

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS

PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM

Airton Pott
Jaqueline Carvalho Bolin
(Organizadores)

Airton Pott
Jaqueline Carvalho Bolin
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS
PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação e tecnologias : perspectivas no processo de ensino e aprendizagem / organizadores: Airton Pott, Jaqueline Carvalho Bolin. - Santo Ângelo : Metrics, 2021.
299 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-89700-22-7

DOI 10.46550/978-65-89700-22-7

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Ensino remoto. I. Pott, Airton (org.). II. Bolin, Jaqueline Carvalho (org.).

CDU: 37:004

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr ^a . Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFPA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFPA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Airton Pott</i>	
<i>Jaqueline Carvalho Bolin</i>	
“A ESCOLA NA MINHA CASA”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA (RE)ADEQUADA PARA O ENSINO REMOTO ATRAVÉS DO MULTILETRAMENTO	21
<i>Airton Pott</i>	
<i>Ivânia Campigotto Aquino</i>	
<i>Jaqueline Carvalho Bolin</i>	
“SUPERE O ÓBVIO”: UM OLHAR À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM UM VÍDEO PUBLICITÁRIO	37
<i>Paola Biavatti</i>	
<i>Luciana M. Crestani</i>	
A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM	57
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	
<i>Vanderley Flor da Rosa</i>	
A TECNOLOGIA ASSOCIADA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	77
<i>Elizandro Mesquita Magalhães</i>	
<i>José de Sousa Farias Neto</i>	
<i>Antônia Erotildes Sousa Carneiro Rocha</i>	
<i>Erika de Sousa Lôbo</i>	
CAPITAL CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO.....	89
<i>Rogério Aparecido Pereira Bolin</i>	
<i>Reginaldo Aparecido Pereira Bolin</i>	

COMPETÊNCIA EM SALA DE AULA: COMO A PRÁTICA
PEDAGÓGICA AUXILIA NO PROCESSO DE ENSINO -
APRENDIZAGEM DO ALUNO 115

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Robson Alves dos Santos

Rosineia Oliveira dos Santos

Rodrigo Crissiuma Figueiredo Ayabe

Ana Claudia Maciel de Moraes

Rose Mary de Messias

EDUCOMUNICAÇÃO: RECURSOS DE MÍDIA EM AÇÃO..... 131

Zacarias John

ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONTRIBUIÇÃO
TECNOLÓGICA PARA SUPERAR DESAFIOS NA
MATEMÁTICA..... 139

Ana Carolina Bueno de Carvalho

Isabela Avanci Januário

Stephanie Belazi

FERRAMENTAS COLABORATIVAS PARA O ENSINO REMOTO:
UM ESTUDO DE CASO APLICADO AO ENSINO MÉDIO..... 157

Rosângela Bugui

Fábio José Parreira

Sidnei Renato Silveira

Cristiano Bertolini

IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE O CURRÍCULO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO OFERTADO
NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA..... 175

Sidnei Renato Silveira

Cristiano Bertolini

Iara Carnevale de Almeida

Fábio José Parreira

INDÚSTRIA CULTURAL E SUBJETIVIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE: ANÁLISE DO ENSINO INFANTIL REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE SERTÃOZINHO-SP EM PERÍODO DE PANDEMIA.....	193
---	-----

Edmar Lucas Leone

André Galindo da Costa

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DE ESTUDO DE CASO.....	211
--	-----

Airton Pott

Jaqueline Carvalho Bolin

O LABORATÓRIO DE LEITURA DE <i>TRISTÃO E ISOLDA</i> E OUTROS RECURSOS DIGITAIS PARA EXPLORAR O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA.....	231
--	-----

Nicolle Lima Nogueira

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA.....	247
---	-----

Samira Saleh

REDAÇÃO <i>VERSUS</i> PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO.....	267
--	-----

Airton Pott

Jaqueline Carvalho Bolin

REFLEXÕES SOBRE COTIDIANO E LUTO EM “LUTO DA FAMÍLIA SILVA” E “FUNERAL DE UM LAVRADOR” NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO	281
---	-----

Ana Ligia Scaldelai-Salles

Camilla Tiburcio Pazim



APRESENTAÇÃO

Estimados leitores e prezadas leitoras, saudações acadêmicas, virtuais e professorais a todos e todas!

Estamos em uma era moderna e digital, em que as tecnologias estão cada vez mais aperfeiçoadas e adentram ligeira e fortemente nos lares, no trabalho e nas escolas. E é pensando nisso que almejamos a organização de textos com cunho científico e acadêmico que discorram sobre a influência, a contribuição e a interferência da modernidade no dia a dia das pessoas.

As mídias, sobretudo as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), aceleram e facilitam a comunicação, ao mesmo tempo em que aproximam virtualmente aqueles que estão distantes fisicamente. Diante deste contexto, organizamos esta obra, cognominada *Educação e tecnologias: perspectivas no processo de ensino e aprendizagem*, a fim de contribuir com os estudos acadêmicos relacionados à educação e às tecnologias voltadas ao ramo educacional.

Sentimo-nos honrados e radiantes em podermos apresentar à sociedade esta obra resultante da dedicação de pesquisadores e pesquisadoras que, junto conosco, fazem de seus estudos publicados neste livro um movimento, uma ação, em favor da educação e das tecnologias, tão necessárias nestes dias atuais e tempos tumultuados.

Este livro é a compilação de dezesseis valorosos capítulos acadêmico-científicos que abrangem assuntos alusivos às tecnologias na educação contemporânea, os quais abarcam em suas palavras, frases e parágrafos diversos assuntos relacionados a este tema motivador. De forma analítica e crítico-reflexiva, os autores e as autoras pesquisam e explanam sob diferentes nuances, aspectos e peculiaridades temáticas: tecnologia no ensino superior, educação profissional, técnica e tecnológica, ensino presencial e ensino à distância, contexto atual da educação, ensino remoto, ensino híbrido, entre outros assuntos.

De início, o leitor, receptor deste livro, vai ingressar e navegar em *“A escola na minha casa”: sequência didática em Língua Portuguesa (re)adequada para o ensino remoto através do multiletramento*, escrito por Airton Pott, Ivânia Campigotto Aquino e Jaqueline Carvalho Silva. Nesta pesquisa, os autores, a partir do conceito de multiletramento, propõem reflexões e análises a respeito de uma sequência didática em Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental (re)adaptada para o ensino remoto, por meio de coleta de respostas dos alunos, averiguadas pelos pesquisadores para fins de análises do feedback e das percepções do público discente ao qual estas atividades foram destinadas.

Na sequência, Paola Biavatti e Luciana M. Crestani convidam o leitor para *“Supere o óbvio”: um olhar à construção de sentidos em um vídeo publicitário*. Em meio a estudos teóricos voltados à multissemiótica, as pesquisadoras tecem percepções e análises de uma peça publicitária em formato audiovisual, intitulada *Supere o óbvio*, escolhido pelas autoras por unir elementos verbais e não-verbais, complementares, um ao outro, para a formação de sentido.

Elizandro Mesquita Magalhães, José de Sousa Farias Neto, Antônia Erotildes Sousa Carneiro Rocha e Erika de Sousa Lôbo investigam sobre *A tecnologia associada ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Inclusiva*, corroborando sobre a importância da educação inclusiva e do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Eles realizam uma pesquisa de teor bibliográfico descritivo, sendo que iniciam evidenciando sobre o marco legal da educação especial no Brasil para, então, adentrarem ao assunto da integração das tecnologias na educação, reforçando, por fim, sobre os benefícios e os desafios das práticas tecnológicas inclusivas no AEE.

A tecnologia como recurso pedagógico na implementação do desenho universal para a aprendizagem é o objeto de estudos de Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Vanderley Flor da Rosa. A fim de realizarem uma pesquisa de campo, os autores fazem uma coleta de dados por meio do *Web Quest*, que serve de subsídio para as ponderações dos pesquisadores a respeito do uso de tecnologias

como recurso pedagógico.

Nas páginas seguintes, o leitor contempla o *Capital cultural e sua relação com o ingresso no ensino superior: um estudo de caso*, escrito por Rogério Aparecido Pereira Bolin e Reginaldo Aparecido Pereira Bolin. Neste capítulo, os pesquisadores fazem um recorte da pesquisa do mestrado desenvolvida em uma universidade no interior paulista que buscava investigar sobre as escolhas dos concluintes do Ensino Médio sobre os cursos e as universidades para quais almejavam ingressar. Neste contexto, os autores se propõem a pesquisar sobre o conceito de capital cultural como possibilidade de análise por meio de metodologia e métodos que eles explicam logo após e, por fim, compartilham algumas de suas conclusões.

Nas páginas seguintes, o público leitor encontra o compartilhamento de pesquisa fundamentada em uma *Competência em sala de aula: como a prática pedagógica auxilia no processo de ensino - aprendizagem do aluno*, cuja autoria é de Luís Fernando Ferreira de Araújo, Robson Alves dos Santos, Rosineia Oliveira dos Santos, Rodrigo Crissiuma Figueiredo Ayabe, Ana Claudia Maciel de Moraes e Rose Mary de Messias. A fim de investigar a respeito do saber escolar e o ensino-aprendizagem, os autores fundamentam seus estudos em atividades realizadas no Centro de Detenção Provisória de Pinheiros, de São Paulo. Para fins de exemplificação e comprovação, os autores dispõem dois relatos de alunos a respeito do papel da escola para a vida deles, reforçando, por fim, sobre a competência na prática pedagógica dentro da sala de aula.

Na continuidade do rol de pesquisas acadêmicas, o autor Zacarias John engendra sobre a *Educomunicação: recursos de mídia em ação*. Em sua pesquisa, o autor salienta sobre o papel da educomunicação na sociedade e, a fim de exemplificar sobre os meios de comunicação em massa na comunicação, o pesquisador considera, em seus estudos, o projeto “Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola”, criado no Estado do Rio Grande do Sul, a partir do qual se conclui que os projetos de educomunicação são essenciais para a formação acadêmica.

A posteriori, as autoras Ana Carolina Bueno de Carvalho, Isabela Avanci Januário e Stephanie Belazi explicitam sobre a *Escola em tempos de pandemia: a contribuição tecnológica para superar desafios na matemática*. Conforme elas apontam, o professor de matemática pode utilizar *softwares* e demais recursos midiáticos e eletrônicos para suas aulas, sobretudo em tempos de ensino remoto, advindo como melhor opção no contexto pandêmico. Para fins de comprovação, as autoras trazem vários exemplos de aplicativos e jogos, destacando a gamificação como recurso eficaz na educação em períodos modernos.

Ferramentas colaborativas para o ensino remoto: um estudo de caso aplicado ao ensino médio são o escopo de pesquisa de Rosângela Bugui, Fábio José Parreira, Sidnei Renato Silveira e Cristiano Bertolini. Como alternativa metodológica, os autores partem de um estudo de caso realizado por meio da ferramenta *Wiki*, do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, aplicado a alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná, situada na cidade de Barra Funda – RS. Como cerne destes estudos, os autores elencaram o desenvolvimento de atividades colaborativas integradas à modalidade de ensino remoto.

