatos da criança C, a qual reflete que: "*Prestar atenção, fazendo sua parte e tendo paciência, respeito e paciência porque quando a professora auxilia passando na lousa o passo a passo das montagens tem que*

esperar todos acabarem. Respeito: é ajudar o grupo e esperar minha vez de programar". Apresentamos também os relatos da criança D, enfatiza-se que essa criança em destaque é uma criança de seis anos recém alfabetizada, aponte que: "*Não brincar e não correr*", são atitudes colaborativas para que os objetivos sejam atingidos.

Ainda analisando o relato da criança D, entende-se por importante salientar que os níveis de desenvolvimento dos sujeitos, considerando que foram um desafio a mais. Quando tratamos de crianças com diferentes idades precisamos mediar as aprendizagens e exercer intervenções diversificadas proporcionando o entendimento de todos.

Porém, cabe também ressaltar que, como já existe essa prática de desenvolvimento de atividades coletivas com crianças de idades diversas, isso não se tornou uma dificuldade no desenvolvimento das propostas.

Com a integração do Lego robotizado nas práticas do Contraturno Escolar, apresentam-se para as crianças novas formas de olhar para as atividades, elas são instigadas desde o início a se perceberem no contexto geral e estimuladas a descobrir qual é o seu papel no grupo, na turma, em casa. Expandindo esse olhar para entender como podem colaborar com o outro. Os planos de aula apresentam-se como mediadores de uma intenção que vai muito além, eles são construídos para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Considerações finais

Através de uma Política Pública, o município de Guaporé/RS, ressignificou o processo de construção do conhecimento de aproximadamente 50 crianças no primeiro ano de projeto. A partir de uma parceria com uma instituição particular, inseriram-se as crianças em atividade no turno inverso da escola regular, possibilitando continuidade no desenvolvimento das aprendizagens.

Ao analisarmos a proposta do Contraturno Escolar, percebemos que o principal objetivo é alcançar, através da integração do Lego robotizado, o aprimoramento de novas possibilidades e a oferta de oportunidades para o desenvolvimento colaborativo das crianças.

Isso se torna mais evidente ao considerarmos que todas as atividades que utilizam o Lego como ferramenta de aprendizagem precisam de colaboração para que possam ser concluídas, garantindo que a sua execução se dê de forma participativa. Enfatizamos que as práticas colaborativas são elementos essenciais para o desenvolvimento ao logo da vida, sendo cruciais para a interação em sociedade e para a atuação cidadã participativa em movimentos de equidade e justiça social.

Por fim, a iniciativa da Prefeitura Municipal de Guaporé-RS, somada ao fazer pedagógico desenvolvido no Contraturno Escolar do Sesi de Guaporé-RS, transforma-se em alternativa para que possamos proporcionar a integração de crianças dos mais variados níveis socioeconômicos, com a tecnologia, por intermédio da robótica educacional com a integração do lego nas práticas pedagógicas.

Referências

ALMANSA, Filipi Michels. **Robótica educacional na formação continuada de Professores:** inovação nas práticas educativas da educação básica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

ALMEIDA, Maiara Luvizon Biancon de. **Colaboração, um caminho para a criatividade infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Temas de Psicologia) – Universidade do Porto, Porto, PT, 2021.

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília: Secretaria-Geral. Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidente da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BALL, S.J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press. 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. **TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf.

D'ABREU, João Vilhete Viegas. *et al.* Robótica Educativa/Pedagógica na Era Digital. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC EDUCAÇÃO. 2012. [S.L.] **Anais** [...].p. 2449-2465. Disponível em: https://docplayer.com.br/5503767-Robotica-educativa-pedagogica-na-era-digital.html. Acesso em: 06 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. (2009). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei** n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

PREFEITURA DE GUAPORÉ. Gabinete do Prefeito. **Contrato Administrativo Nº 131/2022.** Guaporé, 2022. Disponível em: https://xadmin.s3.us-east-2.amazonaws.com/13/DocumentAssets/178397/images/original/131%20Processo%2087%202022%20DJ%2020%202022%20-%20SME%20-%20SESI%20FIERGS-RS.pdf. Acesso em 25 out. 2022.

PREFEITURA DE GUAPORÉ. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução CME nº 09.2015. Disponível em: https://xadmin.s3.us-east-2.amazonaws.com/13/DocumentAssets/345541/images/ origi-

nal/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CME%20n%C2%BA%2009.2015.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. FERRAMENTAS DE GERÊNCIA DE PROJETOS COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/40479/000829181.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/2014:** Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. Paris: Edições Unesco, 2014. 56 p. Relatório conciso. Disponível em: https://goo.gl/QvxjsG. Acesso em: 16 mai. 2022.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Uso de ferramentas síncronas e assíncronas na educação a distância: um estudo de caso em uma instituição piauiense

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno (UFPI)

https://orcid.org/0000-0001-8308-4390

marlidamasceno@ufpi.edu.br

Raqueline Castro de Sousa Sampaio (IFPI)

https://orcid.org/0000-0001-6924-2807

raquelinecastro@ifpi.edu.br

***Resumo**: A constante evolução das TIC possibilitou transformações significativas nas comunicações realizadas no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância, incorporando novos recursos e ferramentas de interação. Com isto, esta pesquisa analisa a efetividade do uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, em que foi utilizado um questionário aplicado a 25 alunos em dois cursos do programa de EaD do IFPI. Foi feita uma análise estatística das respostas, obtendo-se alguns resultados: na visão do aluno, o Whatsapp é a ferramenta mais utilizada no desenvolvimento do curso, e o "Fórum" a ferramenta mais eficiente no processo de aprendizagem. O feedback dado pelo professor também foi observado.*

***Palavras-chave**: Comunicação síncrona/assíncrona. Educação a distância. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).*

***Abstract**: The constant evolution of the TICs allowed significant transformations in the communications made in the teaching-learning process in distance education, incorporating new resources and interaction tools. With this, this research analyzes the effectiveness of the use of these tools in the teaching-learning process. This is a descriptive research of a qualitative nature, in which a questionnaire was applied to 25 students in two courses of the IFPI EAD program. A statistical analysis of the answers was obtained, obtaining some results: in the view of the student, Whatsapp is the most used tool in the course development, and the "Forum" is the most efficient tool in the learning process. The feedback given by the teacher was also observed.*

***Keywords**: Synchronous / asynchronous communication. Distance education. Information and Communication Technology (ICT).*

1. Introdução

A educação a distância evoluiu muito com o surgimento e inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC no processo de ensino-aprendizagem, o que possibilitou uma maior abrangência quanto à utilização de recursos de interação, informação e de comunicação. Essa evolução também contribuiu para a ampliação da gama de atuação nos diversos níveis de ensino e dos aprendizes que tiveram a oportunidade de participar deste processo, atendendo a demandas peculiares de alguns alunos, que necessitam do ensino a distância para continuar seus estudos, reafirmando assim a política de democratização do ensino.

As TIC dão suporte às inúmeras ferramentas que têm a capacidade de promover a comunicação de forma efetiva, e influenciam significativamente no processo de interação. Conforme Fuks *et.al*. (2004), as ferramentas interativas são extremamente necessárias na educação, e estas podem se manifestar por diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet, etc.).

Dentro do contexto do ensino a distância, estas ferramentas de comunicação são classificadas em dois tipos: ferramentas síncronas e ferramentas assíncronas. As primeiras realizam as comunicações em tempo real, em que a comunicação é feita de modo instantâneo, como por exemplo chat, skype e telefone. Na assíncrona, os participantes da comunicação não precisam estar conectados ao mesmo tempo e espaço, o aluno e o professor podem manter relacionamento na medida em que tenham tempo disponível, como os fóruns de discussão e e-mail.

Compreendendo a importância do uso de forma otimizada destas ferramentas de comunicação e da influência que elas têm no processo de ensino aprendizagem, este estudo propôs analisar a efetividade da interação no uso das ferramentas tecnológicas (síncronas e assíncronas) no processo de ensino-aprendizagem na EAD do IFPI (Instituto Federal do Piauí), e como objetivos específicos buscou identificar as ferramentas de interação utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na EAD do IFPI; verificar as ferramentas de interação que os alunos consideram mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem; e a analisar a efetividade, na visão do aluno, quanto às estratégias de interação utilizadas.

O estudo tem como propósito contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de EAD, proporcionando uma visão quanto ao uso de forma eficiente e eficaz das ferramentas de comunicação, explorando a visão e a demanda do aluno quanto ao método que ele julga mais eficiente para o seu aprendizado, contribuindo para a construção do seu conhecimento.

2. Ferramentas de comunicação na Educação a Distância

2.1. Atual cenário da Educação a Distância no Brasil

No contexto brasileiro, a modalidade de Educação a Distância (EAD) data do início do século XX. Assim como em outros países, seus primeiros passos se deram com a ajuda dos materiais impressos, sendo complementado por outros instrumentos de ensino à medida em que as tecnologias foram evoluindo.

Em aproximadamente um século de implantação de EAD no Brasil, pudemos perceber alguns problemas, mas também muitas conquistas, em especial no atual momento, quando estamos, incentivados pelo MEC, propícios a adotar essa nova metodologia de ensino de uma forma maciça.

Com efeito, as primeiras tentativas da modalidade a distância no Brasil caracterizaram-se pela predominância do material impresso, tendo como marco histórico os cursos profissionalizantes para datilógrafo por correspondência, embora sendo complementado com outras tecnologias posteriormente.

Em 1923, se inicia a educação através do rádio, com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia cursos de línguas estrangeiras, radiotelegrafia, telefonia, silvicultura e literatura francesa. Segundo Corrêa (2014), o rádio como dispositivo tecnológico bastante popular era considerado inovador se destacando no contexto da EaD pelo fato de seguir uma formatação mais próxima daquilo que se identifica como Educação a Distância na atualidade.

Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro (IUB), dedicado à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando basicamente material impresso. Dentre os programas que tiveram êxito, cita-se o MEB, que tinha como inserção geográfica o Norte e o Nordeste do Brasil e que foi um dos primeiros institutos a se preocupar com a alfabetização no país, tendo inclusive atuação no Piauí.

Uma das primeiras normas que tratava sobre a EAD foi criada na década de 1960, o Código Brasileiro de Comunicação (Decreto-lei nº 236/67), que obrigava as rádios a executarem programas educacionais com duração de cinco horas semanais e compreendendo os horários de sete às dezessete horas. Além do mais, teve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 5.692/71), que abriu a possibilidade para que o ensino supletivo naquele momento pudesse ser ministrado com a mediação da televisão, correspondência, rádio, dentre outros meios. A nova LDB (Lei 9.394/96) permitiu flexibilização para o ensino, inclusive inserindo a Educação a Distância de forma universal, permitindo que essa modalidade de ensino fosse oferecida em todos os níveis.

Segundo Andrade-Pereira e Sanches (2009), a partir do ano de 1985 há a transição para o que os teóricos costumam chamar de terceira e última geração da EaD. Nesse marco de tempo, tem-se a predominância de iniciativas na EaD para o uso de videotextos, computadores, tecnologia de multimídia hipertexto, hipermídia e de redes de computadores. Segundo Oliveira (2013), essa transição só começa a ganhar força e aparecer de forma consolidada na década de 1990, com a transição dos modelos já usados para os novos modelos, impulsionados agora pelo desenvolvimento e desafios das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Se tratando de Educação a Distância, como fator positivo, segundo Simeão Neto (2012), no último ENADE (Exame do MEC sobre o Ensino Superior), demonstrou que em muitas áreas do conhecimento os alunos matriculados em cursos a distância estão se saindo tão bem ou até melhor do que os alunos que fazem o mesmo curso na modalidade presencial. Ele continua comparando as duas modalidades de ensino, afirmando que sete das treze áreas em que é possível comparar a modalidade a distância com a presencial, alunos da EaD obtiveram melhores resultados do que os da presencial.

Observando um fator negativo, Simeão Neto (2012) se posiciona em relação àqueles que têm relutância ou resistência com respeito a essa nova modalidade de ensino. Para ele, essa resistência pode vir de diversas frentes, como de instituições, de profissionais, da opinião pública em geral, entre outras. As críticas geralmente fundamentam-se em argumentos

de várias naturezas e de pesos diferentes, indo do puro preconceito a objeções mais políticas do que técnicas. No entanto, observa-se que é comum na maioria das sociedades a resistência às mudanças, ainda que exista o desejo pelo novo.

1.2. Tecnologias no ensino

As tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), atualmente, proporcionam inúmeras estratégias no ensino e contribuem para as mudanças e aperfeiçoamento das metodologias utilizadas na transmissão de conteúdos e na construção do conhecimento. O uso de tecnologias em qualquer modalidade de ensino, seja no ensino presencial ou a distância, tem um grande impacto no ambiente educacional e nos agentes que participam daquele processo de ensino-aprendizagem, além de ser capaz de transformar, positivamente, realidades e motivar pessoas a buscarem novas formas de obter conhecimentos. Compartilhando dessa ideia, Leão (2011, p. 10) afirma que:

> É importante percebemos a necessidade da escola em se apropriar das TICs, em especial a Internet, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem através de seus protagonistas, alunos e professores, reforçando seu compromisso na formação de cidadãos conscientes do seu papel transformador numa sociedade mais justa e igualitária (LEÃO, 2011, p.10).

O uso das Tecnologias no ensino visa principalmente tornar as atividades no processo de ensino-aprendizagem mais eficientes, criando ambientes onde os alunos, conjuntamente, sejam capazes de usufruir de situações na qual eles possam exercitar seus saberes. Jonassem (1996, p. 70) afirma que “as tecnologias devem, preferencialmente, ser usadas para proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir e trabalhar juntos em problemas e projetos significativos”. A partir desse contexto, compreende-se que o conhecimento se torna uma construção coletiva, na qual os envolvidos contribuem com sua parcela de saber, e, trabalhando juntos, conseguem construir o entendimento e o significado através de práticas relevantes que podem ser desenvolvidas, também, com o suporte da tecnologia.

Segundo Silva et. al. (2023), o processo acelerado das mudanças tecnológicas, econômicas, políticas, organizacionais etc., têm sinalizado para a necessidade de uma reestruturação da educação no sentido de oferecer ao mercado, novos perfis profissionais que atendam aos requisitos exigidos pelas empresas. Assim, a EaD, se bem conduzida, pode apresentar-se como uma estratégia eficaz que tem como objetivo capacitar, aperfeiçoar e aprimorar conhecimentos, preparando os participantes para enfrentar as demandas do mercado de trabalho.

Diante dessa exigência do mercado, a EaD expandiu seu leque de atuação, e oferece hoje, cursos de diversos níveis, desde o ensino básico até a pós-graduação, conseguindo atrair um maior público e ser reconhecida como uma modalidade de ensino válida e de qualidade equivalente a do ensino presencial.

O Ensino a Distância incorporou inúmeras vantagens com o avanço significativo que as TICs tiveram no decorrer do tempo, e com o suporte das tecnologias que são utilizadas na EAD atualmente, é possível ter acesso de maneira rápida e em qualquer lugar do mundo a conteúdos e ambientes de aprendizagem interativos e inovadores. Conforme Silva et. al. (2023, p. 03), “a EaD tem se consolidado com sucessivas inovações, na aquisição de *softwares* e plataforma de gerenciamento que sustentam o crescimento e o desenvolvimento de cursos cada vez mais elaborados”.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgiram para contribuir ainda mais com o desenvolvimento da EAD. Eles são desenvolvidos como softwares que possuem o objetivo de disponibilizar para o aluno diversas ferramentas para promover a sua aprendizagem, além de operacionalizarem um suporte para a interação entre os participantes do curso que funciona nesta modalidade.

Várias plataformas de ensino são utilizadas na EaD, que são os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem. O Moodle se destaca como uma delas por possuir uma interface simples, amigável, fácil de usar, e que possui diversos recursos e ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, colaborando com o gerenciamento dos dados e informações, e auxiliando os professores e tutores no acompanhamento dos alunos. Além de ser uma plataforma aberta, portanto, grátis.

Além do Moodle, existem outras plataformas que são utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo: TelEduc, Eleven, Edmodo, Blacboard, Atutor, Claroline, Dokeos, eCollege. Estas estratégias de ensino contribuem de forma significativa para o desenvolvimento, a democratização e a modernização do ensino.

> [...] sem dúvidas, as novas mídias interativas resgataram a educação a distância no Brasil. Uma nova legislação surgiu e foi adaptada para os novos recursos e possibilidades, assim como surgiram e ainda estão surgindo diversas ofertas de cursos superiores a distância que utilizam as ferramentas da Web, do Teleduc ao Moodle, passando pelo WebCT, Blackboard, FirstClass e outros tantos recursos existentes que disponibilizam cursos e conteúdos para os alunos (MAIA E MATTAR, 2007, p. 68).

Na EaD, além da utilização das plataformas, outras ferramentas tecnológicas também são utilizadas, como os objetos de aprendizagem, as mensagens instantâneas, o e-mail, os sites, blogs, dentre outros, que sendo bem utilizados e adequados a cada contexto, podem ser um forte aliado ao processo de ensino-aprendizagem e gerar vários resultados positivos que agregam-se aos alunos, professores, instituição e sociedade. Enfim, a construção de uma educação de qualidade, em especial para a modalidade a distância, acaba impactando positivamente para todos os envolvidos em todos os níveis.

Observa-se que o uso de tecnologias no ensino requer das instituições um preparo, tanto de equipamentos, quanto de profissionais, pois simplesmente investir em tecnologia sem um planejamento adequado, que viabilize o acesso e os métodos de utilização, pode não chegar a ter as vantagens almejadas. É necessário que se enfatize que a utilização otimizada destas ferramentas deve ser priorizada para a efetivação dos objetivos propostos.

Com o passar dos tempos, vários recursos e ferramentas tecnológicas surgiram e foram incorporadas na educação a distância, no Brasil, cercadas de interatividade e inovações que contribuíram de forma significativa para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. Estas tecnologias surgiram como uma estratégia de resolução de vários problemas educacionais, trazendo, ainda, uma forma de inclusão digital, também reconhecido por muitos estudiosos, como uma forma de redemocratizar o acesso à informação e ao conhecimento.

2.3. Ferramentas Interativas Síncronas e Assíncronas

Com o uso das TICs na educação, os espaços se ampliam para além do ambiente institucional, imbricando definitivamente as relações educacionais com as sociais e com a vida em geral. Os recursos tecnológicos disponíveis, hoje, diminuem as dificuldades existentes

pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo.

Para Fuks et. al (2004), "ferramentas interativas são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso baseado na web". Quando a sua tipificação em função do uso, as ferramentas interativas são classificadas em assíncronas e síncronas.

As ferramentas assíncronas "são aquelas que independem de tempo e lugar e podem revolucionar o processo de interação entre professores e estudantes" (LINS E MOITA, 2009). Tendo como exemplos: E-mail, que é considerada a ferramenta mais utilizada na Internet e que permite a troca de mensagens e compartilhamento de informações; o envio e recebimento de textos simples, arquivos de áudio, planilhas eletrônicas, imagens, anexos (arquivos atachados), podendo utilizar dispositivos de segurança para criptografar as mensagens.

Há o fórum ou Lista de discussão, que possibilita a comunicação entre membros de um projeto ou de pessoas interessadas em temas específicos; podem ser abertas ou restritas a participação de novos indivíduos. Webblogs ou Blogs, que é um diário virtual, sendo a ferramenta mais conhecida e utilizada no contexto educativo; o FTP – file protocolo é disponibilização de arquivos contendo áudio, textos, imagens ou vídeo (MEHLECKE; TAROUCO, 2023).

As ferramentas síncronas são aquelas que exigem a participação dos professores e estudantes em eventos marcados, com horários específicos para que possam acontecer. Ocorrem em tempo real (*on line*), dão aos alunos da EAD e aos professores, como também a todos envolvidos na instituição, grupos e comunidades, interação de forma instantânea e a sensação de perseverar na continuidade do seu curso.

O desenvolvimento da agilidade na comunicação acontece de forma harmoniosa no processo da aprendizagem, pela facilidade da relação entre professores-alunos, alunos-professores e alunos-alunos, onde todos são envolvidos pela interação e a interatividade (LINS E MOITA, 2009). Abaixo, alguns exemplos serão citados.

O Chat (Sala de bate-papo), que é um meio com potencial didático a ser estudado, pouco utilizado nas atividades pedagógicas, permite a comunicação síncrona, entre distintas pessoas que se encontram conectada em determinado momento. Estudos na literatura sobre o uso pedagógico do chat ainda são iniciais, e a maior parte destes materiais se limitam a assinalar suas características gerais, sem entrar em detalhes sobre suas possibilidades concretas. Assim, faz-se necessário realizar estudos experimentais relacionados com seu uso como ferramenta de comunicação e ferramenta pedagógica gerando aprendizagem e mecanismos de superação das dificuldades e limitações oferecidas no uso do Chat na aprendizagem (MERCADO, 2009).

A videoconferência, que segundo Santos (1998) é uma forma de comunicação interativa, permite que duas ou mais pessoas que estejam em locais diferentes possam se encontrar face-a-face com áudio e comunicação visual em tempo real. Seu uso apresenta uma série de vantagens: economia de tempo, evitando o deslocamento físico para uma local especial e economia, com a redução dos gastos com viagens mais um recurso de pesquisa, já que a reunião pode ser gravada e disponibilizada posteriormente.

Audioconferência, que é um sistema de transmissão de áudio, recebido por um ou mais usuários simultaneamente. Disponibilização de arquivos contendo áudio, textos, imagens ou vídeo (MEHLECKE; TAROUCO, 2023). A interação entre os indivíduos ocorre

através de um canal de áudio onde pode ouvir e interagir; curso, palestra, reunião, entre outros. Canal de texto, pelo Chat em uma sala virtual, onde os participantes podem contribuir com perguntas, opiniões, fazendo suas colocações sem atrapalhar a fala do outro que está falando no momento. Esse tipo de ferramenta tem suas vantagens sobre as outras ferramentas sem precisar de muita sofisticação, permitindo sua real funcionalidade, com um computador com figurações mínimas; caixa de som; microfone ou um headphone; conexão com a internet, mesmo sendo uma linha discada.

Teleconferência é todo tipo de conferência a distância em tempo real, envolvendo transmissão e recepção dos diversos tipos de mídia, com sons e imagens direto de um local.

Com a evolução da tecnologia da informação, modelos educacionais que rompem com métodos tradicionais na educação estão cada vez mais presentes. Como exemplo, podemos citar o *Whatsapp* que está sendo muito utilizado e preferido pelos alunos.

As conversações, síncronas ou assíncronas, independem, portanto, da tecnologia que está sendo adotada (RECUERO, 2008). Além disso, as ferramentas podem ser apropriadas de diferentes maneiras pelos usuários, criando novas práticas e significados. O próprio *Whatsapp,* por exemplo, embora inicialmente seja um ambiente de conversação instantânea, pode ser utilizado enquanto um dos usuários está desconectado (tornando-o, assim, um ambiente assíncrono de comunicação). Em suma, compreende-se neste trabalho, que o *whatsapp é* uma ferramenta interativa que pode ser síncrona ou assíncrona.

3. Metodologia

Podemos classificar esse estudo quanto ao tipo, como sendo uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. Também podemos caracterizar esta pesquisa como exploratória, tipo de pesquisa utilizada quando não se dispõe de muita informação sobre o objeto em foco. É utilizada para permitir a formulação de hipóteses para estudos futuros mais aprofundados.

Como procedimento de pesquisa, realizou-se uma entrevista com o tutor do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí Campus Paulistana, e um questionário com uma amostra de 25 (vinte e cinco) alunos, de um total de 32 alunos do citado curso. O questionário utilizado foi do tipo fechado e composto por 3 (três) questões, sendo duas de múltipla escolha, nas quais os alunos poderiam marcar mais de uma opção, e uma terceira questão com 4 (quatro) quesitos formatados conforme a escala Likert.

A primeira pergunta questionava qual tinha sido a ferramenta de interação mais utilizada durante o curso, e a segunda qual ferramenta os alunos consideram mais eficiente para a aprendizagem deles, seguindo por uma pergunta que analisava o grau de satisfação quanto ao estímulo/incentivo ao uso das ferramentas síncronas e assíncronas e sobre retorno/feedback dado pelo tutor através destas ferramentas.

A pesquisa obedeceu a todos os preceitos éticos e passou por apreciação do comitê de ética do IFPI, sendo aprovada.

Para a análise dos dados obtidos com o instrumento de coleta, realizou-se uma verificação e posterior identificação das respostas dos itens do questionário, e com o auxílio da estatística descritiva, foram feitos as tabulações e os gráficos pertinentes aos resultados encontrados. Com os dados tabulados, realizou-se uma análise interpretativa dos fatos observados, conforme apresentada a seguir.

4. Resultados

Na entrevista com o tutor do Curso Técnico em Administração do Setor de EaD do IFPI, foram citadas as principais ferramentas de comunicação utilizadas no curso, sendo elas: o Fórum, o *Whatsaap*, o e-mail, o *chat*/bate-papo, e a conferência. Conforme este tutor, dentre todas, a ferramenta de comunicação mais utilizada foi o *whatsaap*, sendo também a ferramenta que ele julgou mais eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Estas informações deram suporte para a formulação e aperfeiçoamento do questionário aplicado junto aos alunos.

A pesquisa foi realizada com 25 alunos do curso de Administração, no período de novembro de 2015. Os alunos que responderam à pesquisa são os que começaram o curso no segundo semestre do ano de 2014.

Entre os pontos que foram analisados, segundo a visão dos alunos, estão as ferramentas utilizadas com maior frequência pelos mesmos. Observou ainda conforme as análises dos questionários, entre as ferramentas síncronas e assíncronas em quais delas existiram mais efetividade no processo de ensino e aprendizagem. Foi analisado também os estímulos e o retorno/feedback por parte do tutor, no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as ferramentas de comunicação utilizadas com maior frequência pelos alunos, está o *WhatsApp* com (21) vinte e uma respostas obtidas do público que respondeu ao questionário, representando assim um percentual de 31% das ferramentas utilizadas; logo em seguida, o Fórum, que obteve (20) vinte indicações, constituindo-se como a segunda ferramenta mais utilizada, perfazendo 30% do total das respostas obtidas. Esta ferramenta, diferente do *WhatsApp,* é encontrada na Plataforma Moodle que é trabalhada pelo IFPI nos cursos em EaD.

Isso aponta que as ferramentas fora do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) também fazem parte, e com bastante influência, do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O fórum, o e-mail e o *WhatsApp* foram as ferramentas citadas como mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem conforme os entrevistados.