Agregando mais contribuições epistêmicas a esta miscelânea, Sidnei Renato Silveira, Cristiano Bertolini, Iara Carnevale de Almeida e Fábio José Parreira registram *Impressões dos alunos sobre o currículo do curso de licenciatura em computação ofertado na modalidade de educação a distância*. Através da opção de formulário do Google, o *Google Forms*, os autores propuseram uma coleta e análise de dados referentes ao curso de Licenciatura em Computação, ofertado na modalidade de EaD (Educação a Distância), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil), pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), campus Frederico Westphalen – RS.

No próximo capítulo, Edmar Lucas Leone e André Galindo da Costa construirão e fabricarão, por meio de seus estudos, uma *Indústria cultural e subjetividade na profissão docente: análise do Ensino Infantil remoto na rede municipal de Sertãozinho-SP em período de pandemia*. Ao arquitetar sobre a temática proposta, os

autores partem da proposta didática em tempos de ensino remoto no município de Sertãozinho, São Paulo e, a partir disso, realizam algumas reflexões, análises e (re)adequações necessárias levando em contexto os papéis dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como o trabalho, a ideologia e a identidade destes sujeitos.

Logo após, *Metodologias ativas no ensino superior: aprendizagens significativas por meio de estudo de caso* são propostas por Airton Pott e Jaqueline Carvalho Silva. Os pressupostos dos autores são provenientes de um relato de experiência vivenciado na Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC), por um dos autores, durante as aulas de Comunicação e Expressão, no 1º módulo do curso de Gestão Empresarial, no ano de 2020. Através de um questionário encaminhado pelo *Microsoft Forms*, os autores puderam obter o retorno dos alunos e realizarem análises e considerações sobre o estudo de caso.

Também com relação à experiência professoral, Nicolle Lima Nogueira experiência sobre *O laboratório de leitura de Tristão e Isolda e outros recursos digitais para explorar o letramento literário em sala de aula*. Recorrendo à obra literária *Tristão e Isolda*, a autora propicia a seus alunos uma aula de literatura que permite o contato com os letramentos literários e, assim, ressalta sobre a importância dessa disciplina e destaca o propósito de estimular o crescimento pessoal, a criatividade individual e o senso crítico.

Por conseguinte, Samira Saleh direciona seus estudos para *O processo de alfabetização na rede pública: impactos e consequências da pandemia*. Ao enfatizar sobre o processo de alfabetização na rede pública, a autora aborda aspectos importantes, iniciando por um esboço histórico a respeito da educação pública no Brasil, e, depois, delimita-se à perpetuação das desigualdades na educação durante a pandemia covid-19, e, na sequência, resgata alguns pressupostos normativos da educação pública brasileira e finaliza destacando o papel da escola em tempos de covid-19. À vista disso, conclui que é preciso ressignificar o processo de alfabetização e, consequentemente, a função social da educação possa ser consumada.

Por meio de uma sequência didática em Língua Portuguesa, os pesquisadores e professores Airton Pott e Jaqueline Carvalho Silva propõem estudos acerca da *Redação versus produção textual: uma proposta para o ensino*. Na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de um trabalho eficaz com a escrita, os autores partem de algumas indagações: Como ensinar? De que maneira essa prática poderia se tornar mais significativa? Como *corrigir*? O que *corrigir*? E, a fim de averiguar e analisar a aplicabilidade de uma sequência didática, voltam-se ao que foi aplicado junto a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola do interior de São Paulo.

E, à guisa de finalização, tão importante quanto os demais capítulos, *Reflexões sobre cotidiano e luto em “luto da família silva” e “funeral de um lavrador” no contexto de ensino remoto* são proporcionadas por Ana Ligia Scaldelai-Salles e Camilla Tiburcio Pazim. O capítulo escrito pelas autoras tem como estopim uma análise a partir da leitura da crônica *Luto da família Silva*, de Rubem Braga, e da música *Funeral de um lavrador*, de Chico Buarque. Primeiramente, as autoras realizam algumas considerações sobre os textos analisados; depois, enfocam sobre a BNCC e as ferramentas tecnológicas; e, por fim, descrevem a metodologia usada, bem como sobre o desenvolvimento da sequência didática.

O mosaico aqui formado por capítulos com diferentes propostas analítico-reflexivas possui como cerne a temática da educação e tecnologias, sob o viés de perspectivas no processo de ensino aprendizagem, que é o que leva à proposta lançada no início da organização deste livro, assim como o título dele. Para nós, ela vem ao encontro das necessidades atuais, tendo em vista a inserção dos recursos midiáticos no fazer pedagógico. E, nesta perspectiva, sugerimo-la para ser usada em cursos de formação de docentes, bem como por professores, graduandos e demais estudantes e profissionais da área da educação.

Outrossim, agradecemos a confiança de cada autor e autora por ter acreditado em nosso trabalho e papel como organizadores desta obra que, com a contribuição de cada um(a), se tornou especial,

colaborando com a pesquisa na área da educação. Para tanto, desejamos que os estudos aqui publicados graças à educação e às tecnologias sejam, de fato, lidos, relidos, divulgados, mencionados, valorizados e (re)conhecidos por estudantes, profissionais da educação e da sociedade em geral.

Afinal, o vento e o papel, no mundo real, podem ir muito além dos horizontes, e a rede, no âmbito virtual, em questão de instantes, lança esta obra para o mundo. Desta forma, que os exemplares impressos e o *e-book* cheguem ao maior número de pessoas possíveis, e que estas possam usufruir dela da melhor e mais conveniente forma.

Por ora, é o que temos a externar neste junho invernal (porém, não muito hibernal, já que o tempo é curto e as tarefas e as possibilidades são múltiplas).

Afetuosos abraço e acalentadora leitura a todos e todas!

Professor Mestre e Doutorando Airton Pott
Professora Mestre e doutoranda Jaqueline Carvalho Bolin



“A ESCOLA NA MINHA CASA”: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA (RE) ADEQUADA PARA O ENSINO REMOTO ATRAVÉS DO MULTILETRAMENTO

Airton Pott¹

Ivânia Campigotto Aquino²

Jaqueline Carvalho Bolin³

1 Considerações iniciais

Na era da informação e da informatização, as pessoas conseguem, com ajuda de equipamentos, programas e aplicativos, editar áudios, vídeos e imagens sem sair de casa.

- 1 Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela UPF. Mestre em Letras pela UPF. Pós-graduado, nível Especialização, em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI. Pós-graduado, nível Especialização, em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado, nível Especialização, em PROEJA, pelo IFFar / RS. Graduado em Letras Espanhol pela UFPEL e em Língua Portuguesa e Respektivas Literaturas pela UNIJUI. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor, atuando na Secretaria Municipal de Educação. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br
- 2 Possui graduação em Curso de Letras pela UPF, mestrado em Letras - Teoria da Literatura pela PUCRS, doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela UFRGS e pós-doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela UFRGS. Atualmente, é professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e professora efetiva da rede municipal de ensino de Passo Fundo, atuando na Secretaria Municipal de Educação. E-mail: ivania@upf.br
- 3 Doutoranda em Letras pela UNESP/Assis. Possui Mestrado em Linguagens e Letramentos pela Universidade Estadual Paulista pela UNESP. Possui Graduação em Pedagogia - UNICESPI (2013) e Graduação em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade de José Bonifácio- UNIESP. Possui Pós-graduação em Alfabetização, Letramento, Literatura e Inclusão pela Faculdade de Tecnologia Paulista. Pós-graduada em Gestão em Direção, Supervisão e Mediação Escolar pela Universidade de Jales. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa, Linguística e Educação do Instituto Jaguar de pós-graduação. Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Novo Horizonte e da Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC). E-mail: jaqueline.silva77@fatec.sp.gov

E, por já terem nascidos em meio a este cenário, as crianças e os adolescentes fazem uso dos recursos midiáticos mais facilmente e com mais praticidade que muitos adultos. Levando em consideração essas constatações, visa-se analisar, neste texto, os manifestos de uma turma de alunos em que o professor de Língua Portuguesa realizou uma sequência didática aliando a escrita de uma narrativa em capítulos, com relações intertextuais, dentre outras atividades.

Tão logo, os adultos em sala de aula, no caso os professores, devem reinventar seu fazer pedagógico pensando no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, incorporando-as a sua prática docente. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem torna-se multiletrado devido às novas linguagens disseminadas na contemporaneidade e a inserção destas nas práticas pedagógicas.

Neste processo, de evoluir e se reinventar, é importante que o professor veja seus alunos como protagonistas e, ao mesmo tempo, ele mesmo ser sujeito de protagonismo. Os estudantes, na era digital, são produtores e desenvolvedores de mídias culturais, o que os torna agentes culturais ativos nas diversas culturas dentro e fora das telas eletrônicas. Eis, assim, o multiletramento possibilitado graças às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rojo (2012), Gervai e Ninin (2015) e Sá (2019) amparam os estudos acerca deste multiletramento mediado pelas tecnologias e permitem realizar importantes assertivas a respeito do cotidiano escolar contemporâneo.

2 O multiletramento e a educação

O Ensino a Distância vem, ao longo dos últimos anos, se tornando uma alternativa para quem busca aprimorar seus estudos seja na realização de cursos ou até mesmo nas graduações e pós-graduações. Para tanto, fazem-se fundamentais as tecnologias digitais, o que também é ressaltado por Gervai e Ninin (2015, p. 183): “Muitos contextos educacionais, inclusive os da educação a distância, atualmente, apoiam-se em tecnologias digitais.”

As tecnologias digitais, cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, tanto na vida pessoal quanto profissional, são, conforme Gervai e Ninin (2015, p. 184), “agora vistas como instrumentos a serviço do ensino.”. Tão logo, a educação a distância é vista por muitos como uma possibilitação dos estudos, principalmente pela facilidade de acesso, agilidade e uso dos recursos midiáticos.

Rojo (2012, p. 23) corrobora que “Por sua própria constituição e funcionamento, ela (a mídia digital) é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários [...]”. Portanto, os estudantes, enquanto usuários da mídia digital, adquirem conhecimentos não só sobre os recursos disponíveis pela tecnologia, mas também os conteúdos dispostos nela, e que, graças a ela, chegam de modo digital àqueles que a utilizam.

Consoante Sá (2019, p. 273), “As informações circulam cada vez mais com uma rapidez surpreendente, pois há um grande número de dispositivos (computadores, celulares, tablets etc.) que nos permite acessar tudo somente com um click. Além disso, essas grandes mudanças trazidas pela tecnologia causaram também um impacto no processo de ensino/aprendizagem [...]”. Estes respaldos na educação são compreensíveis, pois se a sociedade como um todo está se modernizando cada vez mais, é natural que a educação seja impactada pela tecnologia.

Nesta perspectiva, o celular e o computador, dentre outros, são muito mais que simples equipamentos tecnológicos, pois, para muitos estudantes, são a alternativa encontrada para continuarem seus estudos. Além disso, são a forma de comunicação, mediação entre alunos e professores, uma vez que “Mediação, em termos gerais, corresponde a um processo de intervenção que possibilita uma relação entre um sujeito e um objeto do conhecimento.” (GERVAI e NININ, 2015, p. 188). Logo, no Ensino a Distância o aluno, sujeito, tem acesso aos objetos do conhecimento, mediados pela tecnologia.

Comumente, o multiletramento surgiu em virtude do cenário freneticamente instaurado pelas tecnologias e pela cultura

heterogênea da sociedade contemporânea. Nas palavras de Rojo (2012, p. 13), “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” fizeram surgir o multiletramento, tão importante em todas as etapas e modalidades de ensino, sobretudo na Educação a Distância.

O conceito de multiletramento fundamentado por Rojo (2012) também é resgatado por outros autores, como Sá (2019, p. 270), a qual salienta que “Entende-se que as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens que elas permitem acarretam novos letramentos, denominados multiletramentos, já que envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais.”. Diante disso, o multiletramento não é só o ensino por meio de textos, mas também um aprendizado facilitado pela tecnologia, e sobre o uso das ferramentas e recursos tecnológicos.

É natural que em qualquer modalidade de estudos o aluno tenha que demonstrar autonomia e interesse próprios. Entretanto, no processo de Ensino a Distância tais características são essenciais. Afinal, «o indivíduo é visto como um agente ativo em seu processo de desenvolvimento.» (GERVAI e NININ, 2015, p. 191). Para tanto, o aluno precisa se planejar dentro de suas possibilidades, organizar um cronograma com tempo dedicado aos estudos e saber usar as hipermídias, os multiletramentos.

Segundo Rojo (2012, p. 19), o cenário do multiletramento é formado por “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”. Entretanto, muitos professores têm dificuldades de planejar e conduzir uma sequência didática multimodal, de multiletramento, devendo, porém, reconhecer que o avanço tecnológico digital tem instigado mudanças significativas também no cenário educacional.

Em vista aos argumentos apresentados, confirma-se a

importância e a necessidade das tecnologias na educação, e de forma adequada e cada vez mais abrangente e significativa. É neste contexto que se insere o multiletramento como (res)significador do fazer docente. Para tanto, os professores precisam estar dispostos para ensinar e aprender o uso das mídias digitais em suas sequências didáticas, pois eles devem ser os facilitadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

3 Descrição dos corpora com base em sequência didática de Língua Portuguesa

Não intencionando influenciar ou induzir os alunos em suas respostas, buscou-se fazer uma introdução contextualizando o questionário, sem mencionar, nesta parte, atividades em específico aplicadas ao longo de 2020 em Língua Portuguesa nesta turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Condor, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

Abaixo, dispõe-se o questionário aplicado por intermédio da ferramenta de formulário do Google:

Figura 1 – Contextualização aos alunos a respeito do questionário sobre os estudos de Língua Portuguesa

Olá, estimad@s alun@s! Como vocês estão? Espero que estejam tod@s bem! Estou concluindo uma pós-graduação em Metodologias para a EaD e minha proposta de pesquisa é relacionada aos nossos estudos em Língua Portuguesa no ano passado e também do ensino no geral. Para isso, eu gostaria que vocês respondessem algumas questões sobre isso. Não leva mais que alguns minutinhos. Desde já muito obrigado pela sua valiosa contribuição.
Abraços embalados de carinho e saudades!

Fonte: print da introdução ao questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

O questionário, encaminhado por WhatsApp, consistia em 08 perguntas, aparecendo aos alunos uma por vez, na sequência que se apresenta a seguir:

1- O que mais lhe chamou a atenção nos planejamentos de Língua Portuguesa durante os módulos no ano letivo de 2020?

2- Quais aspectos positivos você percebeu durante os módulos de Língua Portuguesa?

3- Quais aspectos negativos você percebeu durante os módulos de Língua Portuguesa?

4- A respeito dos estudos e atividades acerca do livro *Um time muito especial*, de Jane Tutikian, o que você mais julgou interessante e quais conhecimentos conseguiu aprimorar por meio disso?

5- Qual sua opinião a respeito da proposta de escrita da narrativa em capítulos a partir da (re)leitura do livro *Um time muito especial*?

6- Na sua opinião, como foi o uso das mídias/Tecnologias de Informação e Comunicação na proposta de sequência didática a partir do livro *Um time muito especial*?

7- Quais aspectos positivos e negativos do uso das mídias/Tecnologias de Informação e Comunicação nos estudos neste período de ensino remoto?

8- Quais suas sugestões para o uso das mídias nas aulas de Língua Portuguesa?

4 Análise de feedbacks de alunos a partir de questionário sobre sequência didática de Língua Portuguesa

A fim de estabelecer um recorte e poder aprofundar as análises a respeito dos tópicos elencados, detém-se, nos estudos aqui realizados, nas respostas referentes à pergunta número 1: “O que mais lhe chamou a atenção nos planejamentos de Língua Portuguesa durante os módulos no ano letivo de 2020?”, lembrando que esta pergunta pretendia abranger a opinião de alunos, sem tender a influência para determinada atividade ou até mesmo quais as impressões que o(a) aluno(a) a respeito da(s) atividade(s).

O fato de a pergunta ser generalizada, e não voltada a aspecto(s) específico(s) do planejamento de Língua Portuguesa na turma em que o questionário foi aplicado, as respostas dos alunos

abrangeram diferentes contextos, fatos e atividades. O aluno que escreveu o comentário abaixo, disposto na Figura 2, ressaltou sobre uma atividade em específico, como pode ser conferido:

Figura 2 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1

O que mais me chamou a atenção foi a idéia que o professor Airton teve de nos passar a missão de escrever uma narrativa a partir do livro "Um time muito especial" da escritora Jane Tutikian

Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Verifica-se no comentário da Figura 2 que, ao ser indagado sobre “O que mais lhe chamou a atenção nos planejamentos de Língua Portuguesa durante os módulos no ano letivo de 2020?”, o aluno resalta sobre a escrita de uma narrativa a partir do livro “Um time muito especial”, da escritora Jane Tutikian. Possivelmente, esta atividade tenha lhe chamado a atenção por ter sido uma das mais complexas, por envolver a leitura do livro referido e a escrita, dividida em capítulos, de uma continuidade desta narrativa, além de que os alunos foram desafiados a trazerem novos elementos a sua escrita, e também relações intertextuais e, inclusive, com outros gêneros textuais.

No comentário acima, percebe-se, também, a importância do papel que o professor tem para este aluno e para os demais, pois esta prática foi “ideia” de um adulto, no caso o docente de Língua Portuguesa, que propôs esta sequência didática. Em outras palavras, o professor precisa proporcionar diferentes momentos e ensinamentos a fim de que os alunos possam construir seus conhecimentos, e, ao aprimorá-los, desenvolvam habilidades e competências associadas ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura e escrita de textos de diferentes gêneros. Neste sentido, uma sequência didática precisa ser organizada, que é o que se verifica na resposta a seguir:

Figura 3 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1

O que mais me chamou atenção no planejamento foi a organização, pois mesmo sendo diferente das aulas presenciais consegui compreender as atividades e conteúdos.

Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Ao analisar a resposta que aparece na Figura 3, destaca-se que o autor deste comentário não se referiu a uma atividade em específico. No entanto, o aluno destacou a importância da organização, o que revela que é importante o professor desenvolver seu planejamento de uma forma atrativa e de fácil compreensão por parte do(s) aluno(s), pensando no planejamento daquela aula, daquele módulo⁴, ou na sequência didática entre os módulos.

É também marcada de significação no comentário do aluno a menção das aulas diferentes das presenciais e pelo fato de as aulas remotas, encaminhadas por meio das atividades pedagógicas não presenciais, terem possibilitado a compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, é importante pensar esta (re)adequação do ensino remoto às mídias, ao multiletramento.

Afinal, as mídias digitais são interativas, o que se corrobora em Rojo (2012). Isto, porém, não basta para o sucesso da aprendizagem, pois o professor precisa saber usá-las em suas aulas a fim de que a sua prática pedagógica esteja em um contexto educacional e digital, que acompanhe o avanço tecnológico, uma vez que é natural que muitas crianças e jovens saibam mais do uso de aplicativos e demais recursos midiáticos do que muitos adultos, inclusive professores. Diante disso, o docente, que está à frente do planejamento e da realização das atividades, precisa saber como envolver seus alunos. Essa foi a percepção e o destaque do estudante cuja resposta está abaixo, na Figura 4:

⁴ Opta-se por usar o termo *módulo* referindo-se ao período em que as atividades pedagógicas não presenciais estavam com o(s) aluno(s), retiradas por um responsável na secretaria da escola.

Figura 4 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1

A maneira com que o professor criava ideias e temáticas diferentes que envolviam todos, e que era simples para todos conseguirem fazer.

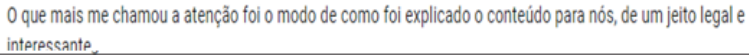
Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Também sem mencionar exclusivamente uma ou mais atividades, o aluno autor do comentário representado na Figura 4 ressalta a respeito da maneira como o professor encaminhava as atividades, que, conforme este aluno, eram “simples para todos conseguirem fazer”. Desperta a atenção este adjetivo “simples”, pois escrever uma narrativa dividida em capítulos, e, além do mais, realizar relações intertextuais e com outros gêneros dentro do texto, com desafio(s) diferente(s) a cada módulo pode não ser visto como simples por muitos. Associado a isso, entende-se a importância da maneira como o professor lança as propostas pedagógicas, que é o que este aluno também evidencia em seu comentário.

O fato de também este aluno ressaltar sobre os métodos, isto é, a maneira do professor organizar e encaminhar este planejamento aos seus alunos é de suma importância e a forma como alunos receberão as atividades depende muito da mediação do professor. Afinal, já se verificou em Gervai e Ninin (2015) sobre o fundamental papel de intervenção do professor, que possibilita a relação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – professor e alunos – com o objeto do conhecimento, que, no caso, são as atividades pedagógicas.

Assim como os alunos que escreveram as respostas representadas nas duas figuras anteriores, também o aluno cuja resposta está representada na Figura 5 ressalta sobre a maneira como o professor ensina e explica o conteúdo. Afinal, por mais que a palavra “professor” não esteja explícita no comentário abaixo, presume-se a presença dela, conforme pode ser verificado:

Figura 5 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1



O que mais me chamou a atenção foi o modo de como foi explicado o conteúdo para nós, de um jeito legal e interessante.

Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

O sujeito “professor” está presente, implicitamente, associado a “explicado”, verbo no particípio, que presume a explicação aos alunos, representados pelo pronome pessoal “nós”. Este pronome engloba uma coletividade, no caso a turma, ou seja, por mais que o contexto não seja presencial, o aluno não se refere apenas a ela, mas também aos colegas, ou seja, a concepção de turma está impregnada nele e o ensino remoto não fez com que o aluno pensasse em sujeito isolado, embora fisicamente estivesse em um lugar distante dos colegas.

Também a questão da mediação do professor, teorizados por Rojo (2012) e Gervai e Ninin (2015), está presente no comentário do aluno na Figura 5, marcado sobretudo pela palavra “modo” e por meio das características “legal” e interessante”. Ressalta-se que as respostas dos alunos foram, em sua maioria, respostas curtas, com poucas palavras, mas sempre favoráveis, como é o caso também do comentário do aluno representado na Figura 6, que segue abaixo:

Figura 6 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1



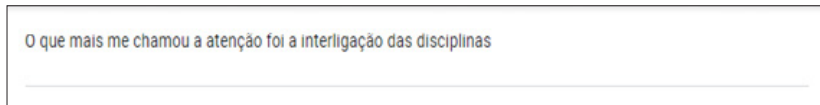
As atividades eram legais

Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

O adjetivo “legais” é o único usado pelo aluno, que optou por escrever um comentário curto. A opção por respostas curtas predominou também nas outras perguntas, mencionadas na descrição do corpora, que serão analisados em trabalhos futuros sobre o tema deste estudo. Entretanto, mesmo havendo uma série de respostas curtas, desperta a atenção o fato de nenhuma conter

uma percepção negativa das atividades, o que mostra ser favorável ou então certo receio do(s) aluno(s) em colocar uma resposta negativa sobre as atividades, mesmo que no questionário não tenha sido solicitado que ele(s) se identificasse(m).