Para reforçar o que os alunos afirmaram, Corrêa (2014) identifica 7 (sete) tarefas básicas na prática da Educação a Distância para se ter um bom desempenho, tendo a quinta atividade referente ao uso dos fóruns, por meio da *participação das discussões e atividades*. Os resultados mostraram que a ferramenta "fórum" correspondeu a 17 (dezessete) respostas dos participantes, com 36% na preferência dos estudantes, quando indagados sobre a eficácia do instrumento como suporte ao ensino.

Conforme Corrêa (2014), os fóruns são de vários tipos, tais como os fóruns de dúvidas, fóruns de apresentação, fóruns de discussão, fóruns de notícias, entre outros. Cada um com suas especificidades no ambiente da EaD, contribuindo assim para a efetividade no ensino e na aprendizagem.

Dentre os fóruns, um dos mais importantes na modalidade a distância é o fórum de discussão, que mediado pelo professor, torna possível a criação de um ambiente colaborativo de discussão de diversos temas entre os alunos. Segundo Santos (2023), é no momento da discussão nos fóruns que há o movimento de troca, de sistematização das dúvidas e de comunicação, criando um ambiente nos quais os alunos, professores e tutores interagem de forma crítica e reflexiva.

Com relação ao e-mail, foram obtidas 11 (onze) respostas dos estudantes, conferindo assim 22% do total das ferramentas que os alunos consideram mais efetivas no processo de ensino-aprendizagem. A escolha do e-mail pelos discentes reflete a sua usabilidade quanto aos procedimentos institucionais, pois assim que o aluno começa a estudar nessa moda-

lidade, torna-se necessário por parte do aluno um e-mail para o cadastramento junto ao AVA, buscando uma aproximação institucional com os alunos. O e-mail também está entre as tarefas básicas citadas acima por Correia (2014), enfatizando que a verificação diária do e-mail permite um acompanhamento das atividades inseridas no AVA, o que reforça a necessidade da criação de um e-mail por parte dos alunos.

Entre as ferramentas que são pouco utilizadas, estão a mensagem, o torpedo e a conferência. Em relação à mensagem e ao torpedo, estes são vistos como formas de comunicação entre os alunos, mas que se encontram em desuso devido a inserção de novas tecnologias que as substituíram, como as mensagens via *WhatsApp*, que podem conter não somente a mensagem, mas também imagens, sons, vídeos e textos. Ademais, esta é uma ferramenta de comunicação rápida, gratuita, necessitando apenas de conexão com a internet para seu uso.

A ferramenta "conferência" é um recurso muito importante no ambiente a distância, pois, segundo Dianiese e Garbin (2009), a videoconferência representa um momento de socialização entre professores, alunos, tutores e o polo. Porém, esse recurso ainda é muito oneroso em relação às outras ferramentas, e necessita de uma infraestrutura de conexões de internet adequada, o que nas cidades do interior ainda é deficiente.

O professor tutor, conforme Santos (2023), é aquela pessoa que dentro do processo de ensino e aprendizagem na EaD realiza a mediação e a orientação dos alunos, esclarecendo dúvidas através das ferramentas de comunicação disponibilizadas. Assim, os tutores desempenham uma tarefa na qual estão em contato direto com os alunos.

Em relação à satisfação do estímulo dado pelo tutor ao uso das ferramentas assíncronas, 46% dos estudantes responderam que sentem-se satisfeitos e outros 54% se sentem muito satisfeitos quanto aos estímulos dado, o que representa um dado positivo em relação ao grau de satisfação.

Uma das características essenciais na interação assíncrona, segundo Brito (2003), é que nesse modelo não há necessidade da presença dos atores do processo ensino-aprendizagem no mesmo momento, tornando-se mais flexível à interação entre eles.

Quanto ao estímulo do tutor para o uso das ferramentas síncronas, ou seja, aquelas que são necessários que os participantes estejam on-line, e responda instantaneamente, tem o grupo de satisfeitos maior em relação as demais categorias de satisfação com 63% na opinião dos discentes. Em seguida, com 29%, vieram o grupo do alunos que se sentem muito satisfeitos. Isso indica que os tutores estão estimulando os alunos a utilizarem as ferramentas síncronas.

Houve também nesse quesito quem achou que o tutor pouco estimula os alunos a usar as ferramentas de comunicação síncrona com 4% muito insatisfeito e o mesmo percentual de 4% com o grau de insatisfeito.

O tutor precisa estimular os alunos para o uso das ferramentas tanto assíncrona como síncronas, pois estas podem ser utilizadas para esclarecimento de dúvidas, discussões ou debates, dentre outros (BRITO, 2003).

A interação através da plataforma é imprescindível para que possa acontecer o processo de ensino e aprendizagem de modo colaborativo. Com isso, o aluno deve ter acesso às diversas ferramentas para que a aprendizagem possa se concretizar. Nesse tópico da pesquisa, observa-se um grau de insatisfação por parte dos alunos em relação ao retorno dado pelo tutor através das ferramentas de comunicação assíncronas, na qual tem 12% de alunos muito insatisfeitos e 16% de alunos insatisfeitos. Por outro lado, há 52% de alunos satisfeitos e 20% muito satisfeitos.

O aluno pode até ficar desmotivado com a demora do retorno do tutor em minimizar as suas inquietações, através de algumas ferramentas como o e-mail, e por isso conforme Romani e Rocha (2001, apud BRITO, 2003), a sua utilização deve ser exercida com cuidado, pois pode se tornar um instrumento de desmotivação do aluno caso não sejam observados certos aspectos como os citados anteriormente: tempo de resposta; sobrecarga do professor; sistematização de questões; e sistematização de respostas.

Observou-se um grau de satisfação considerável com 37% de satisfeitos e 27% muito satisfeito em relação ao retorno dado pelo tutor através da comunicação síncrona. Os dados confirmam o empenho do tutor no ambiente de aprendizagem em atender às demandas dos alunos. Porém, também houve descontentamento de alguns alunos, apresentando 17% de alunos muito insatisfeitos e 13% insatisfeitos.

Os dados demonstram que deve haver uma melhor atenção para o *feedback* com os alunos nesse tipo de ferramenta, pois se o tutor se tornar muito ausente, isso acaba desmotivando o aluno, podendo inclusive tornar o processo de ensino-aprendizagem deficiente.

Dessa forma, é importante o desenvolvimento e o desempenho do tutor no ambiente de aprendizagem, procurando sempre manter a ordem das interações com os alunos, e sanando as dúvidas de todos os alunos, além de primar pela imparcialidade, mas sem deixar de dar a atenção necessária a todos da turma.

5. Considerações finais

Conforme a pesquisa realizada, foi observado que no Curso de Administração da EAD do IFPI são utilizadas diversificadas ferramentas de comunicação e interação no processo de ensino e aprendizagem, sendo classificadas em assíncronas (fórum, e-mail, *WhatsApp*, mensagem) e síncronas (*chat*, vídeo conferência, *WhatsApp*). Dentre estas, e com base nos dados obtidos através do questionário utilizado, o *WhatsApp* foi considerado a ferramenta mais utilizada no desenvolvimento do curso, porém, o fórum foi apontado como a ferramenta mais eficiente no processo educativo.

Com essa observação, analisamos que não necessariamente a ferramenta de comunicação mais utilizada, seja de fato o recurso mais eficiente, na visão do aluno, para a construção do seu conhecimento, requerendo, assim, um maior cuidado por parte do professor/tutor em analisar as necessidades e especificidades de cada aluno.

Com esta pesquisa, também foi possível observar o grau de satisfação dos alunos quanto ao estímulo e o *feedback* dado pelo professor/tutor utilizando as ferramentas síncronas e assíncronas. A observação de tal aspectos aponta que os alunos sentem-se mais satisfeitos nos dois aspectos com as ferramentas assíncronas. Apresenta, assim, um resultado significativo quanto à eficiência das ferramentas assíncronas no processo de ensino-aprendizagem, confirmando desta maneira as discussões apresentadas nesta pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa, entretanto, leva a concluir que, apesar de todas as vantagens obtidas na utilização das estratégias interativas baseadas nas tecnologias da informação e comunicação para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, se não existir o apoio e o incentivo do tutor, estimulando e acompanhando os alunos, o processo de aprendizagem poderá ser comprometido.

Referências

ANDRADE-PEREIRA, Fabiana; SANCHES, Ana Luiza Araez Requena. *Bibliotecas digitais e virtuais no contexto da EaD*: produtos e serviços *on-line* para usuários. São Paulo: Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2009.

BRITO, Mário Sérgio da Silva. Tecnologias para a EAD Via Internet. In. ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Orgs.). *Educação e tecnologia*: trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 62-89

CELANI , Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198> Data do acesso: 26 Abr. 2015.

CENSO EAD.BR: *relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013*: Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil. traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpex, 2014.

CORRÊA, Denise Mesquita. *Introdução à educação a distância e AVEA*. Florianópolis: IFSC, 2014.

CORRÊA, Denise Mesquita. *Introdução à educação a distância e AVEA*. Florianópolis: IFSC, 2014.

DIANIESE, C. A.; GARBIN, T. R. *Modelo de interação e colaboração em atividades de EAD com uso de webconferência e videoconferência*. I Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2009. Brasília. Anais... Brasília: Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, 2009. v. 1. Disponível em: http://repositorio.cursoscad.ufsc.br/ftp/evento/Evento_UAB/documentos/Modelos%20Pedagogicos/Modelos41.pdf. Acesso em: 09/12/2015.

FUKS, Hugo et al. *O modelo de colaboração 3C no ambiente AulaNet. Informática na Educação*: Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 25-48, 2004. Disponível em: http://ritv.les.inf.puc-rio.br Acesso em: 19 set. 2015.

JONASSEM, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/2504.pdf Acesso em 20 jul. 2015.

LEÃO, Marcelo Brito Carneiro (Org.). *Tecnologias na Educação*: Uma abordagem crítica para uma atuação prática. Recife. Universidade Federal Rural do Pernambuco. 2011. 181 p.

LEVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

LINS, R. M.; MOITA, M. H. V. *Interatividade na Educação a Distância*. Disponível em: http://www. abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540364_8555.pdf. Acesso em: 19 set. 2015.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. ABC da EaD: *A educação a distância hoje*. São Paulo: Editora Pearson, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2001.

MEHLECKE, Q. T. C.; TAROUCO, L. M. R. *Ambientes de suporte para educação a distância*: a mediação para aprendizagem cooperativa. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/querte_ambientes.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

MORAN, José. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. In: ARANTES, Valeria (Org.). *Educação a Distância*: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p.45-88

OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. *Trabalho docente na Educação a Distância*: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2013.

RECUERO, Raquel. Elementos para a análise da conversação na comunicação mediada pelo computador. In: *Verso e Reverso*. São Leopoldo: UNISINOS, vol. 3, p. 1-15, 2008.

SANTOS, Neri dos. *Educação a distância e as novas tecnologias de Informação e Aprendizagem*. 1998. Disponível em: http://www.engenheiro2001.org.br/programas Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, Rita de Cássia Viegas dos. A educação a distância e o uso de ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores de Matemática. *ÀGORA*, Porto Alegre, Ano 3, jan/jun.2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ari Gonçalves; ANDRADE, Luci Carlos; SILVA, Milene Bartolomei. *Educação a distância*: as novas tecnologias e o papel do tutor na perspectiva da construção do conhecimento. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/46.pdf. Acesso em 20 Jul. 2023.

SILVA, C. G.; FIGUEIREDO, V. F. Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. *Revista Aprendizagem em EAD*, Vol. 1. 2012.

SIMEÃO NETO, Antônio. *Cenários e modalidades de EAD*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

A importância do ambiente virtual para a aprendizagem escolar no ensino particular EJA/EAD em Diamantino/MT

Giselle de Cassia Piccin Carneiro (UNIGRAN)

https://orcid.org/0009-0008-9459-0529

gisapiccin@gmail.com

Elizabete Velter Borges (UNIGRAN)

https://orcid.org/0000-0002-2016-3777

elizabete.velter@unigran.br

***Resumo**: Este artigo tem como objetivo destacar a importância da EJA – Educação de Jovens e Adultos por meio do ambiente de ensino virtual particular, e sua relevância para o município de Diamantino-MT, possibilitando a construção do seu processo formativo como um sujeito histórico. Este estudo teve a intencionalidade de relatar como os alunos acessam a plataforma e suas dificuldades tecnológicas digital no processo de sua formação escolar, demostrando as vantagens do ensino a distância e como a educação de jovens e adultos e suas ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem podem desenvolver e estimular a socialização destes indivíduos, colaborando para transformação destes indivíduos. A metodologia deste trabalho seguiu os parâmetros da pesquisa bibliográfica por meio de estudos teóricos como: Freire (2022), Favero (2012), Machado (2015), Masetto (2013), entre outros e também a Base Curricular de Mato Grosso para a EJA. Também foi realizada coleta de dados onde nove alunos participaram, e com instrumentos de análise de dados por meio de questionário, utilizando o material de pesquisa in loco, o que é referenciado no dia a dia de uma matrícula, até a utilização da plataforma para a aprendizagem no ensino particular na EJA/EAD. Os resultados apontaram como que o Programa Virtual de aprendizagem escolar no ensino particular EJA/EAD no município de Diamantino/MT contribuiu no processo de formação e conclusão de seus estudos para aqueles que almejaram melhores condições de trabalho por meio de uma profissão com a colaboração dos estudos e do conhecimento / educação.*

***Palavras-chave**: Educação de Jovens e Adultos. Interação Virtual. Processo de Aprendizagem. Tecnologias.*

***Abstract**: This article aims to highlight the importance of EJA – Youth and Adult Education through the private virtual teaching environment, and its relevance for the municipality of Diamantino-MT, enabling the construction of its training process as a historical subject. This study had the intention of reporting how students access the platform and their digital technological difficulties in the process of their school education, demonstrating the advantages of distance learning and how the education of young people and adults and its tools in the virtual learning environment can develop and encourage the socialization of these individuals, contributing to the transformation of these individuals. The methodology of this work followed the parameters of bibliographical research through theoretical studies such as: Freire (2022), Favero (2012), Machado (2015), Masetto (2013), among others and also the Mato Grosso Curricular Base for EJA . Data collection was also carried out where nine students participated, and with data analysis instruments through a questionnaire, using on-site research material, which is referenced in the day-to-day life of an enrollment, until the use of the platform for the learning in private education at EJA/EAD. The results showed how the Virtual School Learning Program in private education EJA/EAD in the municipality of Diamantino/MT contributed to the process of training and completing their studies for those who aimed for better working conditions through a profession with the collaboration of studies and knowledge/education.*

***Keywords**: Youth and Adult Education. Virtual Interaction. Learning process. Technologies.*

1. Introdução

A cidade de Diamantino-MT foi escolhida como foco desta pesquisa, onde já é ofertado o estudo de Jovens e Adultos na EaD, na escola CDA Cursos Diamantinense Avançado por ser um polo da modalidade EJA/EaD da Escola Futuro Formação Profissional da cidade de Sapezal-MT e neste estudo tem se a pretensão de demonstrar a importância do ambiente virtual como forma de aprendizagem, e de levar a educação a quem não pode estudar. Assim, a pesquisa aborda o ambiente de ensino virtual da EJA no âmbito particular e sua importância no município de Diamantino-MT, pois com tantas mudanças na educação a distância, encontramos diversas possibilidades de transformar o desconhecido em algo possível, mesmo vivendo no século XXI, o analfabetismo funcional e digital estão presentes e com esta enorme dificuldade vamos compreender de que forma instruir, ensinar e capacitar estas pessoas por meio de uma plataforma online, que mesmo com estas dificuldades são capazes de compreender e aprender o que levaram anos sem coragem e desacreditados que era possível o tão sonhado ensino concluído.

Contudo, este artigo nos ajuda de certa forma a entendermos como estamos no âmbito educacional na modalidade EAD no município de Diamantino-MT, o que temos oferecido e como o ensino EJA está contribuindo para o crescimento da aprendizagem para estes alunos, como metodologia e estratégicas, sempre valorizando e contribuindo de maneira a melhorar as condições de aprendizado dos educandos e educadores.

Por fim, este artigo nos faz entender as dificuldades encontradas ou desafios para os que realizam a matricula, descobrir de que forma é possível ajudar aqueles que, além de terem as incertezas do ensino/aprendizagem, da capacidade do seu potencial, onde também será encontrado aquele analfabetismo tecnológico/digital, que por meio de análise dos materiais didáticos, dos dados coletados das entrevistas dos alunos matriculados neste programa, foram analisados como este trabalho contribui para propagar a educação EJA/EAD.

Os referencias para este tema são muito complexos, sendo que pouco material é encontrado, ao qual foram embasados nas normativas e resoluções do CCE/MT, nos parâme-

tros curriculares, nas orientações curriculares para a educação básica e no material do PPP da Escola Futuro juntamente com o Regimento Interno para assim ter um embasamento teórico. Para elencar todo este processo, o artigo tem várias imagens anexadas da plataforma que é utilizada como fonte de aprendizagem do estudo da EJA no polo de Diamantino, e para que isto possa ser realizado foi coletado imagens do ambiente virtual e anexado neste artigo, relatando assim o desenvolvimento e aprendizagem no ensino particular da EJA no município.

2. Educação, um direito de todos: assim surge a EJA

Como falar da EJA sem antes entender como surgiu e para que foi criada. Ao longo dos séculos, vemos que a instrução não era um benefício a todos, muito menos a classe pobre, oprimida, quando os portugueses chegaram no Brasil no período colonial, os Jesuítas iniciaram os ensinamentos aos índios no intuito de catequizá-los, mas as mulheres eram excluídas desses ensinamentos, pois eram reservadas a elas o aprender ser boas esposas, podemos entender que a política era dominante, predominante deste então, tanto que com a Lei Saraiva, em 1882, com a proibição do voto pelo analfabeto, se deu a importância de associar a escolarização à ascensão social, pois o analfabetismo era responsável pelo atraso do país.

Já em 1920, podemos destacar um grande período de mobilizações em torno da Educação como dever do Estado, em 1922 com a Semana da Arte Moderna temos a I Conferência sobre o Ensino Primário e a Fundação do Partido Comunista. De acordo com Di Pierro (2001), o Otimismo Pedagógico surge nos anos de 1920, mas o seu apogeu começa a partir de 1930, com o movimento Escola Nova, quando o caráter qualitativo expressava um ar de otimização do ensino; momento de melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

A história da Educação no Brasil é delimita em 1930, quando é criada pelo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, assim se dá início a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador.

A Educação no Brasil é cheia de altos e baixos, pois ao decorrer dos estudos podemos enxergar o poder político, econômico que predomina toda esta caracterização e realização, podemos destacar que a partir dos anos 40 começa a se entender a necessidade de oferecer a educação aos adultos na Constituição de 1934, mas isto só ocorre na década seguinte, com ações concretas em ofertas a esta população excluídas da escolarização.

> [...] na década de 1940, quando começaram as primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos, entendia-se que o seu fim seria fundamental para o crescimento econômico do país. O analfabetismo era visto como um mal social e o analfabeto como um sujeito incapaz. (BRASIL, 2006a, p. 26).

Assim relata a história, que a partir deste momento se entendeu a necessidade de se erradicar a educação no país, que se encontrava analfabeta e com isto sem mão de obra capacitada, e isto atrasava a evolução do nosso país, então foram propostos ações para que as mudanças pudessem acontecer, e assim as primeiras ações e programas do governo federal conforme (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001): Fundo Nacional do Ensino Primário (1942); Serviço de Educação de Adultos (1947); Campanha de Educação Rural (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958); Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (1964).

Podemos citar a década de 1960 como a revolução educacional, onde destacamos o educador Paulo Freire e sua imensurável importância para que a educação pudesse ser vista e entendida como mudança, a partir deste momento o analfabetismo pode ser vista como consequência direta da pobreza e suas desigualdades, e foi neste momento que esta discussão teve seus entraves, mudanças, e assim se uniu a grupos populares, movimentos estudantis e sindicatos, e a partir deste momento a busca por uma igualdade e educação para todos. Mas quando se acreditava que tudo estava resolvido, veio o militarismo e Paulo Freire foi exilado, mesmo assim ele continuou desenvolver seus projetos educacionais, voltados a educação e alfabetização de adultos, suas ideias educacionais freireanas continuaram vivas na época a partir de iniciativas de educação não formal, ocupando associações comunitárias, igrejas e outros espaços, sendo que, até os dias atuais, apresentam seguidores no universo acadêmico.

E em 1971 o ensino supletivo foi o marco da história da educação de Jovens e Adultos do Brasil, onde se fez necessário a escolarização para que o mercado de trabalho recebesse profissionais qualificados, conforme cita Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, apud BRASIL, 2000, documento on-line)

> A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho. (p. 174)

Em 1972 o MEC promove a implantação dos centros de Ensino Supletivos (CES), a fim de atender todos os alunos que desejam concluir seus estudos fora da idade regular e redefiniu as funções do ensino supletivo destacando quatro aspectos:

> A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau pra maiores de 21 anos; o suprimento ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002)

E depois uma alteração nas idades para inserção aos estudos do supletivo:

> A reafirmação do direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado as suas condições, e o dever do poder público de oferece-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. E a alteração da idade mínima para a realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular (MEC/SEF, 2002, p. 17)

Em 1990, em nossa história política temos uma eleição direta após o regime militar, porém neste período a educação e jovens e adultos passa por um declínio, onde os recursos são encerrados, e uma visão arcaica por políticos que se opõem aos investimentos a educação de jovens e adultos com argumentos preconceituosos e sem fundamentos, hoje temos a certeza que a educação muda o âmbito familiar, trazendo mais dignidade e crescimento tanto educacional quanto financeiro.

Para nortearmos a EJA, não podemos deixar de citar suas leis e normativas, para tanto, elenco abaixo a LDB, Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a seção que prerro-

ga e nos dá o entendimento as medidas a serem seguidas e aplicadas para esta modalidade de ensino:

> Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos
> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> 16§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
> § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
> I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos;
> II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.
> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 1996 é a legislação que define e regulariza a organização da educação brasileira. Ela se baseia nos princípios da Constituição e abrange todos os níveis e modalidades de ensino, tanto públicos quanto privados, e também estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve orientar os currículos e as propostas pedagógicas das escolas de todo país. Seguindo os princípios do ensino na Constituição brasileira elencamos o que deve ser cumprido e ofertado como educação a esta nação:

> Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização dos profissionais da educação escolar; Gestão democrática do ensino público; Garantia de padrão de qualidade; Respeito à liberdade e apreço à tolerância. (RESOLUÇÃO N.º 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021)

As normativas para a EJA estão estabelecidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes foram instituídas pela Resolução Nº. 01/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e abrangem aspectos relativos ao alinhamento da EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso, à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA, à Educação de Jovens e Adul-

[16] Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008.

tos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD), à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional. (RESOLUÇÃO N.º 01/2021 DE 25 DE MAIO DE 2021)

I. Leis, Diretrizes e Normativas

Para que esta educação pudesse ser inserida e entendida ao longo dos anos, os órgãos deliberativos que autorizam, fiscalizam e as faz, tiveram que ser planejadas e reestruturadas ao longo do tempo, esta educação antes chamada de Supletivo, hoje Educação de Jovens e Adultos ao qual é destinada para aqueles que não tiveram acesso a educação em sua idade, seja destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade adequada que já estão no âmbito profissional, que tem mais de 17 anos, a estes esta educação é destinada, mas também não menos importante aqueles que estão impossibilitados de frequentar a escola, por motivo de saúde, os especiais, com transtornos específicos, os que estão reclusos em uma penitenciaria, e para tanto, estas leis, diretrizes e normativas a seguir darão a nós leitores o entendimento e clareza desta modalidade de estudo.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil de acordo com o Parecer CNE/CEB nº: 6/2020, Colegiado: CEB e aprovado em:10/12/2020, A Constituição Federal brasileira afirma em seus artigos 206, inciso I e 208, inciso I, que:

> [...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> A EJA é uma modalidade de educação estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos termos do artigo 37, § 1º, que dispõe:
> [...] Art. 37. A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos [...] oportunidades educacionais apropriadas [...].

Entendemos que este público, ~~que ficou~~ fora da instituição de ensino em seu processo de escolarização, são sujeitos constituídos de um conhecimento informal, vivido no âmbito social familiar, de diversos saberes adquiridos ao longo da vida, mas que precisam retornar e reconstruir seus saberes formais, possibilitando assim a melhoria de vida nas dimensões social, cultural e econômica, como podemos ver no texto da LDB traz, no § 3º do artigo 37, uma proposição de novos formatos de oferta da EJA:

> A Educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento". Com isso, assume-se que o público da EJA pode ser constituído por trabalhadores que não tiveram a oportunidade de cursar a Educação Básica na infância e adolescência e poderão já estar integrados, em empregos formais ou informais. Ao retornarem à escola, demandam a especificidade de uma proposta curricular de natureza formativa que atenda tanto a escolarização básica como, também, a formação para o mundo do trabalho.

Para que possamos entender, segue abaixo relato dos processos para a criação e desenvolvimento de cada programa para a Educação de Jovens e Adultos:

> Desses programas, destacam-se o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.
>
> Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a Meta 10, que define que as matrículas de EJA sejam, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento), nos Ensinos Fundamental e Médio, ofertadas de forma integrada à Educação Profissional. No que tange aos normativos do CNE, em 2010, a Câmara de Educação Básica emitiu a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos da EJA; idade mínima e certificação nos exames da EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação a Distância (EaD). Em relação à duração da oferta presencial da EJA, essa Resolução mantém a formulação do Parecer CNE/CEB nº 6/2010, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular.
>
> Resolução CNE/CEB nº 3/2010, a possibilidade da integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o Ensino Médio, em relação à idade mínima, a resolução mantém para ingresso na EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA – Ensino Fundamental, a idade de15 (quinze) anos completos, e para idade mínima para matrícula na EJA – Ensino Médio e para inscrição e realização de exames de conclusão de EJA – Ensino Médio, a idade é 18(dezoito) anos completos.
>
> Neste mesmo marco normativo, está definida a possibilidade de desenvolvimento dos cursos de EJA, por meio da EaD, para o Ensino Fundamental (2º segmento) e para o Ensino Médio (3º segmento), mantendo-se a carga horária de 1.600 (mil e seiscentas) horas para o 2º segmento do Ensino Fundamental e 1.200 (mil e duzentas) horas para o Ensino Médio.
>
> Em 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) também emitiu a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nessa Resolução, reafirma-se, conforme o artigo 28, a possibilidade da oferta da EJA integrada à Educação Profissional:
>
> No que tange a EJA na modalidade a distância um dos desafios dessa modalidade é o perfil do estudante da EJA, o qual, na Educação a Distância (EaD), deve ser um sujeito com noções de mídias, autonomia para os estudos, com capacidade de organizar seus horários e buscar os esclarecimentos necessários. Além disso, existem outras particularidades relacionadas a esses sujeitos: encontram-se fora do contexto e dos espaços escolares, o que exige uma atenção especial para adaptação aos estudos, aos prazos, às rotinas, às responsabilidades. Vale observar que esse público nem sempre tem acesso ao computador e internet, instrumento básico e usual da EaD; e vivem situações diversas como trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal. Essas especificidades do público reafirmam que a flexibilização dos tempos e espaços pode contribuir para a permanência, participação e con-

> clusão dos cursos, mas não pode ser vista como uma solução plena para todos os problemas da modalidade. É imperativo, também, na oferta da EJA/EaD, que os sistemas de ensino desenvolvam estratégias de monitoramento da permanência e envolvimento desses estudantes, para ampliar os índices de conclusão nos cursos da EJA. Conforme já estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, na modalidade da EJA, Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. O estudante deverá ser apoiado com Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com mídias e/ou materiais didáticos impressos, consoante a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, considerando que a internet não será a única ferramenta da EaD, já que pode e deve ser disponibilizada também, versão impressa do material ao estudante.