Figura 7 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1



Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Já o aluno cujo comentário está representado na Figura 7, embora também tenha optado por realizar uma resposta curta, traz um elemento novo e interessante, que é “a interligação das disciplinas”. Tendo sido a interdisciplinaridade entre algumas disciplinas em algumas atividades e módulos, o aluno destacou este fato conforme suas palavras.

Dentre as atividades interdisciplinares estava a de realizar um cartaz, folder ou outra forma de campanha de conscientização a respeito da pandemia que se está vivendo, e, a partir disso, em Língua Portuguesa, foi lançado o desafio de inserir esta campanha em um dos capítulos da narrativa que estavam escrevendo ao longo dos módulos. O aluno autor da resposta representada na Figura 8, logo abaixo, menciona sobre os desafios:

Figura 8 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1




Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Sem mencionar quais eram os “desafios”, o comentário do aluno, disposto na Figura 8, revela que os trabalhos continham desafios e que isso lhe chamou a atenção. Entende-se que estes

desafios eram justamente o que poderia ser visto como o “difícil” da atividade, mas foi recebido e percebido pelos alunos como um diferencial, que foi visto como desafiador mesmo. E que, além disso, talvez tenha sido significativo justamente por propor o além, como foi o caso da escrita da narrativa em capítulos ao longo dos módulos. Afinal, em muitos capítulos eles tinham que realizar atividades que envolvessem diferentes (sub)temas e outros gêneros, sem contar que a narrativa de cada aluno era uma sequência do livro “Um time muito especial”, de Jane Tutikian, que foi, aliás, a atividade mencionada pelo aluno em seu comentário disponibilizado a seguir, na Figura 9:

Figura 9 – Resposta de um dos alunos referente à pergunta nº 1

A produção de uma narrativa

Fonte: print da resposta de um(a) aluno(a) à pergunta nº 1 do questionário elaborado no formulário do Google na conta particular do autor deste artigo e da pesquisa.

Por mais que tenham sido apenas oito alunos que responderam o questionário, de uma turma de quase 30 alunos, foi possível tecer percepções a respeito do olhar deles sobre as atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa e como foi a (re)adequação dos estudos para o ensino remoto, por meio das atividades pedagógicas não presenciais, encaminhadas por meio dos módulos. Vale lembrar que o questionário foi aplicado quando o ano letivo de 2020 já havia sido encerrado e os alunos já estavam de férias, o que pode ter contribuído para muitos alunos não realizassem o questionário.

As respostas dos oito alunos, entretanto, já possibilitaram análises interessantes acerca do processo de ensino e aprendizagem, sendo que muitas atividades foram realizadas ao longo dos 12 módulos do ano letivo de 2020, e a maioria dos alunos destacou a escrita de narrativa, que, por sinal, era a atividade que mais exigia tempo, habilidades e competências dos estudantes. Neste sentido, percebe-se que o diferencial e o desafiador precisam ser possibilitados aos alunos, seja nas aulas presenciais ou remotas.

Tão logo, este é o papel do professor, que, afinal, é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, motivando e instigando os alunos a realizarem as atividades, que, aliás, são planejadas por ele.

Logo, a readaptação tanto do professor quanto dos alunos fez-se necessária devido à pandemia. No entanto, o distanciamento social incitou o desenvolvimento do multiletramento, tão essencial em um mundo moderno. Afinal, o multiletramento, conforme Rojo (2012), tornou-se possível mais facilmente àqueles que dispunham de celular, computador e/ou notebook, haja vista que muitos alunos optaram por realizar as atividades, inclusive a escrita da narrativa em capítulos, tão mencionada pelos alunos em seus comentários, digitadas e criavam vídeos, imagens, folders graças a aplicativos e demais ferramentas tecnológicas.

Não se pode esquecer que nem todos os alunos da turma tinham acesso a aparelhos eletrônicos. Foi opcional a realização de atividades de forma impressa, por meio das atividades pedagógicas não presenciais impressas dispostas fisicamente na escola, ou então realizar muitas delas por meio das mídias. Notou-se, por ora, um melhor desenvolvimento das atividades por aqueles alunos que recorreram às mídias para realizarem muitas das atividades, que não só aprenderam o conteúdo, mas também aprenderam sobre compreensão e produção de linguagens digitais, o que resultou em um aprendizado significativo graças ao multiletramento, conforme ampara-se nos estudos de Rojo (2012).

4 Considerações finais

As contribuições de Rojo (2012), Gervai e Ninin (2015) e Sá (2019) tornaram-se essenciais para as reflexões propostas sobre as práticas de multiletramento, tão importantes às crianças e aos adolescentes na era da informação e da comunicação. As práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs ressignificam o processo de ensino e aprendizado, ao mesmo tempo em que visam acompanhar as mudanças na sociedade. Neste cenário, evolução é primordial não apenas fora da escola, mas também no processo de interação

entre professores e alunos, os quais aprendem juntos por meio das práticas multiletradas.

Dado o exposto, o multiletramento é, conforme Rojo (2012, p. 12), “a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...]”. Afinal, a alteridade que compõe a sala de aula por meio de turmas heterogêneas, isto é, formadas por alunos com distintas particularidades, impõe uma proposta didática que desenvolva o protagonismo frente aos novos desafios e à (res) significação do cenário educacional inseparável das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tão logo, o professor possui papel fundamental neste processo de mediação do aprendizado.

O multiletramento, portanto, facilita e acelera o acesso de professores e alunos a diferentes textos, o que o caracteriza como fundamental em uma sociedade de imediatismo também com relação ao acesso às informações. Sendo assim, os professores de Educação Básica não podem ficar aquém das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e tampouco acomodarem-se, muito pelo contrário, precisam reinventar a si e às suas práticas pedagógicas. Afinal, a escola adentrou nas casas repentinamente e fez com que professores, alunos e famílias se reestruturassem e reorganizassem suas rotinas, tendo as mídias se tornado (inter) mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

GERVAI, Solange Maria Sanches; NININ, Maria Otília Guimarães. Mediação pedagógica: uma reflexão sobre a produção de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In.: LOBATO, Maria Cristina Ataíde; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa; CUNHA, Ana Lygia Almeida. **Educação a distância: particularidades e desafios**. Belém: AEDI, 2015. p.183-202. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/184/1/Livro_EducacaoDistanciaParticularidades.pdf. Acessado em 11 de fevereiro de 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SÁ, Cícera Alves Agostinho de. Multiletramentos: processo integrador de ações pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento. In.: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 263-278. Disponível em: <https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2019/03/livro-ana-maria-lima-ebook-final.pdf?fbclid=IwAR0ZkcEGe5o5VeDaYwnzeHEZQCtS9y90zPOoXOrdM2vqtaJ6-OiF6f-DWYo>. Acessado dia 11 de fevereiro de 2021.



“SUPERE O ÓBVIO”: UM OLHAR À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM UM VÍDEO PUBLICITÁRIO

Paola Biavatti¹

Luciana M. Crestani²

1 Considerações iniciais

A leitura está presente em nosso dia a dia e além de ser um ato de interpretação, comunicação e significação, também se constitui como um ato histórico e evolutivo. Com o passar do tempo e as mudanças no mundo, o ato de ler também se modifica. O surgimento da internet e o desenvolvimento de novas tecnologias digitais da informação e comunicação, também chamadas de TDIC, como televisores, computadores, smartphones, propiciam novas formas de interação em que outras linguagens para além da verbal entram em cena. Nessa esteira, o ato de ler e interpretar também exige reinvenções.

Estamos, diariamente, em contato com textos multissemióticos. Quando lidamos com um celular, por exemplo, temos de saber o que cada ícone significa, como enviar uma mensagem, como compartilhar uma foto ou como atender uma ligação. Quando vamos ao banco, temos de saber como operar com um caixa eletrônico. Enfim, todas as nossas práticas sociais estão associadas a diversas linguagens que informam e comunicam e cabe a nós, leitores, interpretá-las e atribuir-lhes sentido para que possamos interagir em sociedade.

1 Acadêmica do Curso de Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas da Universidade de Passo Fundo. E-mail: paola.biavatti@gmail.com

2 Doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lucianacrestani@upf.br

Apesar de diferentes linguagens serem muito presentes no cotidiano, cabe ao ensino formal desenvolver competências leitoras atinentes ao modo como essas linguagens produzem sentidos. Isso requer, desde os primeiros anos escolares, a exploração de textos constituídos pela diversidade de linguagens (verbal, visual, sonora, musical) de modo a auxiliar os alunos na tarefa de análise e interpretação de sentidos advindos da relação desses elementos dentro do texto. Todavia, para que essas habilidades sejam desenvolvidas, “é necessário um saber, um domínio metodológico e teórico que ofereça os instrumentos pedagógicos para uma leitura crítica e proveitosa” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 316-317).

É nessa direção que segue o presente trabalho. Ele se volta à análise de uma peça publicitária em formato audiovisual e tem como objetivos principais: a) explicitar como elementos de diferentes linguagens constroem sentidos no vídeo; b) contribuir para o desenvolvimento de práticas de análise dessa natureza em sala de aula à luz de um suporte teórico-metodológico capaz de guiar o olhar.

O *corpus* selecionado para análise foi o vídeo “Supere o óbvio” da marca de cerveja Budweiser, fabricada pela empresa Ambev S/A, veiculada nos canais de comunicação da empresa, bem como na televisão aberta e redes sociais. A referida peça publicitária foi desenvolvida com o intuito de divulgar a final da National Basketball Association (NBA), competição de basquete norte-americano que aconteceu entre os meses de maio e junho de 2019. O vídeo foi escolhido porque une elementos verbais (frases escritas ao longo do vídeo) e elementos não verbais (imagens, cores, som, luzes) que chamam a atenção do espectador e que, juntos, constroem a mensagem proposta pela empresa: superar o óbvio, pensar e ser diferente daquilo que a sociedade impõe.

A análise será realizada tomando como base preceitos da teoria semiótica discursiva, que dá suporte para a abordagem das diferentes linguagens e dos modos como produzem sentidos na constituição de textos multissemióticos, como é o caso da peça

publicitária (texto audiovisual) ora em foco.

2 Semiótica discursiva: uma teoria para auxiliar no ensino e na aprendizagem da leitura

Os textos e as formas de lê-los e interpretá-los mudaram. A maior utilização de recursos visuais e sonoros nos textos produz efeitos de sentido de diversas ordens e provoca inúmeras sensações aos leitores e espectadores. Em vista disso, as teorias voltadas à interpretação e análise destes também tem se aprimorado com o passar do tempo, buscando compreender fenômenos associados à produção de sentidos – ou efeitos de sentido – em gêneros verbais, não verbais e sincréticos. A semiótica discursiva é uma das teorias que se ocupa do texto, buscando “descrever e explicar o que *o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (BARROS, 2000, p. 12, grifos do autor) .