Neste contexto iniciamos a nossa história desta modalidade de educação a distância no âmbito particular contextualizando e mostrando a importância que esta modalidade de ensino trouxe para nosso município.

3. O ensino particular EJA/EAD em Diamantino/MT: importância do ambiente virtual para a aprendizagem escolar

A CDA Cursos Diamantinense Avançado fundada em 2008 ofertava cursos livres de informática e profissionalizante, mas ao passar dos anos percebendo-se que muito de seus alunos na faixa etária entre 18 a 50 anos e que não haviam finalizado seus estudos ou porque precisavam trabalhar ou pelo fato de morar longe da cidade, já que estamos localizados em um município com aproximadamente 20 mil habitantes, sendo que a região é grande e muitos moram na zona rural.

Após diversos estudos, se firmou a parceria em 2019 com a autorização ATO 179/2019-CEE/MT, processo nº 325/2017/SIPE-CEE/MT e Parecer CEB nº 61/2019, aprovação em 30 de abril de 2019, que autoriza o polo de Diamantino a ofertar Educação Básica, nas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Modalidades Educação de Jovens e Adultos-EJA/EaD-Educação a Distância. A publicação no D.O em 09/05/2019, p. 16 com validade de 30/04/2019 a 30/04/2022 e renovação a partir do processo nº 1521/2021 CEE/MT e autorização de renovação ATO: 539/2022 com validade de 01/11/2022 a 31/12/2026. Assim, a CDA Cursos Diamantinense Avançado se tornou Polo da instituição de Ensino, a Escola Futuro Formação Profissional. Instituição situada na Av. Antônio André Maggi, nº 830 no município de Sapezal-MT, a qual deu inicio as suas atividades no ano de 2014, após todo processo de autorização, com a visão de ampliar as ofertas de educação para Jovens e Adultos a distância, e atrás de novos parceiros, pudesse estar hoje em vários municípios do estado, sendo todos eles capacitados e preparados para tal oferta conforme a Resolução Normativa:

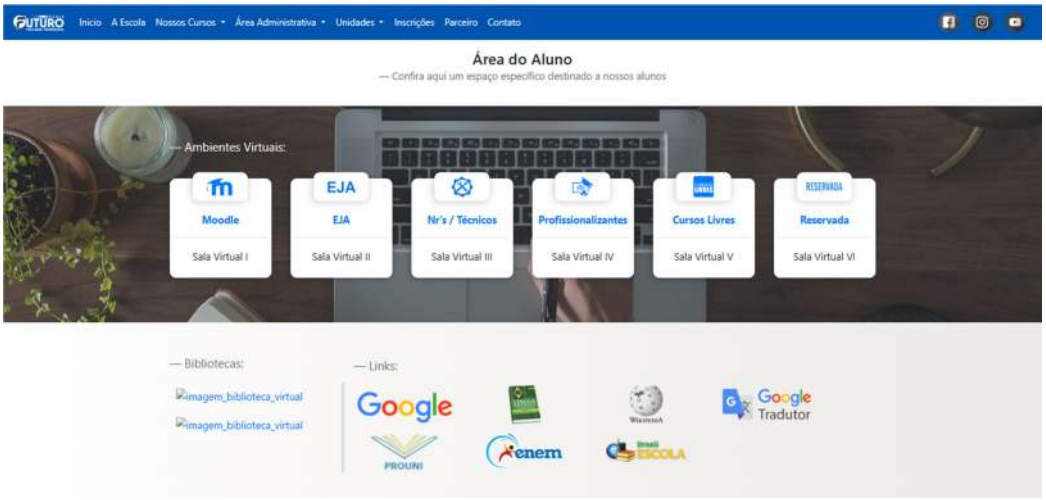
> ATO: 561/2014-CEE/MT: INTERESSADO: ESCOLA FUTURO FORMACAO PROFISSIONAL, localizada na Avenida Antônio André Maggi, Nº 830, Centro, município de Sapezal - MT, mantida por Darlan Grezele - ME, com o CNPJ: Nº 08.534.832/0001-08. DECISÃO: Com fulcro no processo Nº 582/2014/WEB-CEE/MT, e no Parecer CEB Nº 447/2014, aprovado em 16 de setembro de 2014, AUTORIZA para a Educação Básica (Ensino Funda-

> mental - 2º Segmento) e (Ensino Médio), na Modalidade de Educação de Jovens Adultos e na Modalidade de Educação a Distância, a partir de 01 de janeiro de 2014 até 31 de dezembro de 2015 (Quinta Feira, 18 de Setembro de 2014 Diário Oficial Nº 26377)

Após todo o processo para adequação e implantação da oferta da EJA/EaD, a CDA Cursos, vem ao longo destes anos aprimorando seu atendimento e cada vez mais entendendo a importância desta educação. Temos a visão que muitos que se evadiram da escola, além das dificuldades de estar presente todos os dias, também não se adequavam a metodologia ou se sentiam inferiorizados, já que muitos vinham da zona rural.

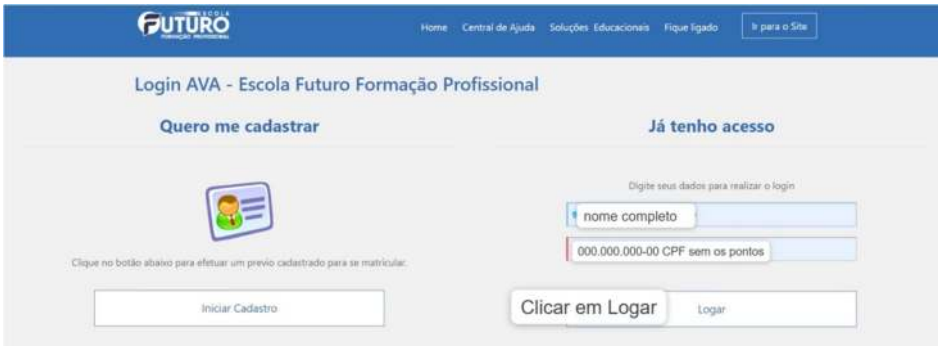
A abordagem quando se faz necessário para orientações de como é ofertada esta educação, é sempre realizada nas orientações ao qual antes de qualquer processo a entrega da documentação escolar, e aí encontramos outro entrave, pois muitos não se recordam onde estudaram, e outros como a escola era situada na zona rural, já não existe mais, e ou seus documentos foram perdidos ao longo dos anos, assim, para que este candidato possa dar início, fazemos a parte de acessória, busca desta documentação, inclusive contato com a DRE deste município, e se necessário até de outros e após todas as buscas, e em poder da documentação necessária para efetivar a matricula (RG, CPF, Históricos) todos os documentos devem ser apresentados os originais e na própria instituição é feito o escaneamento corretamente para que os mesmos possam ser enviados a Escola Futuro para análise e aprovação da matricula, na fase correta.

Após este processo da realização da matricula, conferencia de todos os documentos a plataforma é liberada para estudos. Nossos alunos recebem o treinamento de acesso, como a oferta ~~é~~ de 80% de acesso remoto e 20% obrigatório que se façam presentes no polo, a CDA Cursos sempre realizava agendamento para que os alunos possam usar o espaço de estudo e tirar suas dúvidas ~~e~~ para realização das avaliações. Porém, em 2020 com a chegada da pandemia, e fechamento de todas as instituição no âmbito presencial, tivemos que rever nossos processos de ensino aprendizagem, nos aperfeiçoando nesta didática online, e por meio de uma normativa nº 003/2020-CEE/MT, as instituições foram autorizadas a ofertar o ensino online, para que os alunos pudessem continuar seus estudos, neste momento entendemos que muitos de nossos alunos teriam a dificuldade de acesso, visto que além do ensino aprendizagem de cada fase ao qual deveria passar, teria também a dificuldade digital, ou não teriam um computador, notebook em sua residência, e sendo assim, teriam que estar fazendo via celular, neste contesto encontramos muitos de nossos alunos sem conhecimento digital, informática, para tanto, e que estes alunos pudessem ser inseridos a esta metodologia, eles recebiam e recebem o treinamentos, de como acessar a plataforma, manuseio das teclas e mouse, de como deveriam segurar e teclar, como acessar via internet a plataforma, e todo treinamento das ferramentas de estudo AVA, e para aqueles que fariam acesso via celular, gra~~v~~ávamos um vídeo, acessando via celular todos os processos que o aluno deveria seguir.



https://www.escolafuturo.net/

Após acessar este site e clicar na área do aluno, ele será direcionado a outra página onde deverá com o seu acesso já informado entrar na plataforma de estudos.



https://www.escolafuturo.net/paginas/area-do-aluno/#inicio

Ao adentrar em sua plataforma de estudos, AVA, o aluno terá uma visão geral da página, onde terá acesso a cada disciplina, sempre liberada uma (1) por vez, ao qual deverá realizar três etapas: Exercício de Fixação, Exercício e Avaliação, para que o aluno possa realizar estas etapas, antes deverá ter o acesso ao seu material didático que está em grade e que pode ser feito download em pdf, também o vídeo, que para cada disciplina, que o aluno ao clicar será aberto uma nova página na internet para que possa assistir, todo este treinamento é dado, não apenas uma vez, mas quantas vezes forem necessárias, e mesmo que o aluno não esteja presente, é agendado um horário para que possamos via chat do Whats tirar as dúvidas e orientações, sejam elas nas disciplinas ou acesso a plataforma, onde geralmente encaminhamos o passo a passo, printando a tela e enviado as orientações.



https://escolafuturosistema.com.br/aluno

Acima temos uma visão geral da plataforma do nosso aluno, ao lado elencado, conforme treinamento o aluno deverá clicar em grade, e terá esta visão, onde tem o livro, e a apostila que deverá clicar e fazer o download e ao lado uma seta que ao clicar irá leva-lo para o link do vídeo, sempre da disciplina em questão.

Após baixar sua apostila, o aluno deverá clicar em atividades e na sequencia sujerida abrir seus exercícios e respondê-las, sempre orientamos nossos alunos que a leitura é fundamental para um entendimento correto da disciplina em questão, e lógico que havendo dificuldades em relação ao conteúdo, o polo está sempre disponível para as orientações ao qual precisa.

É importante salientar que temos muitos alunos novos, e outros que esvairam da escola a muitos anos, e esta nova metodologia as vezes também os assusta, portanto é fundamental que como orientadores possamos estar prontos para mostrar o caminho ao qual devem percorrer, ao qual fazendo uso de todo material disponível neste AVA, nossos alunos terão uma formação atualizada e até comparada com o que os alunos estudam no ensino normal, mas com uma lingugem mais clara e susinta, trabalhando com o cognitivo, e desenvolvendo suas percepções ao longo deste processo de aprendizagem, ao qual sabemos que o medo do novo, os afasta desta possibilidade, e portanto, temos que estar haptos para dialogar, capacitar, e orientá-los neste novo conceito de ensino-aprendizagem, ao qual é gratificante quando chegam na sua meta, e na sua conclusão.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA/EaD na cidade de Diamantino-MT, já alcançou mais de 426 pessoas, ao qual já formamos mais de 291 alunos nestes anos e ativos 135 alunos, sendo atendidos por este polo, nossa missão é Capacitar e instigar a busca por conhecimentos para melhor desenvolvimento das pessoas como profissionais, formadores de opiniões, ao qual os valores da ética, responsabilidade social, honestidade, inovação e integridade são o fator determinante para que estes alunos passaram dar sequencia a sua formação acadêmica, acreditando em seu potencial e sua excencia.

4. Dados coletados

Para que este trabalho tenha sua excelencia e importância, foi coletado dados dos alunos que já passaram pela insituitção ou ainda continuam, ao total foram 09 participantes e servirá para nortear como eles iniciaram e suas expectativas para o novo futuro.

Alunos Matriculados na EJA – Polo de Diamantino-MT – CDA Cursos Diamantinense Avançado - Ato: 539/2022 – Escola Futuros Formação Profissional – Sapezal-MT, onde 09 alunos responderam o questionário para ajudar nesta pesquisa.



Gráfico 1



Gráfico 2

Ao analisar o gráfico 1, notamos que a maior evasão acontece quando estão na adolescência, entre 15 a 17 anos, geralmente é na fase onde eles finalizam o ensino médio, ou

que foram reprovados por mais de 1 vez na mesma fase no fundamental, já no gráfico 2 equaliza e junta as informações neste contexto de estarem no fundamental.



Gráfico 3

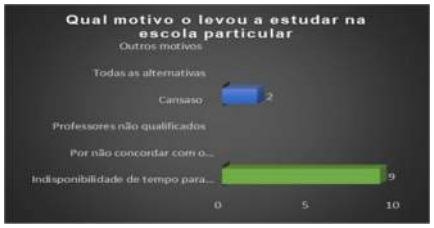


Gráfico 4

Já no *gráfico 3* não temos uma dimensão da maioria, se feminino ou masculino, já que neste resultado ficou quase igual, porém no *gráfico 4* fica claro o motivo da escolha destes alunos, estar em sala de aula todos os dias após um dia inteiro de trabalho, todos foram unanimes neste requisito, a indisponibilidade, falta de tempo junto com o cansado, fez com que a escolha por este método de ensino a distância os fizessem estar matriculados na escola particular da EJA/EaD.



Gráfico 5



Gráfico 6

No gráfico *5*, alguns responderam que souberam da escola através de mais de um canal digital, mas podemos ver que a indicação de ex-alunos junto com o facebook foram os mais votados, e isto traz a credibilidade no ensino aprendizagem que estes ex-alunos encontraram na escolar particular de Diamantino, com apoio pedagógico, auxilio em sua formação, e material didático. No *gráfico 6* podemos ter a dimensão que muitos dos alunos não tinham computador/notebook, e a utilização do celular foi paralelo, para estes alunos, não houve obstáculos e sim oportunidade, e não esquecendo que muitos alunos passaram pelo processo Covid19, ao qual o contato com o polo estava restrito e tudo era feito virtualmente, mas mesmo neste processo, tiveram apoio para permanecerem, e foram instruídos no processo ensino aprendizagem no formato a distância.

Para os nove (9) alunos que aceitaram participar desta coleta, foi perguntado se após a matricula foram informados da liberação da AVA, se eles receberam treinamentos para acessar a plataforma de estudos AVA, também foi perguntado a eles se acharam a plataforma de estudo AVA de fácil acesso ou complicada? Todos responderam sim em ambas perguntas, acharam de fácil acesso e tiveram material didático e vídeo aula de cada disciplina.

Neste gráfico ao lado, temos a dimensão da qualidade em relação ao comprometimento e orientações para com os alunos, visto que sabendo das dificuldades que poderiam enfrentar na falta de conhecimento digital e tecnológica, os alunos eram sempre treinados, e orientados, mesmo online, para que pudessem realizar suas atividades.



Gráfico 7

O educador de jovens e adultos deve ser um profissional que se preocupa com a formação integral dos educandos, que valoriza os seus saberes e experiências, que propõe atividades significativas e desafiadoras, que estimula a participação e o diálogo, que respeita a diversidade e a singularidade dos sujeitos, que busca a articulação entre a educação e a realidade social. (MACHADO, 2014, p. 15).

Chegando quase ao fim desta coleta de dados, foi perguntado aos nove participantes se a Pandemia COVID19, os fez tomar a decisão de estudar nesta instituição já que estávamos no formato online? E se a resposta fosse sim, que relatasse o motivo desta facilidade e se fosse não a mesma coisa, a baixo segue as respostas:

Sim	06 alunos	1. Pela facilidade de estudar em casa, com a flexibilidade de horários; 2. Podia estudar e cuidar dos filhos; 3. Por ter as orientações necessárias mesmo estando em casa 4. 03 alunos não deram suas opiniões
Não	03 alunos	5. Pela confiança na instituição CDA Cursos; 6. Finalizou antes da pandemia 7. 01 não deu a resposta

Tabela 1

Perguntado a eles se tinham dificuldade no uso da tecnologia, e como foi caso a resposta fosse sim, para que pudesse estudar;

Sim	02 alunos	Recebeu apoio, orientações para poder estudar, e realizar as atividades propostas pela instituição e sempre que ocorria algum imprevisto, recorria ao polo e de pronto era atendido e sanada todas as divergências
Não	07 alunos	Não tiveram dúvidas tecnológicas

Tabela 2

Perguntado aos alunos participantes se foram informados de toda tramitação para a entrega de seus históricos e certificados, todos responderam que sim, que receberam as devidas informações, e aqueles que necessitavam de uma certa urgência, também foram atendidos a tempo.

No anseio de novos horizontes e projetos, não podia deixar de perguntas a estes alunos se tinham pretensão ao finalizarem seus estudos na EJA/EaD, o interesse em dar continuidade na graduação no mesmo modelo, estudo a distância, e alguns nos surpreenderam com suas respostas, como segue abaixo:

Sim	09 alunos	Todos responderam que sim, sendo que dois destes alunos já estão na UNIGRAN 01 acadêmico já está finalizando Análise e Desenvolvimento de Sistema na Unigran 01 acadêmico, já está finalizando seu 1º semestre em Gestão em Processos Gerenciais

Tabela 3

Com este resultado, não poderia deixar de enaltecer a importância da EJA para com estas pessoas, que buscaram possibilidades de mudanças, de construção de conhecimentos e aprimoramentos, que ultrapassam as barreiras de tempo e espaço como ressalta Freire nesta citação.

Freire (1979, apud BRASIL, 2000, p. 179) "[…] em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade […]".

Assim finalizamos a coleta de dados, realizada com nove alunos da escola particular de Diamantino-MT, que nos traz a intenção de mostrar como que é realizada o ensino aprendizagem na modalidade ead, tendo a certeza do respaldo e o compromisso de levar a estes alunos a educação formal, que é constituída dentro do âmbito escolar, e nunca esquecendo dos percursos ao qual estes alunos devem passar, para que possam enfrentar sua jornada acadêmica, visto que a maioria que finaliza seus estudo na EJA, tem a intenção de ingressar em uma universidade, e mesmo sabendo que estes alunos sofreram um perca considerável de conhecimentos ao longo de suas vidas, ao mesmo tempo eles tiveram a educação informal, que foram sendo estabelecidas no convívio, familiar, social e profissional, mas que a escola num todo, vem agregar suas expectativas e anseios para seu crescimento.

5. Considerações finais

Conclui-se, com base nos dados coletados, que o ambiente virtual é um recurso pedagógico que proporciona benefícios para os alunos da EJA/EAD, tais como: maior interação, maior autonomia e flexibilidade para estudar no seu próprio ritmo e horário, maior diversidade de conteúdos e atividades que atendem às diferentes necessidades e interesses dos alunos, maior motivação e engajamento com o processo de aprendizagem. No entanto, também se constatou que existem alguns desafios e dificuldades que precisam ser superados, tais como: as novas tecnologias, e o analfabetismo digital, com isso a falta de capacitação dos alunos para utilizar o ambiente virtual de forma efetiva, a precariedade tecnológica em se tratando da internet que compromete o acesso e a qualidade do ambiente virtual, a falta de equipamentos e a baixa permanência e evasão dos alunos que não conseguem se adaptar ou se manter na modalidade EJA/EAD. Portanto, recomenda-se que a instituição de ensino invista na melhoria do ambiente virtual, na formação continuada dos professores, no acompanhamento e na assistência aos alunos, a fim de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os jovens e adultos que buscam concluir seus estudos.

Entendemos que os tempos são de modernização, e cada vez mais de inclusão tecnológica, com um olhar para uma EJA hibrida, tornando esta aprendizagem mais eficaz e muito mais instrutiva, mas para que isto ocorra temos que nos aperfeiçoar, como profissionais da educação aprimorando os nossos saberes para que assim possamos dar e instruir estes futuros alunos ao se tornarem conhecedores, formadores e influenciadores da futura educação no formato da EJA/EaD.

Referências

BES, Pablo; SILVA, Michela C. **Organização e legislação da educação**. Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595027282. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027282/. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 1/2021, aprovado em 12 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2021. Seção 1, p. 1-26.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2021. Seção 1, p. 1-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CORREIA, Rosângela Aparecida R. **Introdução à Educação a Distância.** Disponível em: Minha Biblioteca, Cengage Learning Brasil, 2015.

FAVERO, Osmar; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. (Orgs). **Diversidade na Educação de Jovens e Adultos: pesquisas em educação**: diferentes enfoques. Amazonas: EDUA, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Disponível em: Minha Biblioteca, (52ª edição). Cortez, 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima (Org.). Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Dinamara, P. e Márcio Gilberto de Souza Moraes. **Educação a Distância - Fundamentos, Tecnologias, Estrutura e Processo de Ensino e Aprendizagem**. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Saraiva, 2015.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos.** Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo Autêntica.

Revista EaD &

tecnologias digitais na educação

Os impactos da pandemia na utilização das TDICs nos institutos federais de educação, ciencia e tecnologia

Cristina Araújo Guimarães (IF Sudeste MG)

https://orcid.org/0009-0003-7779-5331

vandaguimaraes44@gmail.com

Ana Paula Lelis Rodrigues De Oliveira (IF Sudeste MG)

https://orcid.org/0000-0001-9942-1769

ana.lelis@ifsudestemg.edu.br

***Resumo**: Objetiva-se com esse trabalho, instigar a reflexão sobre os impactos da pandemia do COVID-19 nas práticas educativas dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFs) , no que diz respeito a ressignificação da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Para isso, foi realizado um estudo do estado da arte sobre referido tema, reafirmando a importância das TDICs como ferramenta essencial para a formação almejada pelos IFs no âmbito da promoção de um aprendizado personalizado, acessível e inovador. Apesar de ainda existirem muitos desafios, a pandemia deve servir como uma força propulsora para implementação de políticas de formação continuada dos professores, de modo a maximizar o potencial das TDICs e criar uma educação profissional mais resiliente e inclusiva.*

***Palavras-chave**: Tecnologias na educação. Formação de professores. EPT.*

***Abstract**: The aim of this work is to instigate reflection on the impacts of the COVID-19 pandemic on the educational practices of the Federal Institutes of Professional and Technological Education (IFs), with regard to the redefinition of the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs). To this end, a state of the art study was carried out on this topic, reaffirming the importance of TDICs as an essential tool for the training desired by IFs in the context of promoting personalized, accessible and innovative learning. Although there are still many challenges, the pandemic should serve as a driving force for the implementation of continuing teacher training policies, in order to maximize the potential of TDICs and create more resilient and inclusive professional education.*

***Keywords**: Technologies in education. Teacher training. EPT.*

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDICs, vêm transformando nossa forma de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender, pois através desses recursos temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação, independentemente do lugar em que nos encontramos e do momento. Consequentemente, esse desenvolvimento tecnológico tem trazido enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicacional, lazer, processamento de dados e conhecimento.

No ano de 2020, emergiu na humanidade uma mudança de comportamento em diversos setores, com o objetivo de se adequar à pandemia da COVID-19, que condicionou ao isolamento social, impactando todos os setores da sociedade, entre eles a educação. Com o avanço da doença, houve a necessidade de fechamento das instituições de ensino de todo o mundo e com isso as aulas passaram a acontecer obrigatoriamente de forma remota. A necessidade repentina de adaptar a aprendizagem presencial para um ambiente virtual aumentou a dependência de tais tecnologias. As TDICs desempenharam um papel crucial na mitigação da interrupção educacional, auxiliando a entrega de conteúdo, facilitando a comunicação e colaboração e oferecendo formas inovadoras de avaliação.

No curso desse processo, surgiram muitos desafios como a disparidade no acesso à tecnologia e a necessidade de formação adequada para os educadores. Contudo, o uso das TDICs também trouxe oportunidades, incluindo a personalização da aprendizagem e maior flexibilidade no ensino. Em todos os níveis e modalidades de ensino se fez necessária a criação de estratégias didáticas e pedagógicas visando minimizar os impactos provenientes do isolamento social sobre a aprendizagem dos estudantes. Essas medidas, em sua maioria, foram mediadas pelo uso das tecnologias, dando origem, assim, ao Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A transição abrupta para o ensino remoto e a necessidade de adaptação rápida exigiu dos professores uma capacidade de lidar com novas ferramentas e estratégias de ensino. Desta forma, a discussão sobre a formação de professores para o uso da tecnologia tornou-se ainda mais relevante e indispensável.

Dentro dessa premissa, este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre os impactos que a pandemia da COVID-19 produziu na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), especificamente na educação profissional ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim, considera-se importante destacar o uso TDICs na educação profissional e tecnológica e o cenário da educação profissional no contexto da pandemia, além de buscar entender como a crise gerada pela COVID-19 poderia influenciar uma mudança permanente no cenário da educação profissional, utilizando as TDICs como catalisador.

O percurso metodológico utilizado é uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que envolve um debate entre as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias nos IFs diante do ensino remoto emergencial.

2. A Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Desde a sua criação, a Educação Profissional e Tecnológica vem se modificando, visando atender às demandas do mercado e aos diferentes momentos históricos em que vi-

vemos. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino da educação brasileira, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo como finalidade preparar "para o exercício de profissões", contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Segundo a LDB em seu artigo 39: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". (BRASIL, 1996).

Dentro desse contexto, os Institutos Federais de Ensino desempenham um papel crucial na educação do Brasil, com uma vasta rede distribuída por todo o território nacional. Essas instituições têm como objetivo oferecer uma formação de qualidade em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando sempre associar o conhecimento teórico ao prático, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento socioeconômico local e regional. A educação profissional ofertada pelos Institutos Federais, apresenta-se como uma estratégia essencial na preparação de jovens e adultos para o mundo de trabalho. Ela proporciona a aquisição de conhecimentos específicos, habilidades e competências técnicas necessárias em diferentes áreas do conhecimento (DE SOUSA et al. 2023). Deste modo, os alunos são preparados tanto para o exercício de profissões técnicas quanto para o prosseguimento dos estudos em níveis superiores.

Os cursos de educação profissional oferecidos pelos Institutos Federais são bastante diversificados, abrangendo áreas como informática, saúde, agropecuária, meio ambiente, construção civil, entre outros. Essa variedade garante a formação de profissionais capazes de atuarem em diferentes setores da economia, contribuindo para o desenvolvimento econômico local e regional. Em consonância a técnica, os Institutos Federais são comprometidos com a formação cidadã integral dos estudantes. Nesse sentido, são promovidas atividades que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico, a participação social e o respeito à diversidade (DE SOUSA et al., 2023). Este compromisso com a formação integral é fundamental para preparar os jovens para lidarem com os desafios da sociedade contemporânea, além de contribuir para a promoção de valores democráticos e para o fortalecimento da cidadania.

Segundo Soares et al. (2018), é importante também ressaltar o papel dos IFs na promoção da inclusão social. Muitos desses institutos estão localizados em regiões de baixo desenvolvimento socioeconômico, contribuindo assim para a democratização do acesso à educação de qualidade. Além disso, diversas ações afirmativas são adotadas para garantir o acesso de grupos historicamente marginalizados, tais como cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Os IFs também se destacam na promoção da pesquisa e da inovação. Estudantes e professores são incentivados a desenvolver projetos de pesquisa e extensão que contribuam para a solução de problemas locais e regionais. Isso não só fortalece a relação entre teoria e prática na formação dos estudantes, como também contribui para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Outro aspecto relevante dos Institutos Federais é a sua conexão com o setor produtivo. Através de parcerias com empresas e indústrias locais, essas instituições buscam alinhar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho. No entanto, apesar dos avanços e contribuições dos IFs, há desafios a serem enfrentados. É fundamental garantir um financiamento adequado para essas instituições, a fim de assegurar a qualidade e a expansão da oferta de cursos (SOARES et al., 2018). Além disso, é necessário investir na formação e valorização dos professores, que são peças-chave no processo de ensino-aprendizagem.

3. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto da Educação Profissional

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) emergem como ferramentas fundamentais na contemporaneidade para o setor educacional, inclusive na educação e formação profissional. As TDICs, incluindo a internet, plataformas digitais, softwares e hardware, possibilitam novas formas de ensino e aprendizado, tornando a formação profissional mais dinâmica, interativa e personalizada, além de estender seu alcance além das fronteiras físicas das instituições educacionais. A digitalização do processo educacional proporciona oportunidades significativas para a aprendizagem colaborativa. Ferramentas como fóruns online, chats e plataformas de projetos colaborativos permitem que os alunos trabalhem juntos, compartilhem ideias e solucionem problemas de forma coletiva. Tal abordagem fomenta a formação de habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e resolução de conflitos (MELENDEZ; EICHLER, 2019).

No contexto da educação profissional, as TDICs também oferecem vastas possibilidades para a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem experiencial. Por meio de simulações digitais, por exemplo, os alunos podem ter uma experiência prática de situações de trabalho realistas, o que os ajudam a aplicar e consolidar o conhecimento teórico. A gamificação é outra estratégia eficaz, que usa elementos de design de jogos para motivar e envolver os alunos no processo de aprendizado. A implementação das TDICs na educação profissional também favorece a personalização do ensino (MELENDEZ; EICHLER, 2019). Com o uso de Inteligência Artificial (IA) e análise de dados, é possível adaptar o conteúdo, o ritmo e o estilo de aprendizagem às necessidades individuais de cada aluno. Isso pode aumentar a motivação e a eficácia do aprendizado, especialmente para os alunos que podem ter dificuldades em ambientes de aprendizagem tradicionais.

Catarina et al. (2020) esclarece que outra vantagem das TDICs é a possibilidade de oferecer educação e formação profissional a distância. Isso é especialmente relevante em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde muitas pessoas podem não ter acesso fácil a instituições de ensino. Por meio da educação a distância, esses indivíduos podem ter a oportunidade de adquirir habilidades profissionais e melhorar suas perspectivas de emprego. No entanto, a adoção das TDICs na educação e formação profissional não é isenta de desafios. Ainda existem questões relacionadas ao acesso à tecnologia e à internet de qualidade, especialmente em regiões remotas e entre populações de baixa renda. Além disso, é necessário oferecer formação adequada aos professores para que possam utilizar efetivamente essas ferramentas em suas práticas de ensino.

A questão da avaliação do aprendizado também é um desafio no uso das TDICs na educação profissional. Embora as ferramentas digitais possam facilitar o processo de avaliação através da coleta e análise de dados de aprendizagem, também é necessário garantir a validade e a confiabilidade dessas avaliações, bem como lidar com questões de privacidade de dados e segurança. As TDICs também podem contribuir para a conexão entre a educação profissional e o mercado de trabalho. Plataformas online podem ser usadas para promover a interação entre estudantes, professores e empregadores, o que pode facilitar o estágio e a inserção profissional dos alunos (CATARINA et al., 2020). Além disso, a análise de dados do mercado de trabalho pode orientar a oferta de cursos de formação profissional, garantindo que eles estejam alinhados com as demandas do mercado.

Para maximizar o potencial das TDICs na educação e formação profissional, é crucial que políticas públicas sejam implementadas para superar esses desafios e promover uma

adoção inclusiva e eficaz dessas tecnologias. Isso inclui investimentos em infraestrutura digital, programas de formação de professores e políticas para garantir a acessibilidade e a inclusão digital. As TDICs desempenham um papel crucial na reformulação da educação e formação profissional no século XXI (CATARINA et al., 2020). Embora existam desafios a serem superados, as oportunidades oferecidas por estas tecnologias têm o potencial de transformar a educação profissional, tornando-a mais acessível, relevante e eficaz para a preparação de uma força de trabalho qualificada e adaptável.

4. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto da pandemia

Recentemente, passamos por um período peculiar no mundo: a pandemia do covid-19. O impacto acelerado da disseminação do vírus atingiu toda a sociedade. Os crescentes problemas sociais exigiram transformações e mudanças na economia, no convívio social e, consequentemente, na educação, trazendo desafios inéditos. Tal situação demandou a necessidade do isolamento social e, com isso, a suspensão das aulas presenciais, levando as instituições de ensino a pensarem em estratégias e soluções frente ao novo contexto que estava a se configurar: como dar prosseguimento às aulas de maneira remota, via tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

Frente a essa situação de restrição de aulas presenciais, decorrente do isolamento social, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 17 de março, a Portaria nº 343 / 2020, orientando para o processo de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Após dois dias, o MEC publicou uma nova Portaria nº 345 que alterou o Art.1º da Portaria nº 343, autorizando as instituições de ensino a promoverem "a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2020a, p. 1). Em junho, o MEC publicou a Portaria n º 544 trazendo diretrizes mais claras para a substituição das aulas presenciais e revogando as Portarias 343 e 345 (BRASIL, 2020b).

No que tange aos IFs, o MEC publicou a portaria nº 376 / 2020 que dispunha sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, no período de isolamento social. Em seu artigo 3º destaca:

> As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 1º, caput, que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deverão organizá-las de modo que: I - sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação, conforme indicado pelo § 1º do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 1/2016; e/ou II - possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual (BRASIL, 2020c, p.1).

Castilho e Silva (2020, p. 32) em sua pesquisa apontam que as ações dos institutos federais levaram em consideração a realidade de cada região onde estão localizados e acompanharam, em sua maioria, as decisões dos governos locais. Mesmo não sendo possível "identificar ações homogêneas entre todos os IFs, percebe-se que a preocupação maior dessas instituições está voltada para a oferta de educação de qualidade e em condições igualitárias para todos".

Diante do cenário mundial quanto às ações de distanciamento social, para evitar a propagação do novo coronavírus (COVID-19), as instituições de ensino no Brasil tiveram suas aulas suspensas a partir do mês de março de 2020. Nesse contexto, Segundo Lima et al. (2022, p. 14) “a continuidade do ensino durante a pandemia esteve condicionada à imersão em um mundo totalmente virtual, em que as salas de aula transcenderam o espaço físico-temporal”. Assim, as TDICs foram um dos eixos fundamentais que permitiram que o processo de ensino-aprendizagem acontecesse. Esta reconfiguração do modelo de educação tornou-se desafiadora e ao mesmo tempo enriquecedora para a prática educativa (LIMA et al, 2022).

A imposição de medidas de distanciamento social e a consequente transição para o ensino remoto surtiu impactos altamente expressivos no âmbito da educação profissional. Nesse sentido, urge uma compreensão profunda dos desafios enfrentados, das estratégias adotadas e dos impactos observados no cenário da educação profissional.

Um dos desafios preponderantes observados no âmbito da educação profissional em tempos pandêmicos foi a flagrante carência de acesso adequado à tecnologia por parte dos estudantes. Segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Culutura (UNESCO), mais de 1,5 bilhões de estudantes em 191 países ao redor do mundo foram atingidos pela suspensão das aulas presenciais. Ainda segundo a UNESCO, através de mapeamento realizado pela Te acher Task Force, mais de 800 milhões desses estudantes que não possuíam computador em casa, bem como 43% do total destes não tinham acesso à internet (UNESCO, 2020);

Nesse contexto, a desigualdade digital tornou-se latente, à medida que uma grande parcela dos alunos não dispunha de dispositivos eletrônicos ou de acesso a uma conexão de internet de qualidade, comprometendo, dessa maneira, sua efetiva participação nas atividades educacionais. Para Lima et al (2022, p. 42)

Ainda é perceptível a grande discrepância da desigualdade em vários âmbitos de nossa sociedade e a exclusão digital também é um fato que precisa ser analisado, principalmente no ambiente educacional, uma vez que esse direito ao acesso ainda é negado a muitos brasileiros. Se a escola exercer o seu papel de inclusão social, nela poderá então ampliar o direito à inclusão digital.

Além das discrepâncias de acesso às tecnologias pelos alunos, há que se levar em conta, também, que muitos educadores tinham um contato limitado com as TDICs e, inesperadamente precisaram começar a fazer uso dessas ferramentas. O uso das tecnologias na educação coloca os professores muitas vezes em situações de resistência e incômodo. Suas lutas comuns em dominar algo novo são desafiadoras.

Estudos apontados por Marques et al. (2021) destacam que ainda há pouco domínio das principais TDICs por parte dos educadores brasileiros, o que, segundo os pesquisadores, torna-se preocupante sobretudo frente a realidade ao Ensino Remoto, que organiza o desenvolvimento das aulas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem.

Diante de uma nova forma de ensinar, os professores viram-se compelidos a se adaptarem rapidamente a plataformas digitais e tecnologias. Assim, o professor deve-se reconhecer na posição de “aluno” e buscar uma formação constante. “Deve-se estar atento ao fato de que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 2002.p. 52). De acordo com Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 277), na modalidade de ensino a distância onde a utilização das tecnologias é imprescindível, o docente pode se sentir desanimado e decepcionado por sua

falta de “Conhecimento e domínio pleno da ferramenta, ampliando sua carga-horária de trabalho em busca dessa competência”.

A valorização dos profissionais envolvidos na educação profissional também assume papel preponderante, mediante o fornecimento de um suporte adequado, a promoção de formação continuada e o provimento de recursos destinados ao desenvolvimento de práticas inovadoras e eficazes no contexto virtual. A troca de experiências entre instituições de ensino e a promoção de fóruns de discussão podem contribuir para a construção de soluções coletivas e o compartilhamento de boas práticas.

Assim, a pandemia produziu impactos significativos na educação profissional, afetando o acesso a recursos, a interação presencial, o desenvolvimento de habilidades práticas e a saúde mental de estudantes e educadores. Entretanto, têm-se adotado estratégias visando à minimização desses impactos, incluindo a utilização de tecnologias digitais, o suporte emocional aos estudantes e a colaboração entre instituições educacionais e o setor profissional. O desafio, a partir de agora, consiste em assegurar a efetividade dessas estratégias, bem como a continuidade da formação profissional dos estudantes frente aos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

5. Considerações finais

A pandemia da COVID-19 apresentou desafios sem precedentes à educação profissional, nos IFs, mas também impulsionou a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), transformando profundamente a maneira como a educação é entregue e concebida. Ficou evidente que as TDICs não são apenas uma solução temporária, mas uma ferramenta essencial para a educação profissional no século XXI, capaz de promover aprendizado personalizado, acessível e inovador.

Os desafios enfrentados, especialmente em relação à equidade no acesso à tecnologia e ao treinamento de educadores, destacam a necessidade de políticas públicas robustas e investimentos contínuos na formação continuada destes professores. A experiência da pandemia deve servir como a força motriz para o desenvolvimento e a implementação dessas políticas, com o objetivo de maximizar o potencial das TDICs e criar uma educação profissional mais resiliente e inclusiva.

É imperativo que, ao abraçarmos essa nova era digital, continuemos a priorizar a qualidade da educação e a inclusão de todos os alunos. A utilização das TDICs deve ser feita de maneira crítica e reflexiva, garantindo que as tecnologias sejam usadas para melhorar o ensino e a aprendizagem, e não apenas como um substituto para a educação tradicional. A educação profissional tem um papel importante na formação de indivíduos capazesde enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e a integração eficaz das TDICs é um passo crucial nessa direção.

Ainda, é importante ressaltar a relevância do desenvolvimento de um ambiente digital que seja pedagogicamente rico e interativo, capaz de engajar os estudantes e facilitar sua aprendizagem. Isso requer uma abordagem holística que integre as TDICs ao currículo, ao invés de vê-las como ferramentas isoladas. A pandemia nos mostrou que a tecnologia pode ser uma poderosa aliada na promoção de uma educação profissional de alta qualidade, se aplicada de forma adequada e com o devido suporte pedagógico.

Acredita-se que o futuro da educação profissional está intrinsecamente ligado ao uso eficaz das TDICs. No entanto, é fundamental que este futuro seja moldado por uma visão educacional inclusiva e equitativa, que leve em consideração as necessidades individuais dos

alunos e assegure que ninguém seja deixado para trás. Com um compromisso coletivo de investir em TDICs e em estratégias educacionais eficazes que as incorporem, podemos garantir que a educação profissional continue a evoluir e a atender às demandas do século XXI.

Referênciais

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BARBOSA, A.; VIEGAS, M.; BATISTA, R. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul.. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2020a. Seção 1. p. 1. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-345-2020-03-19.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durara situação de pandemia do novo coronavírus -Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020b. Seção 1. p. 62. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 376, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abril. 2020c. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020. Acesso em: 03 fev. 2022.

CATARINA, Edenilson Fernando; SAVIN, Ana Carina; DE MEDEIROS, Jucelio Kulmann. NOVOS OLHARES PARA AS TIDIC NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. In: **9º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense**. 2020.

CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A COVID-19 e a educação profissional e tecnológica: um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos institutos federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v.

2, n. 3, p. 18 - 34, 2020. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/41. Acesso em: 28 jul. 2023.

DE SOUSA, Wênia Keila Lima; LOUREIRO, Robson Carlos; DAVID, Priscila Barros. Integração das TDICs com a docência na educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 202-220, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3020/2201 . Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA, I. da S.; RIBEIRO, J. dos S.; GONÇALVES JÚNIOR, J. R. A.; VEIGA, P. Ítalo da L.; FERNANDES, M. de J. METODOLOGIAS ATIVAS E ENSINO HÍBRIDO: como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 8, n. 3, p. 40–53, 2022. Disponível em: https://www.uemanet.uema.br/ revista/index.php/ticseadfoco/article/view/590. Acesso em: 28 jul. 2023.

LIMA, JV da S, SOARES B dos A, MARAN BM, Souza LA de, Hyppolito M Ângelo, Reis ACMB. COVID-19 e a adaptação ao ensino remoto emergencial: **revisão de escopo . Medicina** (Ribeirão Preto) Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 55, n.4, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/196129. Acesso em: 21 jan. 2023.

MARQUES, GE de C.. LOPES, MS.; CARVALHO, EMV de . Desafios para os professores da EPTT no desenvolvimento da educação a distância em tempos de pandemia. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento** , *[S. l.]* , v. 11, n. 4, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27241. Acesso em: 28 jun. 2023.

MELENDEZ, T. T.; EICHLER, M. L. GAMIF – A cultura game maker na educação profissional: um estudo de caso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 17, p. e8160, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8160. Acesso em: 28 jun. 2023.

SOARES, Aline Bairros et al. Metodologias ativas: potencializando a aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL**, v. 18, 2018.

UNESCO. TIC Educação 2019. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). São Paulo/SP, 9 de junho de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_cole-tiva_imprensa.pdf . Acesso em: 29 jun. 2023.

UNESCO. Startling digital divides in distance learning emerge.21/04/2020. Disponível em: https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge. Acesso em 28 jun. 2023.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Gestão escolar participativa: caminhos para participação das famílias

Leiliane dos Santos de Lima (UNIGRAN)

https://orcid.org/0009-0007-4644-5899

leilianedossantosdelima@gmail.com

Sonia Maria Borges de Oliveira (UNIGRAN)

https://orcid.org/0000-0002-8090-3896

soniamari7@hotmail.com

***Resumo**: Artigo que aborda a participação das famílias na escola e, considerando a concepção da gestão democrática, questiona quais ações a escola pública tem traçado para viabilizar a participação das famílias no contexto escolar e se essas ações atendem a perspectiva da gestão participativa. O objetivo é analisar a perspectiva teórica das ações de gestão voltadas para a participação da família no contexto escolar, viabilizadas em uma escola pública da Rede Estadual/MS, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 - prevê a gestão democrática para as escolas públicas e coloca as formas de participação dos segmentos escolares. Para tanto, fez-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica e de campo. A fundamentação teórica e legal conta com as produções de Nogueira (2006), Paro (2000), Sá (2001; 2002), Lück (2006) e Libâneo, Toschi e Oliveira (2011) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Para pesquisar as ações realizadas no cotidiano escolar, delimitou-se uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no munícipio de Deodápolis-MS, na qual foi realizada entrevista semiestruturada com a direção da escola. O estudo permitiu perceber que a participação dos pais na escola é de suma importância, mas que nem sempre essa participação acontece como deveria. Os dados da entrevista demonstraram que, apesar das definições dos teóricos a respeito de uma gestão voltada para participação de todos, não é possível, ainda, conceituar as ações desenvolvidas na escola como sendo participativa, já que muitas ações realizadas não contribuem para que a participação se realize. Nessa perspectiva os gestores, juntamente com os envolvidos no ambiente escolar, precisam avançar nos caminhos que viabilizem a participação das famílias, capaz de construir a gestão, de fato, democrática.*

***Palavras-chave**: Gestão participativa. Família. Gestão Escolar.*

***Abstract**: Article that addresses family participation in school and, considering the conception of democratic management, questions what actions public schools have taken to enable family participation in the school context and whether these actions meet the perspective of participatory management. The objective is to analyze the theoretical perspective of management actions aimed at family participation in the school context, made possible in a public school in the State Network/MS, since the National Education Guidelines and Bases Law - LDBEN/1996 - provides democratic management for public schools and outlines forms of participation for school segments. To this end, a qualitative research approach was carried out with bibliographical and field research. The theoretical and legal foundation relies on the productions of Nogueira (2006), Paro (2000), Sá (2001; 2002), Lück (2006) and Libâneo, Toschi and Oliveira (2011) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN). To research the actions carried out in daily school life, a public school in the state education network was defined, located in the municipality of Deodápolis-MS, in which a semi-structured interview was carried out with the school management. The study allowed us to see that parental participation in school is extremely important, but that this participation does not always happen as it should. The interview data demonstrated that, despite theorists' definitions regarding management focused on everyone's participation, it is still not possible to conceptualize the actions developed at school as being participatory, since many actions carried out do not contribute to participation. realize yourself. From this perspective, managers, together with those involved in the school environment, need to advance in ways that enable family participation, capable of building truly democratic management.*

***Keywords**: Participative management. Family. School management.*

1. Introdução

O presente artigo apresenta a pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso, com o tema a participação das famílias na escola, tomando por base a concepção da gestão democrática.

Contemporaneamente evidencia-se que a relação família/escola demonstra traços conflituosos que decorrem de vários fatores como: as expectativas que escola e professores têm quanto a forma de participação das famílias no contexto escolar, as expectativas que as famílias possuem quanto ao atendimento escolar, a participação da família na gestão da escola, dentre outros fatores apontados por diversos estudiosos do assunto. Dentre esses fatores conflituosos o interesse deste estudo recai sobre a questão da participação das famílias no contexto escolar, uma vez que o fundamento primeiro da gestão democrática é a participação.

Com o objetivo de analisar a perspectiva teórica das ações de gestão voltadas para a participação da família no contexto escolar, viabilizadas na escola pública, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo. Para tanto, delimitou-se uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no munícipio de Deodápolis-MS. Os dados foram levantados a partir da realização de entrevista com direção escolar.

O embasamento teórico sobre as relações escola e família conta, principalmente, com as produções de Nogueira (2006), Paro (2000) e Sá (2001) e sobre a gestão democrática e a participação com Lück (2002, 2011) e Libâneo, Toschi e Oliveira (2011) e legislação pertinente, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) bem como as contribuições de Cury (2002) para melhor compreensão do que diz a legislação em relação a gestão democrática.

A legislação para educação brasileira, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – prevê a gestão democrática para as escolas públicas e coloca as formas de participação dos segmentos escolares. Dentre os segmentos escolares, as famílias devem ser envolvidas, atentando-se aos direitos atribuídos aos pais no processo pedagógico bem como na participação das definições das propostas e decisões da escola como um todo.

Desde então, a expectativa é de que as escolas façam uma gestão democrática sabendo que seu principal fundamento é a participação. A participação é definida, pelos teóricos que embasam esta pesquisa, como a possibilidade dada a todos aqueles que fazem parte do processo educativo de participarem das tomadas de decisões no âmbito da escola e da educação como um todo. Neste aspecto, destaca-se a participação das famílias no contexto escolar, pois muitas vezes são apenas solicitadas a participarem para audição e anuência de decisões tomadas previamente.

Desta forma, este estudo visa contribuir com a compreensão da importância da gestão democrática, a qual deve proporcionar a efetiva participação das famílias, corroborando com as ações dos profissionais do ambiente escolar na dimensão da gestão e, consequentemente, da aprendizagem.

O artigo está organizado em quatro seções: Gestão participativa, que retrata as concepções e definições de participação, enriquecida com contribuições de alguns estudiosos da temática e legislação vigente. A segunda seção, Relações Escola e Família na Perspectiva Democrática, evidencia a importância de manter essa relação saudável, de forma que possa contribuir para que a organização escolar funcione coerente e harmoniosamente, apontando os aspectos da necessidade dessa participação. Na terceira seção, o assunto abordado é a pesquisa de campo, em que foi realizada uma entrevista com a direção da escola João Baptista Pereira em Deodápolis-MS, buscando esclarecer quais ações a escola viabiliza para que a família participe do ambiente escolar, se isso acontece de forma democrática e se os pais participam efetivamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico, das reuniões escolares e do processo de eleição dos diretores.

Para finalizar, o artigo apresenta as considerações finais acerca do assunto aqui discutido. Após as análises feitas diante dos estudos dos teóricos, conhecimentos adquiridos ao longo da formação e também as conclusões da pesquisa de campo, o conteúdo aqui apresentado deverá ampliar a compreensão sobre os mecanismos da gestão participativa e os caminhos possíveis para que as famílias participem do contexto escolar, colaborando com o bom desenvolvimento da instituição.

2. Gestão participativa

A gestão participativa é conceituada como uma atuação consciente em que os membros da escola, inclusive a família, assumem um papel de influência nas tomadas de decisões da unidade escolar, contribuindo para o seu desenvolvimento e alcance de resultados (LUCK, 2002). Este é o conceito fundamental de gestão escolar participativa. Essa forma de gerir traz muitos benefícios para gestores, docentes, pais e alunos.

O modelo de gestão democrática pressupõe que o alcance dos objetivos depende do emprego adequado das relações interpessoais que ocorrem no contexto escolar, em torno dos objetivos educacionais, assumidos por seus membros, com a participação de todos e empenho coletivo em torno da sua efetiva realização (LUCK, 2002).

Nesse sentido, a participação, de acordo com Luck (2011), é caracterizada pela maneira de atuar, de forma consciente, em que os membros de uma unidade reconhecem sua força ao exercer influência nos rumos das atividades e, consequentemente, de seus resultados. Essa força é resultado da vontade de compreender e agir sobre os assuntos escolares.

A autora afirma que esta participação precisa ser desenvolvida como processo interativo, indo além de apenas tomar decisões. Desta forma, é interessante perceber que todas as pessoas têm poder de influência no contexto em que está inserido, independente da intenção de sua atividade. Contudo, as pessoas não possuem essa consciência, e não se dão conta do seu poder de participação, o resultado pode ser ruim para a escola, ocasionando, por exemplo, omissões. Quando assim acontece, a participação associa-se "a preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e sobre os quais os demais membros da comunidade escolar deixam de ser envolvidos na análise de seu significado" (LUCK, 2011, p. 44). Então, essa tomada de decisão, muitas vezes se restringe a questões operacionais da escola.

No entanto, apesar das definições sobre participação apresentada acima, Luck (2002) ressalta que existem várias formas de participação, com significado e alcance variados, que vão desde a presença física até o assumir responsabilidades. Luck (2011) destaca que:

> A participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos. (LUCK 2011, p. 35). Logo, não é equivocado dizer que a prática da participação acontece em toda e qualquer atividade humana, por mais restrito que seja seu alcance.

Concomitante a isso, Libâneo (2008) evidencia que a definição de participação está pautada no princípio da autonomia, isto é, a capacidade das pessoas para a condução da própria vida. A participação é fundamental para garantir a gestão democrática da escola, a qual possibilita o envolvimento dos profissionais e comunidade no processo de tomada de decisões. Sobre isso, o autor destaca:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2008, p. 102).Portanto, percebe-se que, em muitos casos, as tomadas de decisões acontecem de forma autoritária, é preciso opor-se a esta realidade, participando das escolhas dos objetivos e dos processos que acontecem dentro do ambiente escolar, contribuindo com o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, torna-se imprescindível o trabalho em equipe, visto que:

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

Desta maneira, percebe-se que uma gestão democrática e participativa, aberta ao diálogo, à interação e a colaboração entre os profissionais, família e gestores, resulta na valorização de todos os envolvidos e na obtenção de bons resultados educacionais.