Nesse viés teórico, “o texto é tomado como um objeto de significação, contendo mecanismos que o estruturam e o constituem como um todo de sentido” (CRESTANI; CAYSER; DOS SANTOS, 2019, p. 295). Além disso,

a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano do conteúdo e um plano da expressão e categorias gerais de análise capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos (TEIXEIRA, 2009, p. 42).

Assim, o plano do conteúdo pode ser definido como sendo da “ordem do discurso a ser enunciado” e o plano da expressão como sendo “as formas semióticas como o discurso se materializa” (CRESTANI; CAYSER; DOS SANTOS, 2019, p. 295). Em outras palavras, o plano do conteúdo pode ser entendido como o conteúdo, a mensagem a ser passada. Já o plano da expressão é o modo, a forma, a(s) linguagem(ns) através das quais o conteúdo será expresso, manifestado. Um texto nasce da união de um plano

de conteúdo com um plano de expressão, sem um deles, não há texto.

A semiótica postula que no plano de conteúdo os sentidos se constroem por meio de um percurso gerativo que vai das estruturas mais simples e abstratas às mais complexas e concretas. Esse percurso se organiza em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. O nível fundamental é constituído por uma “oposição abrangente e abstrata [que] organiza o mínimo de sentido” (TEIXEIRA, 2009, p. 42). Ou seja, no nível fundamental, o sentido se funda na oposição entre dois termos de uma mesma categoria semântica, como por exemplo vida *vs.* morte, alegria *vs.* tristeza, etc. Um destes termos será valorado positivamente (eufórico) no texto e o outro, negativamente (disfórico).

Por sua vez, o nível narrativo caracteriza-se pela entrada “em cena [de] sujeitos em busca de valores investidos em objetos” (TEIXEIRA, 2009, p. 42). Isto é, a narrativa se organiza a partir de um sujeito que se move – efetua transformações - em busca dos objetos/valores que deseja. Grosso modo, a análise do nível narrativo permite entender o estado inicial em que os sujeitos se encontram e onde desejam chegar, assim como quais são os valores (aspirações, desejos) que os movem, compreendendo como os sujeitos agem uns sobre os outros e sobre o mundo na busca pelo que anseiam. É preciso ressaltar que, nessa busca pelos valores que desejam, os sujeitos agem uns sobre os outros, manipulando-os a fazerem ações. Isso é deveras importante para nossa análise, posto que as peças publicitárias buscam manipular os sujeitos a comprar/consumir o produto ofertado, projetando este como um objeto-valor que os leitores/consumidores devem querer ter.

Já no nível discursivo “um sujeito da enunciação converte as estruturas narrativas em discurso, por meio da projeção de categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço e da disseminação de temas e figuras que constituem a cobertura semântica do discurso” (TEIXEIRA, 2009, p. 43). O nível discursivo, então, é o mais complexo e concreto, posto que nele elementos abstratos dos outros dois níveis ganham revestimento temático e figurativo.

Por exemplo, um texto cujo nível fundamental se estabeleça na oposição riqueza *versus* pobreza pode, no nível narrativo, apresentar a transformação de um sujeito que tinha posses e as perdeu, ou de um sujeito que nada tinha e muito conquistou. No nível discursivo, essa história pode ser tematizada como a história de alguém que tinha bens materiais e os perdeu pela má administração, ou pelo vício do jogo, etc. Escolhido o tema, inserem-se no discurso figuras (personagens, espaços, tempos, ações) que serão utilizados para representar os sujeitos, os valores, as transformações ocorridas na narrativa.

Como explica Barros (2004, p. 12), os temas são “conteúdos semânticos tratados de forma abstrata”, já as figuras são “o investimento semântico-sensorial dos temas”. Juntos, eles “constituem a semântica discursiva e asseguram a coerência [...] do discurso”. Em outras palavras, é como se o tema representasse algo abstrato e as figuras representassem algo concreto. Ainda segundo Barros (2004, p.12), “os temas e figuras são determinados sócio-historicamente e trazem para os discursos o modo de ver e de pensar o mundo de classes, grupos e camadas sociais, garantindo assim o caráter ideológico desses discursos”. Isso aponta para o fato de que nenhuma manifestação textual é neutra, mas sempre carrega consigo traços de subjetividade.

As figuras dão concretude aos temas. Um sujeito do nível narrativo poderá ser figurativizado como um homem, uma mulher, uma criança, ou mesmo um animal, um ser fantástico. Os valores desejados também podem vir figurativizados por objetos, por ações, por reconhecimentos, etc. As transformações operadas também são figurativizadas de alguma forma nas narrativas. Assim, as figuras dão corporalidade ao texto. Como afirma Barros, “os temas e figuras disseminam-se no discurso, e é a reiteração de traços semânticos dos dois tipos que assegura a coerência discursiva” (2004, p. 13-14). A essa recorrência de temas e figuras que asseguram a coerências do texto chamamos *isotopia temática e figurativa*.

Num texto audiovisual, as personagens, o espaço (cenário), as ações e transformações operadas são elementos figurativos

associados a temas. A depender do plano de expressão escolhido, esses elementos se manifestarão de forma distinta: num romance escrito, serão manifestos por palavras; num vídeo, serão manifestas por imagens, palavras, cores, sons.

Na análise do plano de expressão dos textos, a semiótica discursiva propõe que sejam observadas quatro categorias principais: cromáticas, eidéticas, topológicas e matéricas. Segundo Teixeira (2008), as categorias cromáticas são relativas às cores (claras *vs.* escuras, brilhante *vs.* opaco etc.). Os componentes eidéticos são relativos às formas e aos traços (côncavo *vs.* convexo, curvo *vs.* reto etc.). As configurações topológicas são relativas à disposição dos elementos no espaço (central *vs.* periférico, esquerdo *vs.* direito, horizontal *vs.* vertical etc.). Por fim, as categorias matéricas dizem respeito aos efeitos da materialidade e voltam-se mais à análise de obras de arte, por serem “observáveis na pincelada, no tipo de suporte, no emprego da tinta e em outros aspectos materiais” (TEIXEIRA, 2008).

Assim, à luz dos preceitos teóricos previamente postos, apresenta-se a análise da peça publicitária escolhida, buscando aliar teoria e prática, a fim de exemplificar como podemos aprimorar a capacidade de leitura de textos sincréticos ou multissemióticos.

3 Supere o óbvio

Diariamente, comunicamo-nos através de gêneros textuais, seja por meio de algo mais simples, como um bilhete, ou de algo mais complexo, como um e-mail, por exemplo. Como ensina Bakhtin (2003), todos os gêneros são constituídos por conteúdo temático, construção composicional e estilo, além de possuírem um objetivo específico no momento da comunicação. No caso do gênero escolhido como corpus deste trabalho, que é de domínio publicitário, as características acima citadas não nos são indiferentes, pois estamos constantemente em contato com textos dessa esfera, seja por meio de um panfleto, de um cartaz, de um anúncio de rádio, de um comercial na TV ou de um post nas redes sociais.

Ao visualizarmos, já sabemos qual é o propósito deste gênero: divulgar e vender produtos, serviços e/ou ideias. Persuadir e convencer o público de que algum produto ou serviço lhe é necessário (mesmo quando não o é), ou instigá-lo à mudança de opinião e/ou atitude é o principal objetivo de uma publicidade. Para isso, segundo Crestani e Boff (2016, p. 31), algumas estratégias são utilizadas, sendo “uma das mais comuns o emprego conjunto de elementos verbais e não verbais [...]”. Nas palavras de Fontana,

as campanhas publicitárias são textos sincréticos. Nelas, o que permite a construção de sentido não são apenas as imagens ou palavras isoladas, mas a articulação entre todas as linguagens que compõem o texto. Todos os elementos que o constituem e a relação entre eles é que propiciam a construção de significados pelo espectador. As diversas linguagens presentes no texto se apresentam de forma a construir um efeito de unidade [...] (FONTANA, 2016, p. 294).

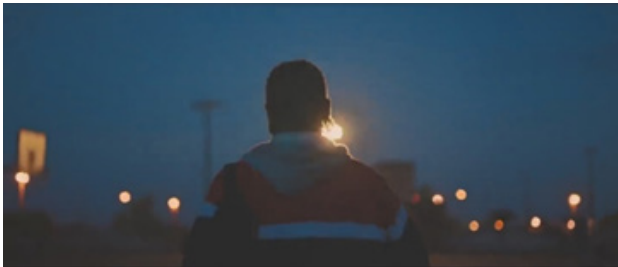
É o que buscamos demonstrar com a análise, ou seja, buscamos explicitar como diferentes linguagens constroem o sentido da peça publicitária escolhida, intitulada “Supere o óbvio”. A campanha foi desenvolvida pela marca de cerveja Budweiser, fabricada pela empresa Ambev S/A e veiculada em diferentes canais de comunicação. A referida peça publicitária foi lançada por ocasião da final da National Basketball Association (NBA), competição de basquete norte-americano que aconteceu entre os meses de maio e junho de 2019. O vídeo possui 1 minuto e 29 segundos de duração e pode ser visualizado no YouTube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=49qnqwRKXTY>. Ele apresenta várias cenas que enfocam o tema da superação, relacionando-o a diferentes perspectivas conceituais. Para isso, elementos verbais, visuais e sonoros se misturam a cada parte, fazendo com que o leitor perceba modos de se quebrar padrões impostos pela sociedade e associando-os à superação.

A análise será feita a partir de recortes de determinadas imagens, consideradas estas as cenas mais representativas dos blocos que constituem a peça publicitária. Iniciaremos, como propõe Teixeira (2008, 2009), por meio da contemplação, através da descrição dos elementos visuais e verbais presentes na parte

analisada, observando a rede de figuras instaurada em cada cena e os temas a que elas remetem. Com base nelas, buscaremos apontar os termos opostos do nível fundamental associados a tal cobertura figurativa. Por fim, relacionaremos as partes ao sentido global do texto, buscando explicitar o(s) sentido(s) construídos por meio dessa relação semiótica.

O vídeo inicia com um homem caminhando em direção a uma quadra de basquete, como podemos notar pela cesta de basquete, ao fundo da imagem (Imagem 1). O recurso sonoro se faz notar, inicialmente, pelo barulho do caminhar do homem. No momento em que ele recebe a bola de basquete nas mãos e a joga em direção à cesta, os sons de passos cessam e se inicia a música *Born Free*, em português *Nascido Livre*, do cantor Matt Monro. A música fala sobre termos nascido livres e é essa liberdade que faz a vida valer a pena. Como parte significativa do texto, a letra da música corrobora a temática proposta pela campanha e a melodia dá um ritmo e uma cadência às ações desencadeadas, de modo a indicar ao espectador os momentos mais relaxados, mais tensos ou mais importantes.

Imagem 1 – Rapaz dirigindo-se à quadra de basquete



Fonte: Vídeo do YouTube

Na imagem 1, pode-se perceber que é noite, por conta do tom escuro do céu e da iluminação dos postes. Na quadra, outros rapazes já estão jogando basquete e, no decorrer desta cena, descobrimos que o homem em destaque também irá jogar com eles. O elemento verbal presente nesta parte é o logo da cerveja

Budweiser, disponível no centro da tela. A marca estará presente ao longo do vídeo de diversas formas.