Ressaltando a importância da família na escola, tanto nas tomadas de decisões como no processo de desenvolvimento escolar dos alunos, é importante utilizar as contribuições de Paro (2000), o qual evidencia a necessidade que uma boa escola tem de promover a participação da família e da comunidade na gestão escolar. Dessa forma, avalia os vários ângulos da questão, dimensionando as perspectivas de uma adesão ativa dos pais aos objetivos educativos da escola, pois é necessário ter presente a educação familiar e a escolar, de forma paralela.

Ainda segundo o autor, quando os pais são presentes nas atividades escolares os alunos se sentem mais interessados. Independente do segmento da escola, pública ou privada, a participação dos pais fará com que o ensino seja melhor para as crianças, assim como para os professores, pois contribuem para o alcance dos objetivos educacionais.

O trabalho do professor seria facilitado se, em casa, o aluno tivesse quem, o estimulasse a empenhar-se ao máximo para aprender. Portanto, a escola não pode deixar de fazer a sua parte e isso inclui o acolhimento dos pais, e o oferecimento de uma escola agradável, responsável e, acima de tudo, democrática.

Paro (2000) em seu livro “Qualidade de Ensino: a contribuição dos pais” argumenta sobre aqueles que têm uma visão diferente da importância da contribuição e participação da família e comunidade na gestão escolar, ou seja, evidencia que essas pessoas acreditam que os pais devem ter direito a uma boa educação escolar para seus filhos, porém, sem haver a necessidade de que esses trabalhem com a escola. Este posicionamento traduz uma concepção equivocada de participação que restringe a atos como arrecadação de fundos em bingos, gastos nas festas e contribuições espontâneas. Tais ações podem e, até, devem ocorrer, mas não podem ser concebidas como o principal motivo da presença dos pais na escola.

Isto posto, a participação e a gestão democrática são mecanismos que precisam caminhar juntos, são inerentes. Envolver os pais e a comunidade na gestão escolar de forma participativa é pertinente na medida em que é preciso considerá-los como parceiros, para que a escola se fortaleça como instituição. Fazer com que os pais participem é uma das maiores conquistas a serem alcançadas pela escola.

Mediante as contribuições dos autores citados acima, pode-se concluir que a gestão democrática é concebida como a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, que são os pais, professores, estudantes e funcionários, os quais contribuem para a organização, construção, avaliação dos projetos pedagógicos, enfim, nos processos decisórios da escola.

A construção desse modelo de gestão implica na luta pela garantia da autonomia da escola, participação efetiva de todos nos processos de tomada de decisão e diversas outras funções destinadas aos participantes do ambiente escolar, os quais obterão resultados positivos se realizarem suas condutas com coerência, ética e vontade de melhorar sempre.

Portanto, a gestão democrática e a participação, em sentido pleno, são caracterizadas pela mobilização dos esforços de cada um para superar as adversidades e conflitos e os comportamentos individualistas, estimulando, assim, a construção de espírito democrático, o qual resultará em uma gestão efetivamente satisfatória.

Diante das colocações, cabe ressaltar que a gestão democrática, tão importante para os estabelecimentos de ensino, é, devidamente, assegurada em lei, mais especificamente no artigo 12, parágrafo 6, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, p. 9).

Essa incumbência é complementada pelo art. 14 ao estabelecer que:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...]
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15).

Assim, nota-se que a gestão participativa, que é democrática, possui respaldo legal, portanto, cabe aos estabelecimentos de ensino colocarem isso em prática, de forma que possa acontecer a participação da família nos processos educacionais das escolas, observando as contribuições que um trabalho bem gerido e organizado pode trazer à instituição de ensino, corroborando com a qualidade da educação.

3. Relações escola e família na perspectiva democrática

A gestão democrática escolar cumpre seu papel exercitando a democracia por meio de seus sistemas de ensino. Sendo construídos democraticamente, os sistemas de ensino ainda enfrentam diversos desafios em busca da construção de uma gestão pautada na cidadania. No que diz respeito à participação da família no cotidiano escolar de seus filhos, ainda há um longo caminho a percorrer na busca da efetiva democratização das relações escolares. Nesse aspecto, essa relação faz-se necessária para que ambas conheçam suas realidades, para que possam construir meios para que se efetive essa parceria (CURY, 2002).

Porém, são necessários alguns cuidados na construção da parceria entre escola e família. Nogueira (2006, p. 157) observa que:

[...] encontram-se hoje, igualmente, bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. É crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas.

A autora destaca que no Brasil ainda não há uma reflexão mais aprofundada sobre a temática das relações família-escola no plano das trocas e interações entre as suas instituições, portanto, é preciso cautela nas interpretações sobre as políticas que são propostas para melhorar essa relação. Entretanto, ressalta que a partir das mudanças tanto na estrutura familiar, que deixa de ser a única instituição responsável pela educação das crianças, como na escolar, que se tornou um meio social mais considerável para tal função, é possível perceber que "[...] a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares, a escola também, por sua vez, alargou consideravelmente sua zona de interação com a instituição familiar" e, assim, ambas possam dar conta de sua tarefa social (NOGUEIRA, 2006, 162).

Corroborando com as contribuições de Nogueira, Paro (2000) reitera que a escola do século XXI deve efetivar a educação com qualidade e para todos. Para isso, é necessário haver mecanismos de gestão que oportunizem a democratização das suas relações com a comunidade interna e externa, por meio da participação de todos, o que pode acontecer atra-

vés de instâncias colegiadas como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, dentre outros. São meios que favorecem a participação de todos nas tomadas de decisões em prol da escola, desde tarefas simples como a escolha da merenda até na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Entretanto, essa penetração da família na escola ainda é tímida e cheia de conflitos. Nesse sentido, cabe levar em consideração as colocações de Sá (2001) ao evidenciar que a não participação dos pais possa ser explicado pelo fato de recusarem as ofertas participativas, as quais lhes são proporcionadas com o argumento (velado) de não possuírem direito e nem voz própria. Esse posicionamento advém da utilização da participação como uma simples técnica de gestão, que se constitui uma tática bem conhecida na qual o que se partilha não é o poder de decisão, mas, a responsabilidade por decisões sobre as quais as famílias não tiveram voz, não tiveram tanto peso. Logo, percebe-se que essa participação se tem limitado a uma representação mínima. Cabe observar que alguns discursos que invocam o conceito de participação são atravessados por diversas duplicidades, que expressam dissonâncias em relação ao seu sentido real. Paralelo a isso, o discurso dos professores em torno desta problemática está mergulhado naquela mesma duplicidade. Se, por um lado, há um consenso em relação à importância dessa participação para o sucesso dos alunos, por outro, opõe-se contra a participação considerando-a abusiva e invasiva para o desenvolvimento da ação pedagógica da escola. Por um lado, os pais são considerados como não participativos, por outro, parecem ser igualmente criticados por participarem demais (SÁ, 2002).

Ainda conforme Sá (2002) quando pais e professores se referem à participação não estão necessariamente reportando-se à mesma realidade, isto é, nem sempre suas expectativas convergem. Em certo sentido, as expectativas dos professores apontam para uma intervenção dos pais que deve concretizar-se, sobretudo, fora da escola. Por outro lado, os pais aspiram uma intervenção mais ativa no interior da escola.

Isto posto, é evidente que uma boa articulação entre a família e a escola, visando valores e expectativas dos processos de educação, é sempre necessária. A inclusão da família na escola não é uma tarefa fácil, mas é, portanto, aceitável e possível, quando há a busca por estratégias mais adequadas e viáveis, que consolidem e fortaleçam essa relação tão essencial. Vida familiar e escolar são concomitantes. É impossível separar aluno/filho, por isto, quanto maior o fortalecimento dessa relação, melhor será o desempenho escolar desses alunos. Nesse sentido, é importante que família e escola aproveitem os benefícios desse estreitamento de relações, pois resultará em princípios facilitadores para ambos e, em especial, para a gestão escolar.

Logo, a escola tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para que haja participação nos processos de tomadas de decisões na escola e, consequentemente na vida escolar dos filhos. A escola é um elemento indispensável para os pais, pois a ela confia a educação dos seus filhos. Nela existe todo um conjunto de professores e gestores capazes de ajudar e acompanhar os alunos não só na aprendizagem, mas também no convívio social. Tudo isto torna a relação entre escola-família um pouco mais próxima e saudável.

4. Participação dos pais na gestão de uma escola pública no município de deodápolis-MS

Para a efetivação da pesquisa de campo foi delimitada a Escola Estadual João Baptista Pereira, localizada em Deodápolis-MS, cujos dados foram coletados com a direção da escola, aqui denominado Diretor D, por meio de entrevista semiestruturada, que aceitou prontamente colaborar com as informações para realização da pesquisa.

A realização da entrevista buscou informações que pudessem responder ao problema levantado e, assim, viabilizar o alcance do objetivo deste estudo que é analisar a perspectiva teórica das ações de gestão voltadas para a participação da família no contexto escolar, viabilizadas em uma escola pública.

Para tanto, primeiramente foi questionado sobre as ações que a escola viabiliza para a participação das famílias no ambiente escolar, o Diretor D respondeu que:

> As ações são nas datas comemorativas e entrega de boletins. Também temos o projeto Família na escola que são realizados durante o bimestre, com datas pré-estabelecidas no calendário escolar sob a supervisão do coordenador pedagógico, um material pedagógico que a secretária de educação oferece para distribuirmos para os pais. Esse material é excelente para reflexão da importância do acompanhamento das famílias no processo educacional de seus filhos. No dia programado do projeto família na escola são convidados palestrantes para falar da importância da família na escola (Padre, pastores, e profissionais liberais veem a escola gratuitamente) (ENTREVISTA, 2022).

As ações apontadas são três – datas comemorativas, entrega de boletins e projeto Família na escola - e percebe-se que a gestão participativa que, de fato, conta com a participação dos pais não foi relatada, pois, participar de festas de data comemorativa e entrega de boletins é um tanto vago para efetivar essa participação. Também não se pode considerar a presença em um projeto pensando de fora da escola como participação, no sentido democrático.

Assim sendo, nota-se que o conceito de participar é tratado apenas como estar presente, isto é, frequentar a escola, comparecer a reuniões, eventos e festas. Um fator preponderante nessa situação é o fato de que, atualmente, a sociedade configurou-se de uma forma diferente, o que prejudica a presença e participação dos pais nos compromissos da escola. É evidente as demandas cotidianas que uma família enfrenta. Por isso, é importante lembrar que essa relação de presença e participação está além da relação com a escola.

Portanto, percebe-se que a gestão participativa é um processo complexo. Na maioria das vezes, ações como as evidenciadas pela direção da escola, tornam-se repetitivas e não englobam o conceito de gestão participativa, no sentido literal. Pré-determinar datas para o comparecimento dos pais e oferecer programas criados pelo sistema, não significa, necessariamente participar e, sim, cumprir solicitações.

Luck (2002) evidencia alguns valores que orientam a participação. Deixa claro que as ações participativas são realizadas a partir do respeito a certos valores, como ética, solidariedade, equidade e compromisso. Portanto, a autora esclarece a importância da participação de todos da comunidade escolar, construindo uma escola dinâmica e competente, em que as tomadas de decisões aconteçam em conjunto. Desta forma, é possível notar que o trabalho em conjunto, para que aconteça de forma eficaz, necessita de vários aspectos, indiscutivelmente importantes no processo de gestão participativa.

Cury (2002) estabelece que a gestão democrática é muito importante para o bom funcionamento da unidade escolar. Nesse sentido, mediante as ações informadas pelo Diretor D, observou-se que estas ações não contribuem da forma que se espera de uma gestão participativa, visto que são ideias pensadas por determinados grupos, os quais utilizam de métodos, como as palestras, que podem não atender as expectativas, já que as famílias estão ali apenas para escutar.

Dessa forma, levando em consideração as ações apresentadas, o Diretor D fora questionado se essas ações conseguem realizar a participação das famílias de forma democrática na gestão da escola, buscando compreender as estratégias utilizadas para que a gestão democrática aconteça. Respondendo a isso, observou que:

> O projeto família na escola conseguiu trazer a família para os espaços escolares novamente. Os pais participam e apresentam sugestões para que possamos melhorar nos pontos fracos e assim ter uma gestão escolar compartilhada para um melhor atendimento (ENTREVISTA, 2022).

Nessa perspectiva, observa-se que apenas isso não é o suficiente. A gestão da escola não deve ser vista apenas como um conjunto de práticas burocráticas, estas que são voltadas à escola, mas sim, é essencial que seja vista como um viés de promoção do fazer democrático. Assim sendo, se estas ações não estão atingindo o objetivo, que é a gestão democrática, é necessário refletir e repensar determinadas práticas e atitudes.

O Diretor D acredita que os projetos e as ações apresentadas tornam a escola um lugar onde acontece a gestão democrática, compartilhada, participativa, quando na verdade são ações que, minimamente, faz com que os pais compareçam a escola, quase como uma obrigação a ser cumprida. Torna-se necessário, para que essa gestão se proceda, que gestores, professores, familiares, alunos, funcionários e demais envolvidos na comunidade escolar, dialoguem e opinem entre si, de forma ativa, tanto nas decisões como nas ações.

Analisando essas perspectivas, podemos observar, de acordo com os estudos de Paro (2000), que as escolas devem efetivar a educação para todos, qualitativamente. Para que isso aconteça, faz-se necessário utilizar os mecanismos legais que oportunizam a democratização, de forma que todos se envolvam, podendo citar como exemplo o Conselho Escolar e o Conselho de Classe e também no processo elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quanto à elaboração do PPP, o Diretor D expôs sua argumentação dizendo que os pais participam sim de sua produção, por meio de questionários elaborados especificamente para eles e por meio de reuniões, na qual os pais apresentam sugestões que são inseridas durante o ano letivo. Levando em conta esses argumentos, é possível visualizar tentativa de audição dos pareceres dos pais, o que não deixa de ser um caminho de construção, pois promover a participação não é uma tarefa fácil e rápida, tanto para escola como para os pais.

O PPP é um documento muito importante para a escola, ele que norteia e encaminha as atividades e atribuições desenvolvidas no ambiente escolar. É uma ferramenta que visa mudar os métodos que não são proveitosos, para assim, criar caminhos que abranjam a escola como um todo. Ele vai além de um simples agrupamento de planos. É construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Logo, se o PPP for levado a sério e construído de forma participativa, com envolvimento de todos na elaboração, poderá modificar os caminhos a serem traçados na escola,

em que, no momento da execução, apresentará benefícios muito maiores do que se for pensado apenas por uma parcela dos envolvidos no ambiente escolar.

A entrevista também fora concebida para compreender se os pais e representantes de pais do colegiado escolar participam regularmente das reuniões e se suas opiniões são levadas em conta pelos demais. Como resposta informou que:

> Os recursos que a escola recebe PDDE são reunidos o colegiado escolar para destinar em que serão aplicados o dinheiro, que são divididos em custeio dos materiais utilizados pelos alunos, manutenção da escola e capital que são materiais permanente, como ventiladores, ar condicionado, etc. (ENTREVISTA, 2022).

Sendo assim, infere-se que a participação dos pais se dá em momentos determinados, como no caso de definir em que os recursos serão aplicados, quais benfeitorias poderão ser feitas na escola. Logo, entende-se que, embora superficialmente, os pais estão participando do contexto escolar. Porém é evidente que isso não resume todo o processo de gestão participativa, de modo que as opiniões e sugestões precisam ser levadas a sério e postas em prática, contribuindo com o desenvolvimento da escola como um todo.

A escola deve abrir espaço para buscar alternativas visando melhorar a sua realidade. Dessa forma, as reuniões para as tomadas de decisões devem ser vistas como um espaço de convívio entre os educadores, pais de alunos, gestores e os demais da comunidade escolar. Nesse sentido a troca de informações é primordial para buscar soluções aos principais problemas da escola. Quando isso acontece veemente, a escola pode promover mudanças significativas.

Outro ponto importante no que tange a gestão democrática é a questão da eleição dos diretores. Questionado a respeito, o Diretor D, confirmou a realização das eleições na rede estadual e sua gestão é decorrente desse processo, a qual avalia quem melhor pode contribuir com o desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, a participação da comunidade de forma democrática na eleição para diretores se torna indispensável, sendo de fundamental importância para as relações no interior e exterior da escola.

A eleição de diretores por meio do voto é importante ferramenta para delimitar as ações da escola como sendo democrática, visto que o gestor que assume é escolhido pela comunidade e não por uma pequena parcela que pensa apenas em beneficio próprio. Desta forma, feita a escolha, a escola, juntamente com a comunidade, tem a obrigação de caminhar lado a lado, buscando a todo o momento, compartilhar os caminhos a serem tomados para que se desenvolva como um todo.

Assim sendo, respaldando as pesquisas de Nogueira (2006), é evidente que a família é peça fundamental na construção de uma instituição escolar voltada à participação e colaboração entre família/escola, a qual contribui significativamente para a construção de uma educação de qualidade.

Portanto, nota-se que para que uma instituição escolar, denominada democrática, possa garantir a gestão participativa, precisa buscar diversas alternativas que viabilizem a estruturação dessa gestão, reconhecendo a importância da participação de todos. Por isso, é essencial que haja uma gestão que culmine em uma educação de qualidade, observando sempre a importância de cada um, para que desta forma o principal alvo, que são os alunos, possam desfrutar dessa educação, que com certeza será de qualidade, caso se efetive nesse modelo de gestão.

5. Considerações finais

Mediante a análise da perspectiva teórica das ações de gestão voltadas para a participação da família no contexto escolar, pode-se concluir que a gestão participativa é o melhor caminho a ser seguido para que a escola se desenvolva como um todo, de modo que respeite as opiniões e sugestões dos envolvidos no ambiente escolar.

Os dados da entrevista, viabilizada em uma escola pública da Rede Estadual/MS, é apenas uma pequena amostra das realidades escolares, mas, algumas considerações podem ser feitas. Das ações expostas é possível verificar algumas limitações na realização do conceito de participação quando colocadas à luz das definições dos teóricos aqui trabalhados. Entretanto, pode-se avaliar que dentre as ações algumas podem ser consideradas como aprendizado para a participação, como é o caso do Conselho Escolar. São ações que se persistirem como práticas tornam-se caminho de aprendizado, rompendo com a cultura da não participação. Fato que depende muito de como os gestores olham para essa realidade no interior da escola.

Libâneo (2008) conceitua a participação fundamentada na autonomia, ou seja, as pessoas são livres e conduzem a si próprio. Nesse sentido, é importante saber que nem todos entrarão em consenso. Enquanto alguns pensam em contribuir de certa forma, outros possuem pensamentos diferentes.

A gestão democrática, apesar de ser garantida em lei, nem sempre é colocada em prática nos estabelecimentos de ensino. Muitas vezes as tomadas de decisões ficam restritas a determinados grupos, que acabam querendo traçar entre eles próprios os caminhos a serem percorridos pela escola. E não é esse o conceito de gestão participativa. Luck (2002), afirma que o conceito fundamental de gestão escolar participativa é pautado na atuação consciente entre os membros da escola, inclusive a família, contribuindo com o desenvolvimento e alcance de resultados.

A LDB define que os estabelecimentos de ensino precisam se articular de forma que criem processos de integração para que a família e a comunidade possam participar do desenvolvimento da escola em sua totalidade, de acordo com suas peculiaridades. Logo, nota-se a importância de família na participação dos processos que regem a escola, por meio de suas contribuições, opiniões e sugestões.

Assim sendo, nota-se que a participação dos pais na escola é fundamentalmente importante, pois podem contribuir com a melhoria da escola, visando o bem-estar não apenas dos filhos, mas da escola como um todo. Cabe aos gestores, juntamente com os demais envolvidos na escola, criar estratégias que viabilizem a participação efetiva das famílias, para, assim, construir uma gestão capaz de atender a escola em sua totalidade.

Referências

BRASIL. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 16 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão Democrática da Educação:** Exigências e Desafios. RBPAE, 2002.

ENTREVISTA. **Entrevista com Direção Escolar**. Deodápolis-MS, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar.** Curso a Distância em Gestão Escolar**.** 2002.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Revista Educação e Realidade, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. São Paulo : Xamã, 2000.

SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In.: VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

SÁ, Virgínio. **A relação escola-pais: da tese das "esfera de influência separada" à tese das "esferas de influência sobreposta"**. Universidade do Minho/IEP. 2002. Disponível em: http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/45.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

O ensino de Botânica por meio das redes sociais: uma análise de perfis voltados a Biologia no Instagram

Antonio Thiago Alves Farias (UVA).
https://orcid.org/0000-0003-0605-3384
bio.thiagof@gmail.com

Maria Luiza Ribeiro da Costa Ribeiro (UVA)
https://orcid.org/0000-0002-3699-7493
marialuizawetzel@gmail.com

***Resumo**: O presente estudo teve como principal finalidade quantificar, analisar e qualificar as postagens sobre Botânica em perfis de Instagram voltados a Biologia geral, afim de verificar a possibilidade da utilização desses conteúdos no ensino. Foram selecionados 10 perfis de Biologia geral, assim ficando apenas perfis que se enquadram na classificação de micro influenciadores, assim ocorreram análises das métricas e do teor de cada uma das publicações feitas no ano de 2021. Os dados obtidos permitiram observar que nos perfis selecionados não há influência de processos que prejudicam o ensino-aprendizado de Botânica, mas ainda há a presença de publicações negativas. Constatou-se a importância de conteúdos contextualizados com a realidade do público-alvo. Desta forma, foi demonstrado o potencial das mídias sociais em especial do Instagram no ensino de Botânica, mas ainda há muito a se estudar na área.*

***Palavras-chave**: Ensino de botânica. Mídias sociais. Tecnologias educacionais digitais.*

***Abstract**: The main purpose of this study was to quantify, analyze and qualify the posts about Botany on Instagram profiles focused on general Biology, in order to verify the possibility of using this content in teaching. Ten general biology profiles were selected, leaving only profiles that fall into the classification of micro-influencers, so the metrics and content of each of the posts made in 2021 were analyzed. The data obtained showed that the selected profiles were not influenced by processes that harm the teaching and learning of botany, but there were still negative posts. The importance of content that is contextualized with the reality of the target audience was noted. In this way, the potential of social media, especially Instagram, for teaching botany was demonstrated, but there is still much to be studied in this area.*

***Keywords**: Teaching Botany. Social media. Digital educational technologies.*

1. Introdução

O estudo das plantas teve início muito antes da chegada dos colonizadores, uma vez que os povos indígenas por meio da observação promoveram a construção do entendimento sobre as plantas de interesse humano. Esse conhecimento empírico é tão valoroso que atravessou gerações e alcança a sociedade até hoje, como pode-se observar na cultura popular,nos nomes populares e até nos nomes científicos. Do ponto de vista do colonizador a Botânica sob bases científicas surge no século XVII durante o domínio holandês (Nogueira, 1987). Sendoreconhecida como uma ciência nobre e elegante durante os séculos XVIII e XIX, descrita por Lineu como 'Scientia amabilis (Salatino; Buckeridge, 2016).

A Biologia Vegetal continuou sendo uma das temáticas de grande importância para aciência, assim compondo os cursos de História Natural no início do século XX (Fonseca; Ramos, 2017), que posteriormente viriam a dar origem aos cursos de Ciências Biológicas. No entanto, segundo Salatino e Buckeridge (2016) atualmente grande parte dos discentes veem a Botânica como uma área desinteressante e de difícil entendimento. Dentre os principais fatoreslimitantes destacam-se o excesso de termos, a falta de contextualização e a fragmentação da Botânica (Fonseca; Ramos, 2017; Oliveira *et al.*, 2021).

As escassas práticas de diferentes naturezas e o uso limitado de tecnologias, especialmente as digitais, tão familiares aos estudantes, também representam obstáculos (Ursi *et al.*, 2018). Desta forma, é de suma importância que as tecnologias emergentes sejam utilizadas como ferramenta de ensino, tornando este mais atrativo para atual geração, Salatino e Buckeridge (2016) sugerem em seu trabalho o uso das mídias como meios a longo prazo parao combate da Negligência botânica. De fato, os autores citados anteriormente tinham em menteas mídias como Televisão, revistas, rádio, filmes, entre outros, no entanto nos últimos anos observamos as mídias ou redes sociais emergirem e apresentarem um enorme alcance em poucotempo.

A "Cegueira botânica" é outra questão amplamente debatida no ensino de Botânica. Este termo foi utilizado pela primeira vez por Wandersee e Schussler para caracterizar um processo de origem neurofisiológica e cultural, na qual nós humanos tendemos a ignorar as plantas (Wandersee; Schussler, 2001). Hoje o termo foi substituído por "Impercepção botânica", desta forma superando o teor capacitista do original (Ursi; Salatino, 2022). Hersheypor sua vez, apresenta o conceito de zoochauvinismo como um efeito no qual o homem apresenta mais interesse pelos animais do que pelos vegetais (Hershey, 2002). A Impercepçãode fato interfere em diversos âmbitos do Ensino de Botânica, contudo algumas das dificuldadesapresentadas podem atravessar questões de preferência por outras áreas, não se caracterizandocomo Impercepção botânica.

Diversas experiências com o ensino de botânica por meio de redes socias já foram documentadas e tiveram seu ápice no período pandêmico, como o caso do Herbário de Brasília citado no relato de Oliveira *et al.* (2021) e de tantos outros descritos por Farias (2021). Porém,esses relatos apresentam perfis nichados e voltados para um público que já possui afinidade com a Botânica, ficando a cargo de perfis voltados a Biologia geral aproximar e desmistificar essa ciência para um público maior.

A utilização da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação (Tecnologias Educacionais Digitais – TED) mostra-se como uma necessidade para a formação da geração de alunos que já nasceram nativos digitais (Souza; Miranda; Coelho,

2020). Durante o período de pandemia, a utilização de recursos, tecnologias e até mesmo redessociais no ensino foi amplamente registrado (Ribeiro; Torres, 2022).

> o uso de mídias digitais no ensino-aprendizagem do âmbito escolar contribui para uma melhor assimilação de conteúdos pelos alunos e é uma necessidade imediata o uso dessas, não para substituir o quadro, giz e o livro didático, mas para ser usadas como recursos motivadores e facilitadores (Machado, 2019, p. 27).