A segunda cena começa com a imagem de alguns edifícios. Neles, as luzes das janelas vão se apagando, enquanto há uma aproximação para a única que permaneceu acesa. O tom escuro das janelas com as luzes desligadas em contraste com a luz da janela que permaneceu iluminada indica que a noite iniciou e que os demais moradores estão indo dormir, ou seja, que as horas estão passando. No plano da expressão, então, é a categoria cromática que intervém, criando a oposição entre claro (luzes acesas) *versus* escuro (luzes apagadas) e marcando a passagem do tempo na narrativa. Ao mesmo tempo, essa mesma oposição marca uma diferença entre os sujeitos que apagam as luzes (comum) *versus* o único sujeito que permaneceu com elas acesas (incomum). É este último que interessa ao sentido que a peça quer produzir.

A cena muda, então, para a parte de dentro do apartamento onde a luz está ligada (Imagem 2). Nele, há uma moça assistindo a uma partida de basquete na televisão, o que pode ser percebido por meio do recurso sonoro, enquanto bebe cerveja. Embaixo da mesa de centro onde a cerveja está colocada, há uma bola de basquete, elemento figurativo que também remete ao tema do basquete. Além disso, as roupas que a moça usa são esportivas e ela está posicionada bem em frente à televisão, com o corpo inclinado para a frente, como quem está muito interessada no que assiste.

Imagem 2 – Moça assistindo à partida de basquete



Fonte: Vídeo do YouTube

A câmera foca para a moça e para a cerveja que ela segura, a qual podemos perceber que é Budweiser. Em seguida, a frase “Supere as horas” aparece no centro da tela, em contraste com a expressão facial da mulher, que aparenta estar nervosa com a partida. Neste ponto, o sentido da cena em questão pode ser construído pela junção dos elementos visuais, caracterizado pelo apagar das luzes, indicando que é tarde da noite, e pelos elementos verbais, através da frase anteriormente citada. Essa rede figurativa vai retomando o tema do basquete e do prazer, da diversão associada a ele, assim como da liberdade de escolha. A cerveja Budweiser, nesse contexto, também está associada ao prazer, ao permitir-se e ao fazer o incomum. Isso é reforçado pelo verbo “superar”, pois indica o sentido de superação associada ao fazer diferente dos demais.

Sendo assim, o sentido atribuído nesta cena se constrói na ideia de que enquanto todos os outros dormem (comum/normalidade) há sujeitos que fazem o contrário, mantendo-se acordados não por dever, mas por querer, pelo prazer que o basquete lhes proporciona. Essa cena fortalece o sentido da primeira, pois retoma elementos do basquete, associando-o ao prazer, à diversão, ao incomum. Enquanto todos dormem, alguns poucos se permitem quebrar as regras e permanecer acordados fazendo o que gostam.

A cena seguinte (Imagem 3) acontece em um bar, através da interação entre o vendedor, um homem de meia idade, e um jovem rapaz que compra uma cerveja. O que chama a atenção nesta cena é o letreiro que aparece na parede, atrás do vendedor. Nele, se pode ler “Budweiser Since 1876”, remetendo ao ano em que a marca de cerveja foi lançada no mercado.

Imagem 3 - Bar

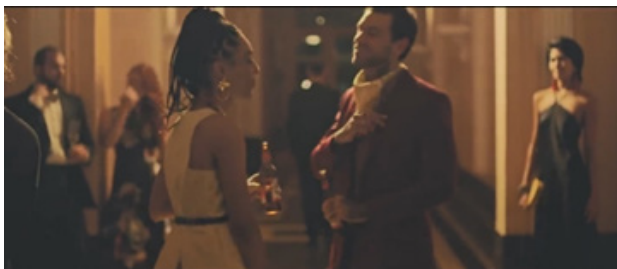


Fonte: Vídeo do YouTube

Ao fim dessa parte, centralizada no meio da tela aparece a frase “Supere o tempo”. O jogo de elementos figurativos da cena remete à oposição antigo *versus* novo. O sentido de superar o tempo é figurativizado, em especial, através do letreiro que indica o ano em que a Budweiser foi lançada comercialmente, afirmando que ela se mantém ao longo dos anos, como uma marca forte e tradicional. Assim, ela se configura como a opção de bebida alcoólica de diferentes épocas, como que representando um objeto-valor compartilhado, repassado de geração em geração.

A cena seguinte figurativiza uma festa de gala, onde várias pessoas circulam, bebem e conversam, todas vestidas com roupas elegantes, propícias para o tipo de evento. A câmera foca, então, para determinado casal, como podemos ver na imagem 4:

Imagem 4 – Festa de gala



Fonte: Vídeo do YouTube

O casal projetado no centro da câmera, contrastando com

os outros atores que aparecem nas laterais e ao fundo, recebe olhares dos outros convidados porque difere dos demais pelas vestimentas e, principalmente, porque ambos estão calçando tênis confortáveis – o que fica evidente por um close da câmera. A frase “Supere o clássico” aparece entre os tênis do homem e da mulher, como uma ideia de que, ao estarem calçando sapatos diferentes daquilo que era o esperado, estão quebrando o padrão clássico imposto para eventos daquela espécie. O clássico, neste caso, se opõe ao inovador, ao ousado, representado pela escolha do casal em usar tênis numa festa formal. É preciso atentar ao fato de que ambos os atores da cena estão com garrafas de cerveja Budweiser nas mãos. Assim, ao mesmo tempo em que a figura do tênis remete ao tema da inovação, da diferença validada como positiva, da ousadia, do conforto, a cerveja se associa a esse sentido, como se os consumidores de Budweiser fossem sujeitos diferenciados, ousados, que quebram barreiras sociais, que superam o “clássico” imposto pela sociedade.

A cena seguinte (Imagem 5) se passa em um salão de beleza, onde algumas mulheres estão sendo atendidas e um homem negro é observado por elas com olhos de estranheza, por conta da cor do cabelo dele. É neste momento que linguagem verbal e visual se misturam.

Imagem 5 – Supere os olhares



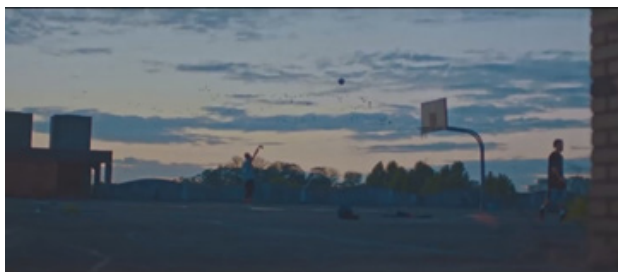
Fonte: Vídeo do YouTube

A sentença “Supere os olhares” se funde ao homem negro, que alisa seu cabelo loiro com mechas pretas. As letras “O” abrem e fecham, como se estivessem piscando, representando o olho, o

olhar. Atentamos também para o fato de a frase estar escrita em letras garrafais brancas, sobre o fundo escuro, acentuando, no plano de expressão, a ideia de branco *versus* negro, que se reproduz no plano de conteúdo. Neste caso, a peça publicitária traz à tona o tema do preconceito, associando essa ideia à figura de um negro com um cabelo “diferente” e ao olhar de estranhamento que lhe dirigem as mulheres brancas. A superação do preconceito é a ideia central, indicando a aceitação e o respeito por parte da marca Budweiser para com a diversidade de clientes que a contemporaneidade implica.

A cena subsequente (Imagem 6) remete novamente ao universo do basquete. Nela, alguns homens estão jogando a céu aberto. Um deles comete erros sucessivos e, mesmo com o findar da partida e com a saída dos demais, ele permanece na quadra, para tentar mais uma vez.

Imagem 6 – Quadra de basquete



Fonte: Vídeo do YouTube

Então, no momento em que o rapaz acerta a cesta, a frase “Supere os erros” aparece na tela. A oposição entre erro *versus* acerto está associada à ideia de persistência *versus* desistência. A desistência é tomada como negativa e a persistência é positiva, pois conduz ao acerto. O rapaz tinha como objetivo acertar a bola na cesta de basquete e somente consegue fazê-lo porque buscou incessantemente por isso. Associa-se, nesse contexto, a ideia de persistência e de sucesso aos consumidores da cerveja. Os sujeitos que consomem Budweiser seriam sujeitos persistentes, que não se

abatem diante de dificuldades e lutam para superar suas limitações.

A penúltima cena (Imagem 7) também acontece a céu aberto. Algumas pessoas estão dançando, como se estivessem desafiando umas às outras numa espécie de dança de rua. Um homem branco, com barba está dançando e é desafiado por uma mulher. É então que a linguagem verbal é acionada, por meio da frase “Supere o padrão”.

Imagem 7 – Supere o padrão



Fonte: Vídeo do YouTube

Neste caso, a rede figurativa que ali se estabelece indica que o padrão a ser superado é o da suposta superioridade masculina perante a feminina. Sendo assim, há uma oposição entre masculino *versus* feminino. Essa oposição é acirrada por meio da dança. A quebra de padrões também está ligada à aparência da mulher, já que ela difere do padrão estético ainda tomado como referência na sociedade atual. Por meio da dança, ela quebra outros padrões instituídos, mostrando-se mais ousada e mais livre que o rapaz. Essa rede figurativa recobre o tema da igualdade entre os sexos, da superação de preconceitos de ordem sexista e associa a marca da cerveja à quebra de concepções machistas/feministas tradicionalmente difundidas no meio social.

Uma das últimas cenas (Imagem 8) também envolve o basquete. Nela, uma moça corre em direção a uma cesta de basquete. Conforme ela se aproxima, a manifestação verbal também se locomove em direção às extremidades do quadro, como se a força da gravidade estivesse sendo modificada pelo ímpeto da mulher.

Imagem 8 – Supere a gravidade

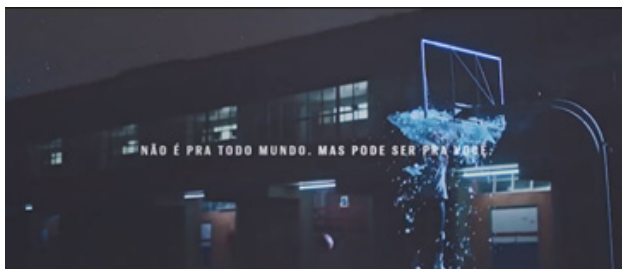


Fonte: Vídeo do YouTube

Como consequência de seu esforço, a moça acerta a cesta, quebrando o vidro da tabela que a suporta. É como se a superação tivesse sido tão forte a ponto de quebrar tudo o que estivesse pela frente. Metaforicamente, podemos pensar a figura da quebra da tabela de vidro como representando uma quebra de paradigmas.

Ao fim desta cena, outra frase aparece, como podemos observar na imagem abaixo (Imagem 9):

Imagem 9 – Não é pra todo mundo, mas pode ser pra você



Fonte: Vídeo do YouTube

A frase “NÃO É PRA TODO MUNDO. MAS PODE SER PRA VOCÊ”, propositalmente colocada ao final da peça publicitária, está dizendo a seus espectadores que tudo aquilo que foi citado anteriormente como superar as horas, o tempo, o clássico, os olhares, os erros, o padrão e a gravidade não podem ser realizados por todas as pessoas, mas por algumas, as diferenciadas. Ao colocar o “você” como interlocutor direto do anúncio, a peça

publicitária dialoga com o leitor, associando-o às “superações” ali figurativizadas. Ou seja, é como se o leitor pudesse ser um daqueles atores que, nas cenas anteriores, superaram limites impostos. Da mesma forma, a cerveja Budweiser não é para todo mundo, só para os diferenciados, aqueles que superam o óbvio, que são ousados, modernos, persistentes, vitoriosos.