O Instagram é uma mídia social multiplataformas (Android, iOS e computadores), quese popularizou no ano de 2012, ela permite o compartilhamento de vídeos longos (IGTV), curtos (Reels), postagens temporárias (Stories) e imagens (Pereira; Monteiro, 2021; Pereira; Júnior; Silva, 2019). Sendo atualmente uma das redes sociais que mais cresce no mundo, com essa gama de possibilidades de criação e compartilhamento de conteúdo passou a ser comum aexistência de perfis focados em publicações educativas (Machado, 2019; Pereira; Monteiro, 2021).

Assim, abre-se caminho para diversas discussões entre os docentes e pesquisas na áreasobre como e de que forma utilizar as mídias sociais para o ensino (Souza, 2014). De acordo com Santos e Rudnik (2022, p. 5) é preciso que o docente esteja inteirado sobre esses recursospara que possa se tornar um mediador desse ensino para além dos livros didáticos. Os mesmosautores ainda citam a necessidade do professor saber mediar o cotidiano e a utilização das mídias sociais. E quando tratamos especificamente do ensino de Botânica existe uma série de assuntos que podem ser tratados de forma didática e atrativa, mas não há uma utilização continua e bem aproveitada das tecnologias emergentes na área (Ursi *et al.*, 2018).

Percebe-se então a necessidade de uma adaptação da prática docente para a utilizaçãodas tecnologias emergentes. A pandemia por sua vez fortaleceu a necessidade da escola se tornar digital nos anos de 2020 e 2021, levando os professores a adaptarem suas práticas para um ensino remoto visando mitigar prejuízos causados no período (Cordeiro, 2020). Porém, com o retorno das aulas presenciais houve um movimento de retrocesso, voltando a proibição da utilização de celulares em sala de aula. Salatino e Buckeridge (2016) apontam as mídias comouma das principais ferramentas para o ensino de Botânica, principalmente quando mediadas porperfis que conseguem dialogar bem com o público, algo perfeitamente alcançado pelo perfil descrito como micro influenciadores (Campbell; Farrell, 2020). Com isso, esse trabalho teve por objetivo identificar postagens de Botânica em perfis de biologia geral no Instagram, analisando qualidade e quantidade com o intuído de observar a possibilidade de utilizar essas mídias no ensino.

2. Metodologia

O presente estudo se deu por uma exploração de perfis sobre Biologia geral na rede social Instagram, com caráter de pesquisa mista na análise das métricas como curtidas, comentários, visualizações e dos números de postagens. Além de englobar também em seu escopo uma análise dos conteúdos postados, da mesma forma Ribeiro e Torres (2022) utilizaram de análises de caráter qualitativas em uma pesquisa descritiva e exploratória em seuestudo em perfis de Botânica na mesma rede social. Sendo interpretadas postagens sobre Botânica ou assuntos correlacionados encontrados nos perfis selecionados durante o período dejaneiro a dezembro de 2021. A rede social Instagram foi selecio-

nada pois abrange uma ampla gama de ferramentas dentre elas citar postagens curtidas, comentários e publicações temporárias (Silva; Filho; Freire, 2018).

Para tanto, com o intuito de filtrar os perfis dos criadores de conteúdo que participaram das análises foi adotada uma série de critérios como o número de seguidores, comentários, média geral de curtidas e frequência de postagem. Esses critérios foram selecionados visando filtrar perfis que se caracterizam segundo Campbell e Farrell (2020) como micro- influenciadores, pois estes apresentam uma boa influência com seu público, que neste caso é mais regionalizado. Desta forma, foram feitas buscas utilizando a própria rede social de estudo utilizando-se das palavras chave: biologia, ciências biológicas, ensino de biologia e biólogo. Tendo ao fim desse processo 10 páginas selecionadas. Estas passaram então por um processo de seleção seguindo os seguintes parâmetros: 1) ter entre 10 mil e 100 mil seguidores, 2) ter média total de curtidas acima de 200, 3) ter mais de 12 publicações no ano de 2021 e 4) possuir uma quantidade mínima de conteúdo original. Tendo em vista as especificações mencionadas um dos perfis foi descartado por não corresponder ao segundo critério.

Os nove perfis restantes (Quadro 01) tiveram todas as suas postagens do ano de 2021 analisadas, contabilizando um total de 1789 posts (termo utilizado para se referir a publicações).O período selecionado (ano de 2021) se justifica por ser um dos anos com maior crescimento das mídias sociais e a utilização de tecnologias no Ensino Remoto Emergencial. Também foram avaliadas as curtidas, comentários e visualizações, além de categoria, vivacidade e interatividade (Chua; Banerjee, 2015), variáveis analisadas em estudos nas redes socias.

Quadro 1. Perfis analisados no estudo

Perfis	Seguidores	Tipo
Perfil 01 (P1)	75,1 mil	Perfil de Biologia Geral
Perfil 02 (P2)	67,4 mil	Perfil de Biologia Geral
Perfil 03 (P3)	65,6 mil	Perfil de Biologia Geral
Perfil 04 (P4)	50,9 mil	Perfil de Biologia Geral
Perfil 05 (P5)	35,7 mil	Professora de Biologia
Perfil 06 (P6)	32,6 mil	Professora de Biologia
Perfil 07 (P7)	32,5 mil	Perfil de Biologia Geral
Perfil 08 (P8)	29,3 mil	Divulgação Científica e Podcast
Perfil 09 (P9)	17,0 mil	Divulgação Científica e Memes

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Quando selecionados, as analises ocorreram com o auxílio de ferramentas disponíveis na internet para a verificação dos dados de cada postagem, como os recursos da própria rede social. Os dados coletados foram organizados em planilhas no programa Excel. Cada tabela contém o nome da página, número de seguidores, as postagens, áreas/assunto da postagem, dados sobre o engajamento e observações quando houverem. As áreas abrangem subáreas (Quadro 02) que foram definidas e categorizadas estrategicamente de acordo com a relação dostemas, pois de acordo com Gil (2008, p. 157) para que as respostas de uma pesquisa possam seradequadamente analisadas é necessário organizá-la, agrupando em categorias.

Quadro 2. Áreas e subáreas categorizadas de acordo com as publicações estudadas

Áreas	Subáreas
Biologia celular e molecular	Citologia, Microscopia e Biologia molecular
Biologia geral	Biologia geral
Bioquímica e Biofísica	Bioquímica e Biofísica
Biotecnologia e Genética	Biotecnologia e Genética
Botânica	Ficologia, Fisiologia vegetal, Botânica e Micologia
Corpo humano e Saúde	Anatomia humana, Fisiologia humana (sistemas) e Saúde
Ecologia	Ecologia geral
Educação ambiental	Educação ambiental
Ensino e vestibular	Educação, ENEM e vestibulares
Evolução e Paleontologia	Evolução e Paleontologia
Método científico	Método científico
Microbiologia	Microbiologia Geral
Outros	Memes, Divulgação e Outros
Sistemática e Nomenclatura	Sistemática e Nomenclatura
Zoologia	Zoologia geral e Fisiologia animal

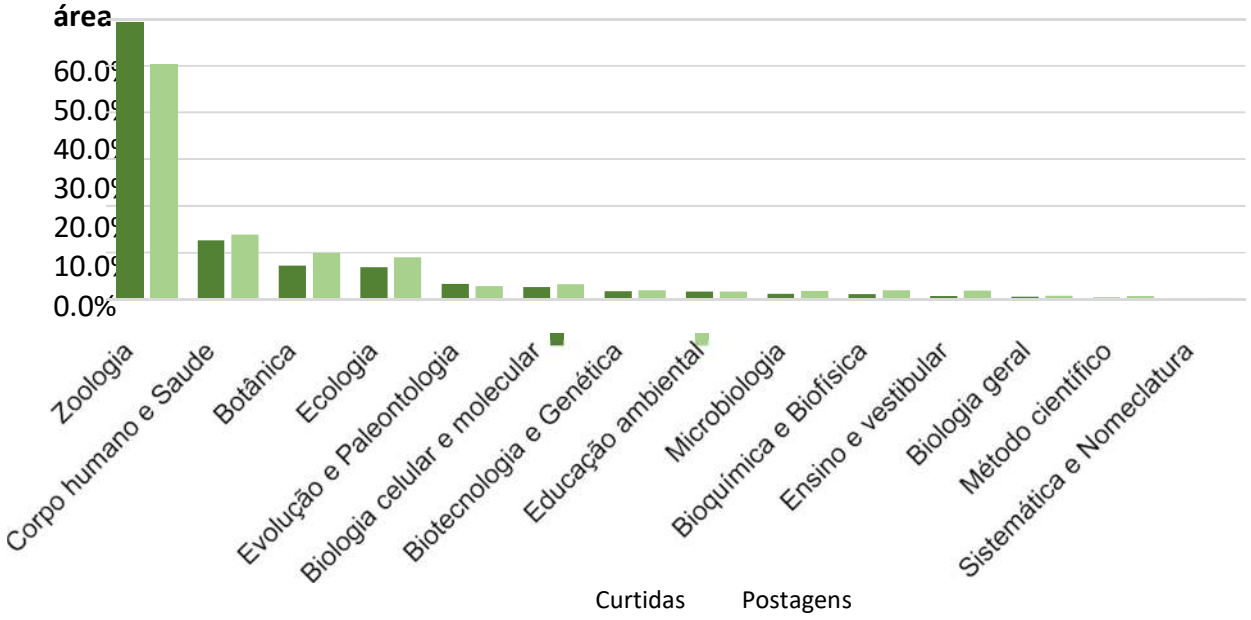
Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

3. Resultados e discussão

Primeiramente foram coletados os dados referentes as métricas de todas as postagens dos nove perfis selecionados, somando um total de 1789 postagens e uma média de 1751,83. As páginas analisadas têm em média 45,12 mil seguidores, onde destaca-se a página Perfil01 com aproximadamente 75,1 mil seguidores.

Cada postagem foi interpretada e incorporada em uma das 15 áreas pré-estabelecidas (Quadro 02). No entanto, as postagens classificadas como “outros” serão desconsideradas no presente estudo, pois não apresentam conteúdos relevantes sobre Biologia. Observa-se no Gráfico 01 o destaque a Zoologia como área mais publicada e mais curtida, no entanto a Botânica figura em terceiro lugar para ambos dados numéricos. Desta forma, constata-se umagrande quantidade de dados acerca de Biologia Vegetal, material este analisado quanto aos seustemas abordados e qualidade para que possam ser qualificadas como informativas e deimportância para o ensino.

Gráfico 1. Comparação do percentual de curtidas e comentários referentes a cada área



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Vale ressaltar que os dados observados no gráfico não demonstram qualquer tipo de invisibilidade ou tentativa de ignorar a Biologia Vegetal, visto que as postagens da área apresentam um considerável número de publicações e de engajamento nas mesmas. Superando áreas que normalmente são destaque nas provas e vestibulares como Ecologia e Biotecnologia. Destacando-se neste caso uma relação de preferência e interesse por outras áreas como destacado por Hershey (2002). Descartando assim a possibilidade da Impercepção botânica está interferindo na produção deste conteúdo. Outro fenômeno é a presença de publicações que buscam apenas angariar *likes*, sem função informativa. Por sua vez as postagens de Botânica (Quadro 3) apresentam uma diversidade de assuntos, abordados em vídeos, imagens, mapas mentais ou memes. Assim os perfis estudados apresentam uma pluralidade de conteúdos, algo permitido pela plataforma e pela fluidez das mídias sociais.

Quadro 3. Diversidade de publicações sobre Biologia Vegetal

Assuntos	N° de postagens
Anatomia vegetal	8
Arborização e Jardinagem	7
Botânica aplicada e econômica	11
Criptógamas - Briófitas, Samambaias e Licófitas	8
Fanerógamas - Gimnospermas e Angiospermas	11
Ficologia	3
Fisiologia vegetal	28
Fotografia	28
Frutos, sementes e dispersão	8
Humor e memes	10
Micologia	17
Organografia	7
Outros	18
Polinização	9

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Dentre as principais temáticas das publicações sobre as plantas, algas e fungos vale ressaltar o considerável número de posts sobre Fisiologia Vegetal e Fotografias. O que demonstra um certo interesse por parte dos administradores dos perfis em conectar a realidadedo espectador com a informação sobre Botânica que desejam passar, além de incentivar a interação. Isso pois em três dos perfis analisados houve a convocação para o envio de fotos parapublicação e identificação, sendo observada a intensa participação dos seguidores.

Figueiredo, Coutinho e Amaral (2012) afirmam que um dos aspectos importantes para o ensino da Botânica é utilizar dos conhecimentos trazidos pelos alunos, assim conectando a realidade e os conhecimentos empíricos dos discentes com os conhecimentos científicos. Outros autores citam a contextualização como um ponto mediador para a resolução dasproblemáticas no ensino, como Ursi *et al.* (2018) que cita a contextualização como ferramenta que torna o processo de aprendizagem mais interessante aos discentes, visto que as pessoas constituem um conhecimento a partir de outro que já detinham. Pensamento este introduzido edebatido por Paulo Freire, ao defender a importância da prática docente partindo dos conhecimentos prévios e da realidade em que os alunos de encontram (Zuin; Mello, 2021).

Em consonância aos autores supracitados, foi possível observar que assuntos que remetem ao cotidiano do público são muito bem aceitos, um exemplo disso é o assunto "Arborização e Jardinagem" que teve sete (7) publicações, porém tem o maior número de visualizações em um vídeo, com mais de 90 mil reproduções. Cruz *et al.* (2020) apresentam em seu trabalho uma ação em prol da divulgação científica e do ensino de Botânica por meio da jardinagem, no qual utilizam de redes sociais como Instagram em Facebook como meio de difusão das informações, observando a rápida adesão do público aos perfis. E para além desse ponto de vista, trazer temas como esse pode proporcionar práticas não somente em meio virtualaos alunos, mas também aulas de campo, mesmo que em jardins e hortas.

Entre as publicações analisadas a maioria eram imagens ou sequências (121), já os vídeos postados como reals ou IGTV foram a minoria (52). A Tabela 01 representa a análise einterpretação da vivacidade, interação e das categorias das postagens.

Tabela 1. Vivacidade, Interatividade e Categorias das postagens de Botânica

Variáveis	Nível/Tipo	Média de Curtidas	Média de Comentários	Média de Visualizações
Vivacidade	Alta	1995,6	29,6	17463,5
	Média	1097,0	17,7	-
	Baixa	847,1	12,9	-
	Nula	-	-	-
Interatividade	Alta	1450,5	30,2	22353,4
	Média	2758,6	37,7	10122,6
	Baixa	771,2	11,7	15844,1
	Nula	1461,0	37,3	-
Categorias	Informação	1356,9	19,5	15298,2
	Casual	1295,5	20,8	20666,6
	Entretenimento	1670,6	30,6	-

	Divulgação	818,0	15,0	-

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A vivacidade refere-se a uma forma ao qual uma mídia apela ao sensorial do homem, estando em dois âmbitos a amplitude que é quantidades de sentidos que se pode alcançar e a profundidade, ou seja, o grau de engajamento do sentido (Chua; Banerjee, 2015; Soares *et al.*, 2018). Da mesma maneira é notório na Tabela 01 que a maior quantidade de engajamento se dá a conteúdos vívidos, isto é, de nível alto e médio, algo comum em trabalhos que investigamesse tipo de variável.

Segundo Chua e Banerjee (2015) a interatividade diz respeito a conexão e a comunicação bidirecional entre aquele o público e o agente. É possível observar uma clara prevalência de postagens de interação alta e média, no entanto postagens de nível nulo tambémangariaram um elevado número de comentários, isso ocorre, pois, postagens com teor humorístico (os memes), mesmo que sejam apenas frases tem o poder de se disseminar. Soares*et al.* (2018) sugere que se que faça publicações com conteúdo com frases ou perguntas que estimulem a interação ou convites.

Quanto as categorias de publicações, a grande maioria se deteve entre os tiposinformação, casual e entretenimento. As maiores métricas referentes a engajamento e número de publicações se referem ao tipo casual, que são publicações espontâneas de paisagens, fotografias, interações com os seguidores, entre outros. No entanto, por mais que haja um apelo interativo deste conteúdo não há nenhum caráter informativo. Porém se mediado por um professor e levado a debate, diversas publicações englobadas nesse tipo poderiam ser utilizadasno ensino de Botânica. Da mesma forma (Souza, 2014) afirma que as redes sociais são:

> [...] Um espaço democrático de ampla interação entre seus membros, ligados por redes de informação que, bem mediadas, podem ser importantes no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, crescem os números de trabalhos que defendem sua presenta não só na escola, mas como ferramenta pedagógica para os professores em sala de aula (Souza, 2014, p. 37 apud Macedo, 2010).

O tipo de publicação informacional diz respeito a conteúdos com vídeos e/ou imagensatrelados a explicações das mídias, seja por meio de texto ou áudio. É evidente a partir do Quadro 03 e da Tabela 01 a maior presença de conteúdos que podem ser tratados de forma interdisciplinar, tais como Fisiologia Vegetal, Micologia e Botânica aplicada. Conteúdos com teor de informação podem auxiliar no processo de aprendizagem de Botânica, principalmente no que diz respeito a grandes avaliações e vestibulares como o ENEM. Em seu estudo (Cordeiro*et al.*, 2020) numa análise de questões voltadas a Biologia Vegetal houve uma maior abordagemde questões com a subcategoria interdisciplinar (49,35% das 156 questões avaliadas).

Em entretenimento agrupam-se memes que não traziam nenhuma característica informacional que tivesse a intenção de passar uma mensagem ou conhecimento, algumas destas pelo contrário, destacam-se por serem publicações negativas sobre botânica, que poderiam se caracterizar como os processos de negligência, zoochauvinismo e Impercepção botânica citados por Salatino e Buckeridge (2016) e Ursi *et al.* (2018), no entanto houve um movimento contrário por parte do público das páginas (Figura 01), o que demonstra uma claraconsciência crítica da importância desta ciência.

A relação entre interação (comentários) e postagens do tipo informacional torna visívelum importante papel da utilização das redes sociais no ensino, que é a contextualização. Pois observando o comportamento do público e dos criadores de conteúdo é notório o constante movimento de saberes cotidianos em paralelo com saberes científicos, construindo um novo tipo de conhecimento. Como o observado na Figura 2a, onde há a introdução de um assunto que faz parte do cotidiano dos alunos. Um exemplo desta prática está na Figura 2b onde os comentários relacionam um post informacional com temas relacionadas a cultura como 'Pokémon' ou mesmo com conhecimentos prévios em jardinagem, visto que a planta em questão apresenta características semelhantes a *Stapelia hirsuta* L., sendo levantados comentários e dúvidas sobre o odor, coloração e polinização da mesma.

Figura 1. Postagem negativa acerca da Botânica



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Figura 2. Postagens em destaque sobre Botânica



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O ensino de Botânica trata-se de um assunto que deve ser abordado de formacontextualizada, conectando-se com a realidade do aluno (Ursi *et al.*, 2018), nesse sentido foi observada um direcionamento dos influenciadores na tentativa de envolver os discentes, publicando temas relacionados ao cotidiano. Na Figura 2a é notório a utilização das vivências do discente para ensinar Botânica. Assim é possível a utilização deste material tanto no ensinoinformal quando em sala de aula, promovendo debates sobre os assuntos mediados pelos professores. Assim a utilização de mídias faz se necessária por ser um importante ponto de coligação e contextualização, principalmente no que diz respeito às tecnologias que, em geral,já fazem parte do cotidiano dos alunos (Macedo *et al.*, 2012, p. 396 apud Krasilchick, 2008).

É possível observar também diversas postagens sobre temas que conseguem reter o público como curiosidades, tal como as plantas tóxicas e carnívoras. Na Figura 2c e d podemosver uma dessas postagens direcionadas ao ensino de conceitos básicos sobre plantas carnívoras,temática que levanta debates sobre ecologia, fisiologia vegetal e organografia. Este processo uma possível ferramenta para o Ensino de Ciências por Investigação visto que envolve o processo de estimular a curiosidade dos estudantes sobre um assunto, levantando e/ou elaborando problemas que possam ser investigados em sala de aula (Scarpa; Campos, 2018, p.30).

Além destes pontos têm-se também o desenvolvimento de material didático tal qual mapas mentais (Figura 2e), ciclos biológicos (Figura 2f), memes e videoaulas que são disponibilizadas nos perfis. Os docentes podem utilizar-se então desses materiais para fomentardebates e fóruns ou como forma de enriquecer a sua prática docente e o processo de ensino- aprendizado ao passo que tornam o ensino de Biologia e Botânica mais conectado com a realidade dos discentes. Tornando o aprendizado mais efetivo, mesmo tendo em mente que ainda existem desafios a serem enfrentados como a falta da conectividade de parte dos alunos (Cordeiro, 2020).

4. Considerações Finais

A utilização de tecnologias emergentes na educação é assunto de diversos trabalhos naárea e parece ser um consenso de que a pandemia causada pelo Covid-19 acelerou ainda mais o processo de inclusão da escola no meio digital. Porém, com o retorno presencial, houve também a volta das restrições e limitações para a utilização de tecnologias na educação. Isso causa prejuízos a uma educação que poderia ser potencializada, uma vez que as gerações em idade escolar são nativos digitais e estão cada vez mais incluídos. Além disso, o uso de mídiassociais permite uma riqueza de metodologias na prática docente.

Disciplinas com um maior teor prático como a Biologia e a Botânica em específico necessitam de uma diversidade métodos, que sejam integradores e componham mais de um tipode atividade, incorporando por exemplo o ensino por meio de investigação, debates e aulas de campo. Contudo é necessário saber utilizar essas tecnologias para que os resultados sejam otimizados, para isso se fazem necessários mais estudos que busquem identificar as possibilidades e desafios neste ensino.

Como o relatado neste estudo, não identificamos quaisquer indícios de que a Impercepção botânica se aplica a realidade dos micro-influenciadores analisados, mas não se descarta a possibilidade de tal processo ocorrer em outros níveis de "influenciadores". A predominância de assuntos interdisciplinas nas publicações sobre Biologia vegetal revelam ainda a tentativa de os perfis buscarem conectar o conteúdo com o cotidiano dos seguidores.

Desta forma, identificamos que é viável a utilização do Instagram e dos conteúdos postados na rede social no ensino de Botânica, uma vez que há a possibilidade de elaborar aulasque tenham por objetivo estimular a curiosidade, investigação, argumentação e debate entre alunos e docentes. Mas é de suma importância que ocorram estudos complementares, fazendo paralelo a diferentes realidades (conexão e falta de equipamento) afim de propor propostas pedagógicas para os docentes de Ciências e Biologia.

Referências

CAMPBELL, Colin; FARRELL, Justine Rapp. More than meets the eye: The functional components underlying influencer marketing. **Business Horizons**, v. 63, n. 4, p. 469–479, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.03.003>. Acesso em: 01 junho. 2022

CHUA, Alton Yeow-Kuan; BANERJEE, Snehasish. How Businesses Draw Attention onFacebook through Incentives, Vividness and Interactivity. **International Journal of Computer Science**, v. 42, n. 3, p. 275–281, 10 jul. 2015. Disponível em: <https://www.iaeng.org /IJCS/issues_v42/issue_3/IJCS_42_3_12.pdf>. Acesso em: 05 junho.2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilizaçãoda Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Instituto de Desenvolvimento Econômico Rural e Tecnológico Dados da Amazônia,** p. 1–15, 2020. Disponível em: <http://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 05 junho. 2022.

CORDEIRO Rogério Soares *et al.* Botânica, cai tanto "ENEM" sabia! Uma análise do perfil dos itens no Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências eMatemática**, v. 4, n. 1, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v4i1.11077>. Acesso em: 05 junho. 2022.

CRUZ, Pedro Henrique Flores da *et al.* Oficina de plantas virtual. In: Congrega MIC, Online, 2020. **Anais**...[s/l]: Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP), 2020. Disponível em: <http://ediurcamp.urcamp.edu.br/index.php/congregaanaismic/article/view/ 3537>. Acessoem: 01 junho. 2022.

FARIAS, Alexandra Silva. **Estratégias de divulgação científica utilizando herbários como ferramenta de aproximação do público**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas)—São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15140>. Acesso em: 01 junho. 2022.

FIGUEIREDO, José Arimatéa; COUTINHO, Francisco Angelo; AMARAL, Fernando Costa.O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade. **Revista de Ensinode Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, p. 488–498, 1 out. 2012.

FONSECA, Liliane Ramos da; RAMOS, Paula. **O Ensino de Botânica na Licenciatura emCiências Biológicas: uma revisão de literatura**. *In* Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, Florianópolis. **Anais**...Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi- enpec/anais/resumos/R1127-1.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2023

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. [s.l.] Editora Atlas SA, 2008. Disponível em: <https://feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v3_artigo01_globalizacao.pdf>.Acesso em: 12 maio. 2022

HERSHEY, David R. Plant blindness: “we have met the enemy and he is us”. Plant Science Bulletin. **Plant Science Bulletin**, v. 48, n. 3, p. 78–85, 2002.

MACEDO, Marina *et al.* **Concepções de professores de biologia do ensino médio sobre o ensino-aprendizagem de botânica**. Anais do Encontro Ibero-americano sobre investigação em ensino de ciências. **Anais**...Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/ATA_EIBIEC_IV%20macedo.pdf. Acesso em:13 maio. 2022

MACHADO, Leonardo da Costa. **A utilização das mídias sociais na educação: Facebook,Instagram e Whatsapp.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação)—Araxá: Universidade Aberta do Brasil, 2019.

NOGUEIRA, Eliana. **Botânica no Brasil: descrição do quadro atual/linhas de ação**. Brasília: CNPq, Ministério da Ciências e Tecnologia, 1987. Disponível em: http://centrodememoria.cnpq.br/Botanica.pdf. Acesso em: 12 maio. 2022

OLIVEIRA, Maria Eduarda Machado de *et al.* Botaniquês: a língua botânica no dia a dia. In: Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste, 12, 2021, Goiânia.

Anais...Goiânia: Universidade Estadual de Goiás, 2021. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/serex/article/view/14780/11728. Acesso em: 13 maio.2022

PEREIRA, Alexandre André Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Curte, comenta,salva e compartilha: @tieduca na formação de professores. **Cenas Educacionais**, v. 4, n.11871, p. 1–17, 2021. Disponível em: https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11871. Acesso em:02 maio. 2023.

PEREIRA, Jocimario Alves; JÚNIOR, Jairo Ferreira da Silva; SILVA, Everton Vieira da.Instagram como ferramenta de aprendizagem no ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de**

Química, v. 5, n. 1, p. 119–131, 2019. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2099>. Acesso em: 05maio. 2022.

RIBEIRO, Rayane de Tasso Moreira; TORRES Maria Betânia Ribeiro. Bot@nica no Instagram: análise de perfis focados em conteúdos sobre plantas. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4972>. Acesso em: 02 maio. 2023.

SALATINO, Antonio; BUCKERIDGE, Marcos. "Mas de que te serve saber botânica?". **Estudos Avançados**, v. 30, n. 87, p. 177–196, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870011>. Acesso em: 02 maio. 2023.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos; RUDNIK, Raquel Machado Lopes. Instagram e a educação: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270099>. Acesso em: 05 maio. 2023.

SCARPA, Daniela Lopes; CAMPOS, Natália Ferreira. Potencialidades do ensino de Biologiapor Investigação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 25–42, 1 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0003>. Acesso em: 30 junho. 2022.

SOARES, João Coelho *et al.* Análise da popularidade de conteúdo em mídias sociais: um estudo em instituições de ensino superior. **International Journal of Business & Marketing**, v. 3, n. 2, p. 16–30, 2018. Disponível em: <https://www.ijbmkt.org/ijbmkt/article/view/47>.Acesso em: 10 junho. 2022.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; COELHO, Lincoln Mansur. Redes sociais e o ensino de biologia: o uso do quiz do Instagram como recurso didático. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 3–18, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/download/108/177>. Acesso em: 10 de maio. 2022.

SOUZA, Victor Batista de. **Redes sociais e educação: Um diálogo possível.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)—João Pessoa: Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9692/1/PDF%20-%20Victor%20 Batista 20de%20Souza.pdf >

URSI, Suzana *et al.* Ensino de Botânica: Conhecimento e encantamento na educaçãocientífica. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 6–24, 1 set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0002>. Acesso em: 12 maio. 2023.

URSI, Suzana; SALATINO, Antonio. Nota Científica - É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: impercepção botânica como alternativa para "cegueira botânica". **Boletim de Botânica**, v. 39, p. 1–4, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/bolbot/article/view/206050>. Acesso em: 01 junho. 2023.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant ScienceBulletin**, v. 47, p. 2–9, ago. 2001.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares; MELLO, Roseli Rodrigues de. Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0110>. Acesso em: 25 maio. 2023.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Mobile learning platform for undergraduate medical students: a hands-on approach to infectious diseases education

Plataforma Móvel de Aprendizado para Estudantes de Medicina: Uma Abordagem Prática para a Educação em Doenças Infecciosas

Roseanne Rodrigues Martins Magalhães (Unichristus)

https://orcid.org/0000-0002-5508-0453

roseanne.martins@yahoo.com

Melissa Soares Medeiros (Unichristus)

https://orcid.org/0009-0008-5292-7437

melissa.medeiros@unichristus.edu.br

***Abstract**: The rapid progression of technology within the healthcare sector has markedly influenced medical education in a positive manner. The extensive adoption of digital resources, particularly accentuated during the Covid-19 pandemic, has spurred the development of innovative means to impart education through digital platforms, catering to both hybrid and distance learning. This study aimed to create a mobile educational support platform specifically tailored for undergraduate medical education in Infectious Diseases. An assessment of the platform's applicability, usability, impact on educational facilitation, and user satisfaction was conducted. Employing a quantitative, experimental, and descriptive approach, 42 fourth-semester medical students at Christus University Center (Unichristus) participated in evaluating the platform's effectiveness through questionnaires, particularly gauging its influence across various educational scenarios and user satisfaction levels. The System Usability Scale (SUS) was applied to measure effectiveness, resulting in an SUS score of 84.64 with a standard deviation of 13.8. The statistical analysis, specifically a significant Spearman correlation ($p<0.05$), underscored the platform's efficacy. In summary, the mobile platform dedicated to Infectious Diseases exhibited commendable acceptability and user-friendly attributes, presenting itself as a viable and effective alternative in undergraduate medical education.*

***Keywords**: Medical Teaching. Mobile Apps. Infectious Diseases.*

***Resumo**: A rápida progressão da tecnologia no setor de saúde influenciou de maneira significativa a educação médica de maneira positiva. A ampla adoção de recursos digitais, especialmente destacada durante a pandemia de Covid-19, estimulou o desenvolvimento de meios inovadores para fornecer educação por meio de plataformas digitais, atendendo tanto à aprendizagem híbrida quanto à distância. Este estudo teve como objetivo criar uma plataforma móvel de apoio educacional especialmente projetada para a educação médica de graduação em Doenças Infecciosas. Foi realizada uma avaliação da aplicabilidade da plataforma, usabilidade, impacto na facilitação educacional e satisfação do usuário. Utilizando uma abordagem quantitativa, experimental e descritiva, 42 estudantes de medicina do quarto semestre da Universidade Christus Center (Unichristus) participaram da avaliação da eficácia da plataforma por meio de questionários, especialmente avaliando sua influência em vários cenários educacionais e níveis de satisfação do usuário. A Escala de Usabilidade do Sistema (SUS) foi aplicada para medir a eficácia, resultando em uma pontuação SUS de 84,64 com um desvio padrão de 13,8. A análise estatística, especificamente uma correlação de Spearman significativa (p <0,05), destacou a eficácia da plataforma. Em resumo, a plataforma móvel dedicada a Doenças Infecciosas apresentou aceitabilidade louvável e atributos amigáveis ao usuário, apresentando-se como uma alternativa viável e eficaz na educação médica de graduação.*

***Palavras-chave**: Educação Médica, Aplicações Móveis, Infectologia.*

1. Introduction

The medical education worldwide is undergoing a moment of profound transformation, requiring adaptation from both the faculty and students to teaching methodologies directly linked to digital tools. The association between digital technologies and active methodologies that promote student autonomy, and the development of reflective critical thinking implies new challenges in the context of education during the Covid-19 pandemic. The use of digital tools such as digital platforms and remote access were some widely used strategies (SILVA et al., 2022). Technologies may be integrated into a context of virtual, augmented reality, or mixed reality, favoring omni-learning, a concept defined as the ability to learn anywhere, anytime, with anyone (PEARS et al., 2020). Current learners have grown up immersed in technology, being less productive in traditional teaching scenarios (MORAN, 2018).

Progression of new technologies and internet accessibility highlights a new form of education because access to information is broader and more advanced, emphasizing the need for new ways of learning and teaching (SCHMITZ et al., 2016). The learning process requires innovative teaching approaches, as flipped classroom, that aims to capture the attention of learners and generate teacher-student interaction during classes. This contributes to the student's enthusiasm, success, and interest, promoting the development of their learning, which is related to manifestations employed in their individual behavior (WEI, 2021).

There is also a need to adapt research methods to keep up with the new reality, with changes in the transmission of content and to keep students interested (CORDATO et al., 2023). It is worth noting the transition of basic sciences, health system sciences, and behavioral sciences content to online platforms, with group meetings and updates to online content during pandemic. Medical education has changed and evolved over the years and has been significantly influenced by technological advancements (ROSE, 2020; MARKOWITZ, 2018). According to the National Curricular Guidelines (DCN), medical education should be

critical, reflective, ethical, humanistic, and transformative. This is to be translated through the integration of knowledge, skills, and attitudes in the areas of competence in healthcare, management, and health education (SILVA et al., 2022).

Considering the new “Information and Communication Digital Technologies” (ICDT), there are various tools for health education, whether in undergraduate or postgraduate programs. These tools can create space and motivation for the construction of knowledge in education and health promotion (GERMANI, 2013). Learning involves the use of new technologies with updates in the curriculum. In the process of study and learning, investigative habits are required to enhance the formation of lifelong learners, integrate science and healthcare, and create new experiences during the provision of care. This ensures the preparation of future doctors who are updated and capable of managing studies and healthcare (SKOCHELAK, STACK, 2017).

According to Carabetta Júnior, learning should be active, involving interactions between students and dialogues with teachers, colleagues, and various contents. This aims to build competencies and skills that should be part of the student's social and general knowledge (FRANÇA JUNIOR, MAKNAMARA, 2019). Distance Learning (DL) emerges as a strong tool for the development of cognitive mastery, enabling the sharing of information, conducting research, and theoretical deepening. It also reaffirms dominant values in current society, such as distinction and individualization (MACHADO et al., 2018). Within this context, there is remote teaching (RT), characterized using technologies to promote real-time or asynchronous education, simulating what would happen in a face-to-face classroom. In this context, the element is real, access is virtual, and the learning experience is legitimate (SIMÃO et al., 2013).

Infectious disease’s themes are an area that requires assimilation of content, as topics are often broad and extensive, such as the subject of antimicrobials, reported by students as challenging. When encouraged to use new learning methods like team-based learning (TBL), which involves sending materials beforehand for problem-solving, a significant improvement in subject consolidation was observed. This reinforces the idea that new teaching methods should be encouraged (GUILARDE et al., 2022). The National Curricular Guidelines (DCNs) for undergraduate medical courses, published in 2014, advocate the use of active learning methodologies in medical education. Additionally, in medical education, technology presents itself as a promising option to meet needs and support the possibilities that arise in our current society, such as time and space flexibility, cost reduction, greater geographical reach, among others (VILAR et al., 2010).

Most medical schools have an extensive computerized network, which has evolved from a simple information tool to become a central component in the teaching and learning environment. Currently, in the academic environment of medical courses, there are various strategies involving the use of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) to support students' knowledge construction. Examples include interactive virtual simulation, videoconferencing, virtual learning environments, research in databases, games, interactive animations, immersive virtual reality, and georeferencing software. All these strategies promote constructive teaching in medical education (MAGALHÃES et al., 2020).

A commonly mentioned belief is that, until recently, simulators used in the education of healthcare professionals were simple and somewhat inaccurate models. The historical development of simulators is presented in terms of their application in medical training. Simulators allow, to some extent, practical training without any inconvenience to patients, mainly intended for the instruction of laypeople (OWEN, 2012; BUCK GH, 1991).

Currently, it is observed that technology is increasingly encompassing all areas of the job market and studies, and medicine is no exception. In this perspective, the use of digital technologies and active methodologies in teaching medical processing and analysis can contribute significantly to medical practice, making it more efficient and dynamic (NASCIMENTO et al., 2021). Thus, it is worth noting the need for better adaptation of this practice to function and promote improved working conditions in the future job market. Furthermore, the enhancement of computer techniques that facilitate the efficiency of medical practice is advocated as the current model of medical education (NASCIMENTO et al., 2021). Indeed, teaching strategies that use digital resources are seen as a complementary form in the teaching-learning process, favoring self-instruction and the student's protagonism in their formative trajectory (SILVA et al., 2012). The objective of this study is to develop a mobile platform in Infectology for undergraduate medical students at the Centro Universitário Christus (Unichristus), enrolled in the fourth semester, called UNINFECTO, and evaluate its usability using the System Usability Scale (SUS) questionnaire to enhance knowledge.

2. Methods

This is a cross-sectional study with a descriptive design and a quantitative approach, adhering to ethical principles regulated by Resolution No. 466/12 of the National Health Council (2012). The research project was submitted to the Research Ethics Committee of Unichristus - Plataforma Brasil. It is emphasized that, in accordance with Resolution CNS No. 196/96, the guarantee of confidentiality, anonymity, and non-use of information to the detriment of individuals was fulfilled. There were no risks to the research subjects, and the data were used only for the purposes outlined in this study. Additionally, the benefits obtained through this study would be returned to the individuals and the community in which it was conducted.

The benefit involves the addition of a new didactic tool for teaching Infectology, evaluating the usability and satisfaction of students with this medium. It contributes to the creation of future platforms in different areas. The approval number from the Research Ethics Committee is 5.516.865, and the CAAE (Certificate of Presentation for Ethical Consideration) is 59309422.6.0000.5049.

The study population consisted of students in the fourth semester of the medical program at Centro Universitário Christus (Unichristus), specifically those enrolled in the Infectology discipline. Students who agreed to the Informed Consent Form (ICF) by signing it immediately were included, while those who did not complete the questionnaire in its entirety were excluded.

The first phase of the study involved the development of a platform to assist learning and support teaching in Infectology for undergraduate medical students. The interface can be quickly accessed through the link https://plataforma-uninfecto.firebaseapp.com/, which does not require a password or collect user data, thus respecting the General Data Protection Law (LGPD). The platform, named UNINFECTO and registered with the National Institute of Industrial Property (INPI), features folders with materials to contribute to students' education in this crucial area of study. It was designed to facilitate students' use and learning, including a Study Plan for a structured path, questions for practical exercises, tips/FlashCards for memorization, audio for convenient review, chapters, books, and articles for in-depth study, videos for a visual approach, and a platform assessment for user feed-

back. With this accessible organization, the platform aims to offer a comprehensive educational experience.

The multidisciplinary team responsible for the platform consisted of two medical doctors and professors in the field of infectology, three undergraduate medical students, a systems analyst, programmer, interface designer, and a biostatistician. The texts were developed by students and medical professionals. After literature review, they were digitized in collaboration with professionals from the Information Technology sector at Centro Universitário Christus (LIT). A bibliographic survey of topics to be covered in the chapters was conducted: overview, clinical manifestations, diagnosis, treatment, and prevention of the addressed themes. The search was carried out in Infectology books, articles from databases, and guidelines on the subject. Then, chapters were written, and an initial model was created to facilitate organization. This enabled a didactic planning of writing, teaching, and learning, with the aim of benefiting students.

The UNINFECTO Platform consists of chapters, each titled with the theme of the respective classes that will be addressed by the professors at Unichristus throughout the semester. This allows students to have a study mechanism before each class, with sections for "questions," "books and articles" in PDF format, "tips and flashcards," "videos" recorded by the guiding professors, and "audios," including a podcast for introduction and welcoming to those accessing the platform. This serves to instruct them about the materials that make up the platform, ensuring that the content can be worked on and learned in the best possible way (Figure 1).

In the second phase of the study, the platform was made available to students through communication apps, allowing them access and the possibility of usage one month before the assessment. To evaluate the usability of the platform, the System Usability Scale (SUS) was employed, which is a versatile instrument with easy administration and interpretation, and good reliability (KORTUM; BANGOR, 2013). In SUS, a score ranging from 1 to 5 is assigned, following the Likert scale, with the lowest score corresponding to "strongly disagree" and the highest to "strongly agree." The instrument was developed by Brooke in 1986 and is used in the evaluation of various products such as websites, hardware, and applications.

Figure 1. Main screen of the UNINFECTO platform



Source: Authors' own. Available at: https://plataforma-uninfecto.firebaseapp.com/

After the usage period, the infectology professors conducted a flipped classroom session with a discussion of clinical cases for a class of 100 students on the topic of antibiotic

therapy, with the class divided into 5 groups. At the end of the class, students were invited to fill out the questionnaire. The questionnaire was administered through a virtual form (Google Forms®), obtaining responses from 42 medical students at Centro Universitário Christus (Unichristus) who were users of the platform. After data collection, the data were organized, tabulated, and subjected to statistical analysis.

The data were tabulated in Microsoft Excel for Windows®, followed by export to the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 20.0 (IBM). A confidence interval of 95% was adopted, with a p-value less than 0.05 considered statistically significant. The SUS scale data were expressed as mean, standard deviation, absolute frequency, and percentage of each response. After that, they underwent internal consistency analysis through the calculation of Cronbach's alpha coefficient, and each item was correlated with the main SUS score through Spearman's correlation. After categorization into high and low usability (cut-off = 80), the data were associated with other student characteristics using Fisher's exact tests or Pearson's chi-square. Following the categorization of the SUS scale into below and above 80 points, there are two categories: low usability (<80) and high usability (>80).

3. Results

A total of 42 students participated in the questionnaire containing the System Usability Scale (SUS) after testing the platform during the infectious diseases topic in the fourth semester. Female respondents predominated, representing 78.6% of the participants, and the average age of the students was 24 years. It was observed that the majority of students did not have prior undergraduate degrees. Additionally, clinical cases were identified as the platform topic that most satisfied the students. The platform also had a significant impact on learning during theoretical classes (Table 1).

Table 1 - Data from two students who responded to the UNINFECTO platform questionnaire.

Variable	**n (%)**
Age (24.52±5.95)	
Under 20 Above 20	 16 (38.1%) 26 (61.9%)
Sex	
Female Male	 33 (78.6%) 9 (21.4%)
Preview gradation	
No Yes	30 (71.4%) 12 (28.6%)
SUS	
until 80 >80	14 (33.3%) 28 (66.7%)
Which topic of the mobile platform were you most satisfied with?	
Case discussion	22 (52.4%)
Chapters	10 (23.8%)

Tips	4 (9.5%)
Books and articles	6 (14.3%)
Do you consider that the mobile platform mainly impacted your learning in Infectious Diseases during this semester?	
Lectures	30 (71.4%)
Simulations	4 (9.5%)
Tutored classes	5 (11.9%)
Patient practice	3 (7.1%)

Data expressed in terms of absolute frequency and percentage. Source: Authors

Regarding the Usability Evaluation, Table 2 provides a summary of the analysis of questions based on the SUS scale to assess the system's ease of use. The results demonstrate that the application received a good usability evaluation, with an average SUS score of 84.6. Studies suggest that a minimum SUS average score of 70.0 is considered for a system to have a good level of usability (BANGOR, KORTUM, AND MILLER, 2009; SAURO AND LEWIS, 2012). Additionally, it can be stated with 95% confidence that the SUS score for this population falls between 80.3 and 88.9 (considering the obtained margin of error as 4.3).

Table 2 - Summary of the analysis on the Usability of the application (N = 42).

Variable	Value
Sample Size	42
Median score SUS	**84,6**
Confidence interval	80,3 – 88,9
Error	4,3
Confidence level	95%
Standard Deviation	13,8
Confiability	0,74

Source: Authors

To assess the reliability of the obtained data, the Cronbach's alpha coefficient was used (BONETT AND WRIGHT, 2015). The highest possible value for this coefficient is 1.00, with 0.70 considered the lower limit for acceptable internal reliability (SAURO, 2011). As observed in Table 2, the Cronbach's alpha coefficient obtained in this study was 0.74, indicating that the sample had a good level of reliability. There was a statistically significant result regarding SUS score values when comparing them with previous graduation, with a P-value of 0.030.

4. Discussion

The Uninfecto platform, according to information obtained in the statistical analysis, demonstrates a highly satisfactory and positive impact. As it falls within the range of 80 points in the SUS score, it can be concluded as good, exceeding the acceptable range (BANGOR et al., 2009). The SUS questionnaire, validated for Portuguese, has been previously used in various applications focused on patient assistance or information (ZBICK et al., 2015;

FARIA et al., 2021; HÄGGLUND & SCANDURRA, 2021), validating the appropriate analysis of the present study.

Distance learning programs, including electronic platforms and other information technologies, can offer unique, cost-effective, easily scalable, and valuable opportunities to expand access to medical training in developing countries. Web-based education proves didactic and introduces students to the fundamentals of the subject. This can be accomplished through recorded video lectures, PDF files, and web-based teaching materials that can be downloaded from respective institutions and used offline. Live video conferencing and in-person teaching will reinforce web-based didactic education through discussions of key points, as well as case- and problem-based teaching, with an emphasis on clinical application, as evidenced in the present study (DAWD, 2016).

The present study revealed a high level of agreement among evaluators regarding using the platform as a complementary tool in learning infectious diseases. Overall, students considered themselves confident in using the system in its entirety and were very satisfied, believing that the mobile platform had a considerable impact on learning infectious diseases. An article described the application of an active teaching strategy called "Four Corners" in an integrated Medicine and Infectious Diseases internship program at the University of São Paulo. Like this and other active teaching methods, such as flipped classrooms and gamified training, showed mixed results compared to traditional approaches. These learning strategies demonstrate greater acceptance and motivation by students, enhancing their ability to interact with peers and apply theoretical concepts in practical situations. It can be a useful tool to include extensive theoretical content in a short period and engage students in online teaching modalities. However, the successful implementation of active learning strategies requires a clear institutional approach and technical support for both students and teachers (HENRIQUES, 2021).

The topic that most satisfied users was clinical cases, and according to the students' responses, the platform had a significant impact on learning Infectology during lectures. This highlights the platform as an excellent ally in learning, providing versatility and ease of home access, both before and after lectures, facilitating the consolidation and review of content in a practical manner, anytime and anywhere with internet access.

Approaches to teaching basic sciences in medical schools are undergoing rapid changes. This study observed that Infectious Diseases learning sessions are associated with curricula moving away from traditional lectures, emphasizing more case-based training and laboratory work. Additionally, mentorship, scholarships, and conference participation positively influence the choice of this field. Recommendations from the Infectious Diseases Society of America (IDSA) suggest avoiding excessive use of PowerPoint lectures and multiple-choice tests, promoting long-term understanding over short-term memorization. Strategies such as real-time teaching, peer instruction in large groups, and small group discussions are suggested to enhance learning and rekindle interest in Infectious Diseases. The search for effective teaching platforms aligns with the goals of the Global Independent Commission for Education of Health Professionals (CERVANTES, 2020).

It's essential to note some limitations in the study, such as the limited number of participants and the scarcity of studies on the use of digital tools in infectious disease teaching, making it challenging to compare with other results. Furthermore, the impact of the Uninfecto platform could be further assessed through additional observational methodologies, such as cohorts or case-control studies, although these approaches may involve ethical considerations, logistical challenges, and higher financial costs (FRONTEIRA, 2013).

Improving medical education through the integration of cutting-edge technology in teaching, learning, and assessment is crucial. These activities are also strategies to stimulate greater interest among medical students in infectious diseases, which is essential given the need for expertise in this area. The shortage of infectious disease specialists has significant implications for combating threats like the global COVID-19 pandemic (CERVANTES, 2020). It is crucial to identify the challenges faced by medical students and interns as they progress in their medical training toward specialization in Infectious Diseases.

5. Conclusion

Health education has undergone significant modifications over time, especially with changes initiated by the COVID-19 pandemic, which facilitated the use of new teaching and learning methods through technological methodologies. Consequently, there has been an increased adoption of technologies to support student-centered teaching, providing practical and objective learning experiences.

The results reveal that the mobile platform UNINFECTO received extremely positive feedback from students and had a favorable impact on the teaching and learning process in Infectology, particularly highlighting its usability. These findings suggest that the platform not only met students' expectations but also proved to be a highly effective teaching tool in the context of medical sciences, especially in the critical field of Infectious Diseases, where its potential for enhancing learning stood out prominently. The integration of this platform into medical education can be seen as a promising strategy to promote a more solid and in-depth understanding of the complex and evolving topics in Infectology, thus equipping future generations of physicians with enhanced skills and updated knowledge to tackle global health challenges.

References

BANGOR, Aaron; KORTUM, Philip; MILLER, James. Determining what individual SUS scores mean: Adding an adjective rating scale. Journal of usability studies, v. 4, n. 3, p. 114-123, 2009.

BROOKE J. SUS: Uma escala de usabilidade rápida e suja. Avaliação de Usabilidade. 1995; 189:11-30.

BUCK, G. H. Development of simulators in medical education. Gesnerus, v. 48. 1991. p. 17-28.

CERVANTES, Jorge. “The Future of Infectious Diseases Education.” Medical science educator vol. 30,4 1783-1785. 13 Jul. 2020, doi:10.1007/s40670-020-01023-x

CORDATO, Dennis J. et al. Health Research and Education during and after the COVID-19 Pandemic: An Australian Clinician and Researcher Perspective. Diagnostics, v. 13, n. 2, p. 289, 2023.

DAWD, Siraj. “The Promise of E-Platform Technology in Medical Education.” Ethiopian journal of health sciences vol. 26,2 (2016): 171-6. doi:10.4314/ejhs.v26i2.11

FARIA, Alexandre Loureiro et al. OSCE 3D: uma ferramenta virtual de avaliação de habilidades clínicas para tempos de pandemia de coronavírus. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, 2021.

FRANÇA JUNIOR, Raimundo Rodrigues de; MAKNAMARA, Marlécio. A literatura sobre metodologias ativas em educação médica no Brasil: notas para uma reflexão crítica. Trabalho, educação e saúde, v. 17, 2019.

FRONTEIRA, Ines. Estudos observacionais na era da medicina baseada na evidência: breve revisão sobre a sua relevância, taxonomia e desenhos. Acta Médica Portuguesa, v. 26, n. 2, p. 161-170, 2013.

GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves et al. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em experiências de pós-graduação sobre promoção da saúde no Brasil e na Costa Rica. Revista de Medicina, v. 92, n. 2, p. 97-103, 2013.

GUILARDE, Adriana Oliveira; MENDES, Aderrone Vieira; DA SILVA NETO, Luiz Alves. USO DE TEAM BASED LEARNING (TBL) NO ENSINO DE ANTIMICROBIANOS. The Brazilian Journal of Infectious Diseases, v. 26, p. 102097, 2022.

HÄGGLUND, Maria; SCANDURRA, Isabella. User evaluation of the swedish patient accessible electronic health record: system usability scale. JMIR human factors, v. 8, n. 3, p. e24927, 2021.

HENRIQUES, Bárbara Labella; Almeida, Maria Claudia Stockler; Gryschek, Ronaldo Cesar Borges; Avelino-Silva, Vivian. Four Corners: an educational strategy for learning infectious diseases in medical school. Revista Brasileira de Educação Médica, 45 (3) : e142, 2021.

KORTUM, Philip T.; BANGOR, Aaron. Usability ratings for everyday products measured with the system usability scale. International Journal of Human-Computer Interaction, v. 29, n. 2, p. 67-76, 2013.

MACHADO, Lucas Dias Soares et al. Representações de profissionais residentes acerca das estratégias pedagógicas utilizadas no processo formativo da residência multiprofissional. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 52, 2018.

MAGALHÃES, Amanda Júlia de Arruda et al. O ensino da anamnese assistido por tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19 no Brasil. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 44, 2020.

MARKOWITZ, Richard I.; REID, Janet R. Teaching and learning in the millennial age. Pediatric Radiology, v. 48, p. 1377-1380, 2018.

MORAN, Joshua; BRISCOE, Gregory; PEGLOW, Stephanie. Current technology in advancing medical education: perspectives for learning and providing care. Academic psychiatry, v. 42, p. 796-799, 2018.

NASCIMENTO, Igo Guerra Barreto; DE SOUSA BEZERRA, Antonio Fernando. Tecnologias digitais e metodologias ativas (TDMA) no ensino do processamento e análise de imagens de interesse médico–relato de experiência. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 38340-38346, 2021.

OWEN, Harry. Early use of simulation in medical education. Simulation in healthcare, v. 7, n. 2, p. 102-116, 2012.

PEARS, Matthew et al. Role of immersive technologies in healthcare education during the COVID-19 epidemic. Scottish Medical Journal, v. 65, n. 4, p. 112-119, 2020.