O efeito sonoro possibilitado por meio da música escolhida e já mencionada também contribui para isso, visto que inicia de forma mais lenta e ao longo do vídeo vai se tornando mais ritmado, até alcançar seu pico na última cena, com a quebra dos vidros. Outro fator importante é o uso do verbo no imperativo em todos os enunciados verbais que aparecem nas cenas, à exceção da última cena. O imperativo é utilizado como forma de instigar, de persuadir o leitor/espectador a realizar alguma mudança, seja ela em relação às atitudes que tem tomado em sua vida ou em relação à cerveja que vem consumindo.

Percebemos, então, que em cada bloco de cenas, diferentes redes figurativas recobrem diferentes temas. Entretanto, todos os temas estão interligados pelo fio condutor da superação, associada aos valores validados como positivos (eufóricos) em cada situação específica. Em cada cena, aparece, concomitantemente, a marca da cerveja Budweiser associada a tais valores. Assim, a peça relaciona o sujeito que consome a Budweiser a um sujeito incomum, diferenciado, ousado, persistente, vencedor, não preconceituoso, livre de amarras sociais, como se apontou na análise da rede figurativa e dos temas representados em cada cena. Nessa perspectiva, o sujeito que não consome essa marca de cerveja é visto como o oposto disso tudo, um sujeito limitado, tradicional, preconceituoso, fracassado. Isso pode ser reforçado pelo título “Supere o óbvio” - em que o “óbvio” é tomado como algo negativo, a ser superado, enquanto o inovador, o inusitado é visto como positivo, a ser realizado/desejado.

No nível narrativo, a peça publicitária busca mobilizar/persuadir os leitores pela estratégia da sedução, insinuando que eles também podem obter os valores figurativizados na propaganda

se consumirem aquela marca de cerveja. A cerveja seria, portanto, o objeto capaz de propiciar essa transformação. Seu consumo está associado ao poder de superação, à ousadia, à liberdade e/ou à (falsa) sensação de pertencer a um grupo seletivo que comunga desses valores. Estrategicamente, a peça enfoca temas latentes na sociedade, como a quebra de preconceitos e de padrões tradicionais, a igualdade entre os sexos, a liberdade de escolha, tomando-os como valores positivos e associando-os à marca da cerveja. Assim, essa peça publicitária vende não um produto, mas uma imagem de sujeito social. Ninguém quer parecer preconceituoso, antiquado, fracassado e limitado.

Nos termos do que explica Gomes (2009), sobre a relação do conteúdo expresso pelas diferentes linguagens, é possível observar que as linguagens verbal, visual e sonora convergem no vídeo e que uma auxilia e reforça a outra na produção de sentidos. As cenas apresentadas, compostas por elementos verbais e não verbais, estão todas amarradas a uma mesma trilha sonora, e os temas e figuras apresentados formam cadeias isotópicas que vão indicando ao leitor os diferentes valores que se quer associar ao consumo da marca.

4 Considerações finais

Como já apontamos, os textos multissemióticos têm seu(s) sentido(s) desenvolvidos por meio do sincretismo, ou seja, a inter-relação entre as diferentes linguagens que o compõem. É somente por meio de um olhar global, voltado ao todo, que o texto pode ser interpretado. No caso do anúncio analisado, foi possível observar que o tema do basquete está presente na maioria das cenas, figurativizado pela presença de elementos como a bola de basquete, ou de forma mais explícita, pela realização de um jogo. Além disso, a marca Budweiser também está marcada na maioria das cenas, com a presença de uma garrafa de cerveja ou mesmo o logo da marca. Junto às figuras do basquete e da cerveja, aparecem outras redes figurativas que recobrem os temas que se quer associar à marca. Assim, mais que cerveja, a propaganda vende conceitos, projetando

nos atores e nas cenas apresentadas valores que considera desejáveis e estão em sintonia com os discursos atuais.

A cada cena, pudemos perceber a presença de termos semânticos opostos, por meio da relação entre os elementos verbais e visuais e o universo temático e figurativo que eles remetem. Ao longo da peça publicitária, os termos em oposição foram: comum *versus* incomum, antigo *versus* novo, clássico/tradicional *versus* moderno, preconceito *versus* não-preconceito/aceitação, desistência *versus* persistência, desigualdade *versus* igualdade, esperado/óbvio *versus* inesperado/diferente. A ideia que se busca passar é de que a marca de cerveja Budweiser e seus consumidores representam o incomum, o novo, o ousado, o não-preconceituoso, o persistente, o diferente, isto é, são vistos de forma valorizada perante aos demais. Isso projeta no leitor desavisado o desejo de ser tal qual o ator que ali figura, de ser também ele um exemplo de superação, de não ser “todos”, mas ser o “um”, aquele que se diferencia do restante das pessoas supostamente “comuns”, “velhas”, “clássicas”, “preconceituosas”, “desistentes”, “óbvias” - tomadas no anúncio com valoração negativa.

Na análise de textos sincréticos, portanto, é essencial observar as figuras e relacioná-las aos temas que recobrem. Assim como é essencial relacionar essas redes temáticas a termos opostos que estão em jogo num nível mais profundo de abstração. Explorar esses aspectos com os alunos é uma boa alternativa para ampliar competências leitoras, bem como para torná-los mais críticos diante do universo de propagandas que se nos apresentam todos os dias. Como se viu, o vídeo objeto de análise vende uma imagem surreal dos consumidores da marca Budweiser, posto que se trata de uma bebida alcoólica, a qual certamente não trará superação nenhuma aos que a consomem. No entanto, para perceber esse jogo ludibriante é preciso ser bom leitor. É essa capacidade de análise crítica que, enquanto pesquisadoras e professoras, precisamos desenvolver nos estudantes.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Publicidade e figurativização. *Alfa: revista de linguística*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 11-31, 2004.
- CRESTANI, Luciana Maria; BOFF, Josiane. Relações dialógicas e produção de sentidos: análise do anúncio publicitário da Femaça 2015. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 27-36, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7134/pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- CRESTANI, Luciana Maria; CAYSER, Elisane Regina; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos. O sincretismo na publicidade social: a construção solidária de sentidos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 293-309, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16069>. Acesso em: out. 2019.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. 15.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- FONTANA, Maire Josiane. Pense menos, ame mais: o sincretismo de linguagens na construção textual de uma campanha publicitária. *Revista Travessias*, v. 10, n. 03, p. 290-304, 2016.
- GOMES, Regina Souza. O sincretismo no jornal. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 215-244.
- SUPERE O ÓBVIO. Direção: Matias Menezes. Produção: Daniel Lombardi et al. Stink Films, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=49qnqwRKXTY>. Acesso em: out. 2019.

TEIXEIRA, Lucia. Leitura de textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008, p. 299-306

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-78.

TEIXEIRA, Lucia; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, jul./dez. 2014.



A TECNOLOGIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Jacqueline Lidiane de Souza Prais¹

Vanderley Flor da Rosa²

1 Considerações iniciais

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitam um mundo de interação e entretenimento e, conseqüentemente, mostram suas possibilidades e potencialidades no âmbito pedagógico, com vista a democratizar o acesso à informação, às ferramentas tecnológicas, exigindo inovação no modo em que se desencadeia o processo de ensino e de aprendizagem (KENSKI, 2003).

Desse modo, como recurso educacional, as TIC podem ser aplicadas e utilizadas para sistematização de conteúdos, para proporcionar práticas transformadoras e aprendizagens significativas em busca do desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da compreensão da realidade, ao superar a fragmentação dos conteúdos, ou a mera reprodução de conhecimentos, sem que haja apreensão por parte dos alunos.

De tal modo, percebemos que a formação de professores e a organização do ensino têm assumido papel relevante nas políticas educacionais quanto à necessidade de práticas pedagógicas

1 Doutora em Educação. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e na Formação docente em nível médio pela Secretaria Estadual do Paraná (SEED). E-mail: jacqueline_lidiane@hotmail.com

2 Doutor em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: vanderley@utfpr.edu.br

inclusivas. Nesse sentido, a inclusão escolar exige que a escola e com ela todos os docentes se organizem para atender às demandas de seus alunos e oferecer um ensino que assegura recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem dos alunos (RODRIGUES, 2003).

Durante as aulas no curso de Pedagogia, fomos questionados pelos alunos/futuros professores sobre a necessidade de formação para inclusão, de aprofundamento em conteúdos específicos e de propostas condizentes com a prática pedagógica inclusiva. Pautadas nessas inquietações, acreditávamos ser necessário refletir sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, para inclusão, bem como, discutir sobre os princípios inclusivos articulados ao planejamento de atividades pedagógicas nesse processo educacional, subsidiado por uma perspectiva que respondesse a esses anseios.

Para tanto, encontramos um referencial - os Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - que nos foi útil para responder tal questionamento e que serviu como base de fundamentação da investigação pretendida com licenciandos do curso de Pedagogia.

Para tanto, utilizamos os procedimentos da pesquisa colaborativa conforme Moura (2004; 2006) para implementação de uma Unidade Didática (DAMIS, 2006) em um curso de extensão envolvendo a participação de 40 licenciandas em Pedagogia de uma universidade localizada no norte do Paraná. Cabe indicar que as licenciandas serão identificadas neste capítulo com a inicial L seguida da numeração aleatória das participantes.

Os dados foram coletados por meio *WebQuest* com Google Sites® (PRAIS, 2016b) e Questionário de avaliação da *WebQuest* (Quero sua avaliação), arquivo de *Podcast*, Notas de campo do pesquisador e dos participantes e, gravações em áudio. Elencamos como técnica de análise dos dados os episódios, com base em Moura (2004), que corresponde a instrumentos adequados para a organização e a interpretação dos resultados do movimento de aprendizagem do pesquisador e do participante em uma ação

didática formativa investigada em pesquisa de forma colaborativa. Segundo Moura (2004, p.267), os episódios se caracterizam por: [...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora”.

Nessa perspectiva, apresentamos neste capítulo uma reflexão sobre o uso da tecnologia como um recurso pedagógico configurando-se como possibilidade na formação docente e sua potencialidade no planejamento de ensino a partir do uso dos princípios do DUA vinculado a uma pesquisa de Mestrado (PRAIS, 2016a).

2 Os recursos tecnológicos em uma função pedagógica

Entendemos que a produção de tecnologia parte da necessidade, do interesse e/ou do desejo humano de supri-la na materialização (produtos, equipamentos ou processos) de seu(s) conhecimento(s) em busca de melhores formas de viver.

Ao produzir novas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos, o ser humano constrói maneiras diversas de interação e comunicação que possibilitam ampliar as fontes de informações e de conhecimentos, como por exemplo, por meio das TIC (KENSKI, 2003).

Dessa forma, entendemos que, no decorrer da prática diária em sala de aula, surgem problemas que poderão levar à reflexão docente acerca do ato pedagógico, fazendo com que esses profissionais busquem alternativas para solucionar tais problemas, de modo a responder às exigências que essa prática lhes impõe (FREITAS; LIMA, 2015).