ROSE, Suzanne. Medical student education in the time of COVID-19. Jama, v. 323, n. 21, p. 2131-2132, 2020.

SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva et al. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016.

SILVA, Afonso Xavier Gomes et al. Experiência de desenvolvimento e uso de uma ferramenta digital para o ensino das Ciências Morfológicas. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 3, p. 67-80, 2012.

SILVA, Diego Salvador Muniz da et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 46, p. e058, 2022.

SIMÃO, José Pedro Schardosim et al. Utilização de experimentação remota móvel no ensino médio. RENOTE, v. 11, n. 1, 2013.

SKOCHELAK, Susan E.; STACK, Steven J. Criando as escolas médicas do futuro. Medicina Acadêmica , v. 92, n. 1, pág. 16-19, 2017.

VILAR, Guilherme et al. Processos Colaborativos e Tecnologias da Informação Aplicados ao Ensino de Medicina. Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU, v. 2, n. 7, 2010.

WEI, Yi. Enhancing Teacher–Student Interaction and Students' Engagement in a Flipped Translation Classroom. Frontiers in Psychology, v. 12, p. 764370, 2021.

ZBICK, Janosch et al. A web-based framework to design and deploy mobile learning activities: Evaluating its usability, learnability and acceptance. In: 2015 IEEE 15th international conference on advanced learning technologies. IEEE, 2015. p. 88-92.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Partilhando Desafios e Oportunidades da Educação a Distância no Ceará

Stela Lopes Soares (UNINTA-EAD)

https://orcid.org/0000-0002-5792-4429

stelalopesoares@hotmail.com

Heraldo Simões Ferreira (UECE)

https://orcid.org/0000-0003-1999-7982

heraldo.simoes@uece.br

***Resumo**: Este relato aborda a trajetória de docentes de uma instituição de Educação a Distância no Ceará, explorando os desafios enfrentados e os avanços conquistados nesse contexto. Para tanto, tem-se como objetivo relatar os desafios e Oportunidades da Educação a Distância no Ceará, por meio de experiência vivenciadas por docentes de Instituição Superior nesta modalidade de ensino. Inicialmente, a EAD enfrentou estigmas e desvalorização, sendo percebida como uma alternativa de qualidade inferior em comparação ao ensino presencial. A instituição, com mais de 100 polos distribuídos nacional e internacionalmente, enfrentou obstáculos logísticos, culturais e tecnológicos, mas manteve seu compromisso com a excelência educacional. A superação dessas barreiras foi alcançada por meio de estratégias proativas, incluindo formação contínua para professores e equipes administrativas, partilha de experiências entre polos e investimento em recursos humanos. Essas abordagens permitiram o desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino, bem como a construção de uma comunidade educacional coesa e colaborativa. Embora progressos significativos tenham sido alcançados, persistem desafios, como a necessidade de combater preconceitos enraizados e garantir acesso igualitário a recursos tecnológicos. A promoção de interação eficaz no ambiente virtual e a garantia de avaliações autênticas também permanecem como metas. A formação continuada emergiu como o investimento mais valioso, impulsionando a capacitação de docentes e o aprimoramento constante das práticas pedagógicas. Através da busca incansável pela excelência, a instituição reafirma seu compromisso com a qualidade e acessibilidade do ensino, vislumbrando um futuro no qual a EAD continue a transcender barreiras e a promover uma educação inclusiva e enriquecedora.*

***Palavras-chave**: Educação a Distância. Desafios. Oportunidades. Educadores.*

***Abstract**: This account delves into the journey of educators from a Distance Education institution in Ceará, exploring the challenges faced and advancements achieved in this context. The aim is to report on the challenges and opportunities of Distance Education in Ceará through the experiences of educators from a Higher Education Institution in this mode of instruction. Initially, Distance Education encountered stigma and devaluation, being perceived as an alternative of inferior quality compared to traditional in-person education. The institution, with over 100 campuses distributed nationally and internationally, encountered logistical, cultural, and technological obstacles, yet maintained its commitment to educational excellence. Overcoming these barriers was achieved through proactive strategies, including continuous training for teachers and administrative teams, sharing experiences among campuses, and investing in human resources. These approaches facilitated the development of innovative teaching methodologies, as well as the creation of a cohesive and collaborative educational community. While significant progress has been made, challenges persist, such as the need to combat deep-rooted prejudices and ensure equal access to technological resources. Fostering effective interaction in the virtual environment and ensuring authentic assessments also remain as goals. Continuing education has emerged as the most valuable investment, driving the professional development of educators and the constant enhancement of pedagogical practices. Through tireless pursuit of excellence, the institution reaffirms its commitment to the quality and accessibility of education, envisioning a future where Distance Education continues to transcend barriers and promote inclusive and enriching learning experiences.*

***Keywords**: Distance Education. Challenges. Opportunities. Educators.*

1. Introdução

Na contemporaneidade a Educação a Distância (EAD) emerge como uma modalidade de ensino que vislumbra a transformação do cenário educacional. No contexto específico do estado do Ceará, no nordeste brasileiro, a expansão e implantação de programas de EAD têm se mostrado tanto um desafio quanto uma oportunidade ímpar. Diante desse pano de fundo, este artigo científico se propõe a partilhar e analisar de forma crítica os desafios e oportunidades inerentes à implementação da Educação a Distância no Ceará, considerando suas nuances geográficas, socioeconômicas e culturais.

A pergunta norteadora que orienta este estudo é: como a Educação a Distância tem sido recebida e adaptada em diferentes contextos do interior cearense; De que forma esses desafios e oportunidades impactam a efetividade e a acessibilidade do ensino?

Neste relato, exploramos as vivências de professores da Educação a Distância em uma instituição de ensino superior privada. Em meio a desafios persistentes, essa instituição se destaca ao mobilizar os atores envolvidos no processo educacional - gestores, polos, discentes, docentes e a comunidade - rumo a avanços.

Embora a EAD enfrente obstáculos, é possível observar conquistas significativas, como a redução nos índices de reprovação, melhoria na compreensão das disciplinas e êxito na sua realização, além da minimização da evasão do curso. Nesse cenário complexo, emergem lições sobre a capacidade de superação e a eficácia das estratégias adotadas.

Para tanto, temos como objetivo deste estudo, relatar os desafios e oportunidades da EAD no Ceará, por meio de experiência vivenciadas por docentes de Instituição Superior nesta modalidade de ensino.

3. Metodologia

Para a condução deste estudo, optou-se por estabelecer um embasamento teórico através de uma pesquisa qualitativa de revisão da literatura. Esta abordagem baseia-se em reflexões fundamentadas na vivência dos autores enquanto professores em uma Instituição de Ensino Superior nas localidades de Sobral e Fortaleza, no estado do Ceará. Conforme destacado por Koche (2009, p. 122), essa abordagem visa a exploração e explicação de problemas, utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em obras acadêmicas.

O período de desenvolvimento da pesquisa compreendeu de abril a julho de 2023. Inicialmente, as observações escritas em diário de campo, se concentraram nas atividades desempenhadas pelos docentes na Instituição, onde se notou a adoção de metodologias diferenciadas e um compromisso com o suporte aos estudantes e polos de ensino.

A etapa subsequente envolveu a seleção de trabalhos relacionados à formação docente, utilizando as palavras-chave "Formação", "Educação a Distância", "Desafios" e "Possibilidades" para busca de artigos científicos. A Revista SCIELO - Scientific Electronic Llibrary Online foi o repositório escolhido, resultando em 50 artigos identificados. Dentre esses, apenas dez foram selecionados após um processo criterioso de avaliação.

A leitura desses trabalhos permitiu a coleta de informações relevantes para o presente estudo, as quais foram organizadas de maneira a proporcionar uma compreensão aprofundada do tema abordado. O processo culminou na seleção final de oito artigos que foram considerados especialmente pertinentes e enriquecedores para a análise e discussão propostas neste relato de experiência.

4. Reflexões a partir da experiencia

As avaliações das investigações acerca da EAD nas Instituições de Ensino Superior, revelaram que as IES apresentam abordagens alternativas ou proporcionam oportunidades para os acadêmicos, visando a garantir que sua trajetória universitária não esteja restrita unicamente ao domínio do conhecimento abstrato. Pelo contrário, buscam oferecer a eles a possibilidade de explorar outras perspectivas dos desafios encontrados nos ambientes de práticas.

A jornada da nossa instituição na EAD tem sido marcada por desafios iniciais e pela busca constante de aprimoramento, resultando em um panorama que reflete fragilidades superadas e potencialidades em franca expansão.

Ao longo de suas duas décadas de existência, nossa instituição testemunhou e enfrentou desafios expressivos. Em seus primeiros anos, a desvalorização da EAD como modalidade de ensino, frequentemente encarada como uma alternativa de menor qualidade, constituía um obstáculo significativo.

Destaca-se que a EAD depende de uma infraestrutura tecnológica, incluindo plataformas de aprendizado online e recursos de suporte. Garantir que todos os estudantes e polos tenham acesso adequado a essas ferramentas tem sido um desafio logístico. Assim, aponta-se que, conforme o estudo de Barroso et al (2022), a importância de metodologias inclusivas, dialógicas e problematizadoras são fundamentais para que possamos reduzir a distância entre professor e alunos, possibilitando a construção do conhecimento, a partir de uma prática pedagógica dialógica.

Vale destaque que, a EAD exige um alto nível de autodisciplina e motivação por parte dos estudantes, manter o engajamento ao longo do curso, especialmente para aqueles que estão geograficamente distantes, tem sido um desafio a ser superado. Outro ponto que merece atenção é a falta de interação presencial pode dificultar a construção de relações interpessoais e colaborativas entre estudantes e professores. Encontrar formas eficazes de promover a interação e a troca de conhecimento tem sido um desafio pedagógico.

Avaliar o desempenho dos estudantes de maneira autêntica e confiável na modalidade online é um desafio. Garantir a integridade acadêmica em avaliações remotas é uma preocupação constante.

No que tange à avaliação, Luckesi (2011), ressalta que, assim como no ensino presencial, a avaliação deve ser contínua, formativa e orientadora, em vez de apenas classificatória.

Na EAD, isso pode ser traduzido em avaliações diversificadas, como trabalhos individuais e em grupo, quiz online e portfólios digitais, proporcionando uma visão abrangente do progresso do estudante ao longo do curso.

É fundamental enfatizar ainda que a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para aprimorar as práticas educacionais. Além disso, é crucial ressaltar que a busca pela excelência na educação não se limita apenas à avaliação, mas também à formação continuada dos profissionais da área.

A combinação desses dois elementos - avaliação e formação continuada - desempenha um papel crucial na promoção da qualidade e na constante evolução do sistema educacional. Portanto, não podemos subestimar a importância de investir tanto na avaliação como ferramenta diagnóstica quanto na capacitação constante dos educadores para que possamos alcançar padrões mais elevados de ensino e aprendizado (SOARES et al., 2022).

Diante da realidade do ensino a distância no Ceará, tais abordagens pedagógicas podem ser adaptadas para enfrentar desafios específicos. À medida que os docentes da IES privada buscam sensibilizar todos os atores envolvidos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, o embasamento teórico desses autores brasileiros oferece orientações valiosas para aprimorar a eficácia das estratégias pedagógicas, contribuindo assim para a redução dos índices de reprovação, aumento da compreensão das disciplinas e diminuição da evasão do curso.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pinto; Soares; Silva (2019), enfatizam que a tecnologia não deve ser vista apenas como um meio de transmissão de conteúdo, mas como uma ferramenta que possibilita os estudantes a explorar, criar e se comunicar de maneiras inovadoras. Na EAD, isso pode se traduzir em projetos de mídia digital, blogs educacionais e atividades de gamificação, incentivando a autoria e a criatividade dos estudantes.

Superar esses desafios tem sido uma jornada de aprendizado contínuo, adaptação e compromisso com a excelência educacional na EAD. Cada obstáculo enfrentado contribuiu para a evolução da nossa instituição e fortaleceu nosso compromisso com o ensino acessível e de qualidade.

Diversas estratégias foram implementadas para enfrentar tais desafios. Investimentos substanciais em formação continuada de professores e equipes administrativas permitiram o desenvolvimento de expertise específica para o ambiente virtual de aprendizagem, proporcionando um ensino de qualidade e fomentando a confiança dos estudantes.

Santos (2019), a formação continuada insere-se no processo de formação como um elemento que contribui para a atuação profissional docente, pois quanto melhor ela for, mais o profissional sentir-se-á capacitado para repassar o conteúdo visto.

Além disso, Soares et al (2022) afirma que a formação deve fornecer elementos que possibilitem ao docente repensar a sua atuação pedagógica a partir de atitudes que permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes a fim de melhorar o seu desempenho profissional.

A partilha de experiências entre os diversos polos, através de reuniões com Polos, encontros presenciais e plataformas virtuais, desempenhou um papel crucial na troca de conhecimento e na disseminação de boas práticas.

Um marco importante nesse caminho foi o investimento constante em recursos humanos, promovendo qualificação contínua e incentivando a pesquisa e a inovação na prática pedagógica. Essa abordagem permitiu a criação de metodologias de ensino personalizadas, atendendo às particularidades dos estudantes e garantindo uma experiência de aprendizagem eficaz.

De acordo com Vygotsky (2007), a interação social é um fator preponderante no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a construção do conhecimento, ressalta a importância da colaboração entre pares e da mediação do educador no desenvolvimento cognitivo. Na EAD, essa abordagem pode ser adaptada por meio de fóruns de discussão online e projetos colaborativos, permitindo a troca de ideias e a construção do saber, mesmo em ambientes virtuais.

Freire (1996) destaca a importância de uma educação libertadora, que estimule a criticidade e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. A EAD pode aplicar essa abordagem ao incentivar a reflexão crítica por meio de atividades reflexivas e projetos de pesquisa, promovendo uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

5. Considerações finais

Em retrospectiva, nossa jornada na EAD no Ceará tem sido repleta de desafios superados e avanços conquistados, evidenciando a resiliência e dedicação. Enquanto olhamos para o futuro, reconhecemos que ainda há barreiras a serem superadas, mas também enxergamos um horizonte promissor sustentado por aprendizados valiosos.

Dentre as barreiras que ainda demandam nossa atenção, destacamos a necessidade contínua de combater preconceitos e desconhecimentos enraizados em relação à EAD. Ainda persistem visões equivocadas sobre a qualidade e eficácia do ensino a distância em comparação ao ensino presencial.

Além disso, a garantia de infraestrutura tecnológica e acesso igualitário a recursos por parte de todos os estudantes é uma preocupação constante. A promoção de interação significativa e colaboração genuína entre estudantes e professores no ambiente online continua sendo um desafio crucial. Encontrar abordagens pedagógicas inovadoras que incentivem o engajamento ativo e a participação, mesmo à distância, requer um esforço contínuo.

No horizonte, visualizamos um caminho de aperfeiçoamento contínuo. Acreditamos que a EAD tem o poder de transcender barreiras geográficas e sociais, democratizando o acesso à educação de qualidade. Através da formação continuada e do compromisso renovado com a excelência, estamos determinados a enfrentar os desafios futuros com confiança e determinação. Afinal, acreditamos firmemente que, independente das barreiras que possam surgir, a busca constante pela aprendizagem e a adaptação criativa são os pilares que sustentam o sucesso duradouro da Educação a Distância em nossa instituição.

Referências

BARROSO, M. L., LOPES, J. M. R., MONTE, T. DA C. L. DO, & FERREIRA, H. S. (2022). Educação Física, por meio do ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual: um relato de experiência na EJA. **Revista De Educação Popular,** *21*(2), 356–372. https://doi.org/10.14393/REP-2022-63154.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 166p, 1996.

LUCKESI, C. C**. Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, F. R. M., SOARES, S. L., & SILVA, C. A. B. DA. Entraves e perspectivas à orientação de trabalho de conclusão de curso na educação a distância. **Momento - Diálogos Em Educação,** *28*(3), 279–298, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momen to.v28i3.8255. Acesso em 10 de set. 2023.

SANTOS, E. M. dos. Formação continuada de professores de educação física para inclusão de pessoas com deficiência (as): Desafios e possibilidades. 2019. (**Dissertação em Educação) –** Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2019. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/d7ab92c69cf5626bd4ddeae8f9782c9d.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022

SOARES, S. L.; AGUIAR, V. C. F.; SHIOSAKI, R. K.; SCHWINGEL, P. A.; FERREIRA, H. S. Formação continuada em educação física e práticas de promoção de saúde: Estudos relacionados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1958–1976, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16399. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16399. Acesso em: 28 set. 2023.

SOARES, S. L.; AGUIAR, V. C. F.; LIMA, G. A.; ALMEIDA, M. I. M.; ARAÚJO, C. C. da S.; FERREIRA, H. S. Formação de professores de educação física das escolas do ensino básico do interior do Ceará. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 8, n. 00, p. e022012, 2022. DOI: 10.47519/eiaerh.v8.2022.ID410. Disponível em: https://revistahipotese.editoraibero americana.com/revista/article/view/410. Acesso em: 28 set. 2023.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 90p., 2007.

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Microlearning: estratégias para potencializar o tempo de aprendizado

Bianca Amorim de Lima (USCS)

https://orcid.org/0000-0001-7600-1841

id.biaamorim@gmail.com

***Resumo**: Este artigo explora o conceito de Microlearning como uma estratégia inovadora para otimizar o tempo de aprendizado. Discute-se a eficácia dessa abordagem no contexto educacional contemporâneo, destacando suas vantagens, estratégias de implementação e os impactos na qualidade da aprendizagem. A pesquisa examina o potencial do Microlearning para fornecer conteúdo relevante e direcionado, adaptado às necessidades individuais dos alunos.*

***Palavras-chave**: Microlearning, Estratégias, Aprendizado, Educação, Tecnologia.*

***Abstract**: This article explores the concept of Microlearning as an innovative strategy to optimize learning time. It discusses the effectiveness of this approach in the contemporary educational context, highlighting its advantages, implementation strategies, and impacts on the quality of learning. The research examines the potential of Microlearning to provide relevant and targeted content tailored to the individual needs of students.*

***Keywords**: Microlearning, Strategies, Learning, Education, Technology.*

1. Introdução

A constante evolução da educação tem sido impulsionada pelas transformações nas expectativas e demandas dos alunos, exigindo abordagens pedagógicas inovadoras e adaptáveis. Nesse contexto dinâmico, o Microlearning emerge como uma solução promissora, permitindo a entrega de conteúdo educacional de maneira concisa e focalizada. Essa metodologia se mostra especialmente relevante diante das necessidades de aprendizagem dos alunos contemporâneos, que buscam flexibilidade, acessibilidade e relevância em suas experiências educacionais.

Considerando a abordagem metodológica de Design Science Research (DSR), planejamos a criação e implementação de um protótipo piloto focado na aplicação do Microlearning no ambiente educacional. A intenção principal não é apenas compreender a aplicabilidade prática dessa estratégia, mas também otimizar a experiência de aprendizagem para os alunos do século XXI. Dessa maneira, almejamos adaptar a educação às demandas contem-

porâneas, aproveitando as potencialidades e adequando-se às características desse novo perfil de estudante.

A metodologia DSR oferece um arcabouço sólido para o desenvolvimento e avaliação do protótipo piloto de Microlearning. Através desse método, planejamos conceber, implementar e avaliar a eficácia dessa abordagem inovadora, considerando tanto os aspectos técnicos e funcionais quanto os impactos diretos na experiência educacional dos alunos. O objetivo é não apenas compreender o funcionamento e a viabilidade dessa estratégia, mas também otimizá-la para oferecer uma educação mais adequada e alinhada às demandas do contexto atual.

Dessa maneira, esse projeto de pesquisa visa não apenas a aplicação prática do Microlearning, mas também aprofundar a compreensão sobre suas implicações na educação contemporânea. Buscamos não só verificar a viabilidade técnica e a eficácia do Microlearning como uma ferramenta educacional, mas também adaptar e aprimorar essa metodologia, integrando-a de maneira mais efetiva ao ambiente educacional. Ao final, pretendemos oferecer contribuições significativas para a prática pedagógica, alinhando-a às necessidades dos alunos do século XXI e promovendo uma experiência de aprendizado mais eficaz e engajadora.

2. Questões de investigação

Durante a pandemia, vimos o surgimento de diversas estratégias apoiadas por tecnologias para manter a aprendizagem à distância. No entanto, com o retorno ao ensino presencial, novos desafios surgiram. Uma abordagem proposta para enfrentar essa transição foi a criação de um artefato específico, voltado para que os professores pudessem compartilhar suas práticas e experiências, incentivando reflexões sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

Este artefato, concebido para otimizar o tempo disponível dos professores, se propõe a viabilizar o compartilhamento de práticas de maneira eficaz. Ele busca avaliar o microlearning como uma ferramenta fundamental para o compartilhamento de estratégias educacionais em aulas presenciais, fazendo uso de ferramentas digitais. A grande questão reside na capacidade desse recurso em atuar dentro de limitações temporais, oferecendo uma integração efetiva das tecnologias no contexto educacional.

O objetivo central dessa proposta é duplo: primeiro, avaliar a eficácia do microlearning como uma ferramenta de compartilhamento de práticas entre professores, considerando os desafios temporais inerentes à rotina educacional; segundo, fomentar uma integração mais fluida e orgânica das tecnologias no ambiente de ensino presencial. A ideia é criar um ambiente propício para que os educadores não apenas compartilhem suas experiências, mas também absorvam e adaptem essas práticas de forma ágil e adaptável ao cenário em constante evolução das salas de aula.

3. Método

Uma pesquisa realizada no Google Acadêmico, utilizando palavras-chave como "práticas inovadoras", "educação", "artefatos digitais" e "compartilhamento de práticas" desde 2018, revelou um total aproximado de 131 e 44 resultados, respectivamente, abrangendo uma variedade de contextos educacionais. Esse levantamento inicial foi crucial para embasar o projeto em questão.

Uma etapa fundamental do desenvolvimento do projeto envolveu uma análise SWOT detalhada das diferentes ferramentas disponíveis para a concepção do artefato. Nesse processo, o Canva emergiu como uma ferramenta ideal para a criação do microlearning, enquanto o WhatsApp se destacou como a plataforma mais adequada para o compartilhamento desse conteúdo entre os professores.

A fase seguinte incluiu um teste prático da estratégia, envolvendo sete professores que se uniram em um grupo denominado "Sala de Aula e Tecnologia" no WhatsApp. Diariamente, os administradores do grupo compartilhavam um microlearning elaborado com o uso de diversas ferramentas, tais como QR codes, Wordwall, Mentimeter, Kahoot e Liveworksheets. Essa abordagem permitiu não apenas a introdução dessas ferramentas, mas também incentivou a adoção de abordagens tecnológicas inovadoras e criativas nas aulas presenciais.

O aspecto participativo e colaborativo foi fundamental nesse processo. A estrutura do grupo facilitou a troca contínua de ideias entre os professores, criando um ambiente propício para o aprendizado mútuo e capacitação. Essa dinâmica colaborativa não apenas capacitou os professores para a integração efetiva da tecnologia no ensino, mas também estimulou uma mentalidade aberta e adaptável diante das possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais.

4. Resultados

No decorrer do primeiro teste, recebemos elogios valiosos de três usuárias, ressaltando a experiência com o protótipo. Elas destacaram especialmente o design intuitivo, a riqueza de informações apresentadas, a rapidez na absorção do conteúdo e a objetividade do material. Além disso, duas usuárias aplicaram o QR Code com sucesso em suas aulas presenciais, evidenciando a aplicabilidade direta do artefato no contexto educacional. No entanto, foi observado que vídeos extensos comprometeram a dinâmica do aprendizado, limitando o tempo disponível para a leitura.

Para o segundo teste, ajustamos os tempos de cada microlearning com base nesse feedback inicial. Essas adaptações resultaram em avaliações mais positivas, reforçando a eficácia do artefato. Introduzimos um novo questionário via Forms para coletar informações adicionais e disponibilizamos um microlearning extra sobre "Bouncy Balls". A receptividade foi novamente positiva, evidenciando a eficiência, praticidade e inovação do recurso. Essa resposta encorajadora reforça a capacidade do artefato em facilitar o compartilhamento de conhecimento tecnológico de forma acessível e dinâmica.

Olhando para o futuro, vislumbramos a possibilidade de explorar outras aplicações do protótipo. Consideramos a manutenção das qualidades identificadas, visando atender a diferentes grupos escolares e otimizar a formação dos educadores por meio de adaptações específicas para cada contexto educacional. Esta perspectiva de evolução reforça a versatilidade e o potencial contínuo desse artefato como uma ferramenta dinâmica e eficaz para a integração de tecnologias inovadoras no ensino.

5. Reflexões

A imersão no teste inicial nos direcionou a um desafio crucial: facilitar o compartilhamento de práticas tecnológicas no contexto das aulas presenciais. Nossa profunda envolvência com esse processo nos permitiu explorar o problema de diversas perspectivas, tanto

da equipe envolvida quanto dos próprios usuários. Ao embasarmos nossas ações em teorias provenientes de artigos e teses relevantes, conseguimos identificar soluções alinhadas com as melhores práticas em educação tecnológica. Essa jornada de exploração não só gerou insights valiosos sobre a eficácia educacional do microlearning, mas também incentivou um olhar mais atento para o aprimoramento da educação, adotando abordagens inovadoras e adaptáveis às demandas contemporâneas.

6. Considerações finais

Esta exploração aprofundada resultou em insights essenciais sobre a eficácia educacional do microlearning, destacando-o como uma ferramenta verdadeiramente inovadora para aprimorar o processo educativo. Ao fomentarmos o compartilhamento ativo de práticas tecnológicas, buscamos capacitar os educadores com abordagens flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às demandas em constante evolução, impulsionando, assim, o progresso educacional. A base teórica extraída de artigos e teses foi fundamental para embasar nossa abordagem, garantindo um alinhamento consistente com as melhores práticas em educação tecnológica. Nosso foco incansável na resolução do desafio inicial não só nos proporcionou uma abordagem fundamentada, mas também promissora para o futuro da educação, abraçando a inovação como um elemento chave para o crescimento contínuo do sistema educacional.

Referências

PIMENTEL, M.; FILLIPO, D.; SANTORO F. **Design Science Research: fazendo pesquisas científicas rigorosas atreladas ao desenvolvimento de artefatos computacionais projetados para a educação**. In: Jaques, P.; Pimentel, M.; Siqueira, S.; Bitencourt, I. Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa (Volume 1). 2018.ISBN: 978-85-7669-493-9.

ISSN 2318-4051