Com base nessa afirmativa, a ação pedagógica, mediada pela tecnologia, pode alterar qualitativamente a interação entre professor e aluno, promovendo o desenvolvimento de domínios técnicos relativos ao uso das tecnologias, motiva a aprendizagem deles, mobiliza diferentes processos mentais, e todos os aspectos

convergentes para a aprendizagem de conteúdos escolares.

Todavia, para promover a educação em um sentido mais amplo, entendemos que se faz necessária e adequada a reestrutura da formação inicial docente. Pressupomos que se o professor tem em sua formação inicial a oportunidade de conhecer e entender a importância e o papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar, sentiria maior segurança para utilizá-lo (PRAIS; REIS; DUTRA, 2015). Naturalmente, o professor que tem familiaridade com as novas tecnologias em sua formação inicial, pode fazer escolhas sobre o uso de procedimentos e de recursos mais adequados ao ensino de um determinado conceito, conteúdo e conhecimento em dado nível de complexidade.

Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos, em uma função pedagógica, tornam-se ferramentas de trabalho docente por meio de suas estratégias e metodologia preestabelecidas. Conforme Galvão Filho (2013), Poker, Navega e Petitto (2012), no contexto educacional inclusivo, essas ferramentas promovem a organização da educação inclusiva quando são como meios para ensinar um conteúdo para que o aluno se aproprie do conhecimento.

Nesse sentido, o recurso educacional tecnológico não é um acessório de “embelezamento” da prática pedagógica, mas sim um meio ou recurso que possibilita e potencializa a aprendizagem de todos os alunos.

3 Possibilidades e potencialidades do DUA para a construção de um processo pedagógico

A abordagem curricular do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi criada e difundida por um grupo de pesquisadores norte-americanos. Sua finalidade é apontar um conjunto de princípios e diretrizes para efetivação da educação inclusiva no contexto regular de ensino (CAST, 2011).

Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), com base em estudos da neurociência, apontaram contribuições para a aprendizagem e

práticas pedagógicas. Primeiramente, representaram (ver Figura 1) o funcionamento do cérebro em três áreas: reconhecimento, estratégia e efetiva. Sendo que estas áreas estão correlacionadas ao que, o como e o porquê/para quê aprendemos determinado conhecimento.

Figura 1 - O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

Conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce à investigação do ensino organizado à aprendizagem de todos, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino.

De tal modo, o DUA incide na constituição de princípios que norteiam a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos, com vista à acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade de planejar e de avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

Esses conceitos e princípios têm sido qualitativamente aplicados em escolas norte-americanas, como apontam Meyer, Rose e Gordon (2002) e, no Brasil, destacado por Bersch (2013).

Esses autores destacam, primordialmente, essa aplicação no uso de tecnologias Assistivas, ou seja, na construção de um conjunto de recursos e estratégias que visam a contribuir para a autonomia, para a independência e para a inclusão da pessoa com deficiência, de forma qualitativa e com mais possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Partindo desses pressupostos, elaboramos uma ação didática formativa coerente com estes pressupostos, e notamos a importância de se discutir o uso de recursos tecnológicos como meios de potencializar o processo educativo, sendo instrumentos de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Assim, os recursos tecnológicos assumiram nessa pesquisa o papel de qualificação e ampliação das alternativas de uma aula, por meio do planejamento docente e da intervenção pedagógica, ao contemplar o uso destes instrumentos no campo educacional. Portanto, ratificaremos que a tecnologia está a serviço dos profissionais da educação para que potencializem a mediação entre o conhecimento e a apropriação de um conteúdo pelo aluno por caminhos diversos e pela interatividade.

Poker, Navega e Petitto (2012) afirmam que, pelo modo com que os Princípios do DUA são incorporados à construção de TIC e de recursos pedagógicos, estes elementos promovem e contribuem para a organização pedagógica inclusiva. Depreendemos que de maneira a articular os Princípios do DUA e das TIC, há possibilidades e potencialidades para a construção de um processo pedagógico inclusivo ampliando as oportunidades de acesso à aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

Sabendo da importância do uso de recursos tecnológicos e da necessidade de uma formação docente, frente às novas tecnologias, adequadas a este novo paradigma para a utilização das TIC no atual contexto escolar, agregamos a construção de nossa ação didática formativa por estes instrumentos como meios de potencializar o processo educativo pretendido, bem como maximizar as possibilidades pedagógicas de apresentação de um

conteúdo aos alunos/participantes do curso de extensão.

Com efeito, selecionamos ferramentas didáticas tecnológicas que pudessem favorecer o acesso à aprendizagem, a partir da metodologia por nós empregada nos encontros organização para transposição didática do conteúdo do curso de extensão.

Portanto, os recursos pedagógicos tecnológicos foram utilizados a partir dos objetivos pretendidos, principalmente para explicação, ilustração, exemplificação, aprofundamento de conteúdos e conceitos (*slides*, vídeos, imagens, redes sociais, apoio de projetor multimídia, celular) e pela ampliação do repertório de leituras por meio da indicação de pesquisa (computador, TV, internet – *links*, *WebQuest*, *Podcast*).

4 Percepções de licenciandas em Pedagogia quanto ao uso da *WebQuest* e do *Podcast* como recursos pedagógicos

A *WebQuest* consiste em uma atividade investigativa “onde as informações com as quais os alunos interagem provêm da internet” (BRASIL, 2015, s/p). Este conceito e proposta didática foram criados em 1995 por Bernie Dodge (professor estadual da Califórnia nos Estados Unidos). Segundo Dodge (1996, p. 1), a *WebQuest* constitui-se em uma “investigação orientada” e, por meio dos recursos da internet, os alunos desenvolvem seus estudos sobre o planejamento e a mediação de um professor.

Como tarefa da *WebQuest* (PRAIS, 2016), propusemos a produção de um texto (roteiro) para gravação de um *Podcast*. Este último, por sua vez, consiste em um arquivo de áudio, áudio/imagem ou vídeo, que pode ser distribuído na internet ou descarregado no computador, por meio do qual, professores e estudantes podem expor, informar, rever, comentar, instruir, orientar e/ou criar um material autêntico sobre determinado conteúdo estudado (CARVALHO, 2009).

Estes recursos tecnológicos, a *WebQuest* e o *Podcast*, foram empregados com cunho pedagógico para realização de uma

atividade do curso, bem como para permitir um maior acesso às informações de estudo, apreensão do uso de (e destes) recursos tecnológicos, estimular a pesquisa e avaliar a aprendizagem do conteúdo do curso. Portanto, eles representaram uma possibilidade para atingir os objetivos propostos nesse momento do curso. Assim, corroboramos com Araújo (2005), segundo a qual não são os recursos que geram a aprendizagem, mas que se constituem como meio para que o conteúdo seja explorado e apropriado pelo aluno.

A seguir, analisamos o conteúdo, o modo de ação educativa, o uso de ferramentas didáticas e a organização do espaço de aprendizagem nesse episódio. Cabe destacar que as 40 graduandas participaram desta atividade e 36 responderam ao questionário avaliativo desta atividade.

3.1 O conteúdo

Os roteiros elaborados a partir do “PROCESSO”, indicado na *WebQuest* para elaboração da tarefa proposta, apresentaram essa organização das ideias: apresentação e boas vindas ao ouvinte, indicação das quatro etapas principais do plano de aula, argumentação da finalidade do planejamento docente, destaque das três perguntas básicas sobre os princípios do DUA para o planejamento, apresentação dos princípios orientadores e das ações pertinentes a cada um deles, menção de um vídeo escolhido, análise da aplicação dos princípios nas discussões e atividades propostas, verificação das ações condizentes com os princípios do DUA ao justificarem suas respostas e a conclusão sobre a importância do DUA para o planejamento docente para a inclusão.

Imagem 1 – WebQuest DUA



Fonte: Prais (2016b)

Identificamos em todos os roteiros/*Podcast* que o conteúdo foi apresentado de forma adequada, ao demonstrar a apropriação deste pelas participantes durante este processo formativo. A este propósito, destacamos dois fragmentos dos roteiros elaborados pelos grupos 4 e 5.

Roteiro 4 (L13, L14 e L15): Por isso, é necessário proporcionar aos alunos diversos caminhos para que ele aprenda o conteúdo que está sendo apresentado, se aproprie daquele que foi elencado como objetivo da aula e possa participar de forma ativa no processo de aprendizagem.

Roteiro 5 (L4, L5, L7, L9, L10, L11, L18, L20, L29): Assim como professores devemos em sala de aula oferecer caminhos diferentes e múltiplas representações, para que de uma forma ou de outra todos os alunos possam ser alcançados. Por isso, o professor é uma peça fundamental para empregar o Desenho Universal para a Aprendizagem e contribuir para inclusão educacional.

O texto, elaborado pelas participantes no roteiro 4 e 5, destacados anteriormente, revela uma articulação entre as ideias discutidas no curso, mas que nesse momento mostram aprofundamento maior, bem como maior clareza de sua apropriação ao modo em que elas sintetizam o planejamento docente, os Princípios do DUA e como estes podem contribuir

para a organização das aulas de maneira inclusiva. Dentre as possibilidades utilizadas, indicamos a seguir a relação com cada princípios do DUA:

- **(i) Múltiplos modos de apresentação de um conteúdo:** vídeo/áudio, texto, questões norteadoras, imagens, esquemas;
- **(ii) Múltiplos modos de ação e expressão da aprendizagem:** texto escrito, comunicação oral entre os colegas, discussão e análise de texto, imagem e vídeo, bem como, a gravação do *Podcast* em vários formatos: áudio, áudio/imagem e vídeo;
- **(iii) Múltiplos modos de engajamento e de envolvimento durante a atividade:** visto que durante o processo de realização da *WebQuest* e do *Podcast* cada participante se integrou a um grupo, que, por sua vez, organizou tarefas diversas para formulação do roteiro de gravação e a gravação propriamente dita. Dessa forma, os participantes em cada grupo puderam envolver-se e engajar-se a partir de suas possibilidades, dentre elas: escrita, leitura, análise, discussão, apontamentos, exemplificações, ilustração, comunicação oral, elaboração de slides, elaboração de cartazes, organização e junção das ideias dos colegas.

Tais possibilidades indicadas anteriormente pertencem às potencialidades desse momento formativo com base nos princípios do DUA. Indicamos que por meio da *WebQuest* e do *Podcast* como recursos pedagógicos podemos também avaliar o curso em si, diante do conteúdo apreendido (a partir das ideias expressas em cada roteiro), o modo de ação educativa (trabalho em grupo), o uso de ferramenta didática (recursos didáticos tecnológicos) e a organização do espaço de aprendizagem (que se configurou de maneira *on-line* em grupos fechados e nos encontros presenciais permitindo maior flexibilidade adaptabilidade de cada participante durante a realização da atividade).

3.2 Os modos de ação educativa

Quanto à percepção dos procedimentos metodológicos empregados durante a atividade realizada pelas participantes, ratificamos que pela maneira em que articularam suas ideias no texto/roteiro elaborado.

Roteiro 1 (L6, L21, L23, L25, L28, L39, L44): “Primeiramente, vamos lembrar que na inclusão o docente ao elaborar um plano de aula, deverá em sua prática pedagógica, pensar de que forma assegurará a aprendizagem de todos os alunos, atendendo suas especificidades e limitações”.

Roteiro 2 (L2, L3, L16, L26, L41, L42): “E agora como o DUA pode contribuir nesse processo? Ele torna o planejamento docente mais enriquecedor, visto que estabelece 3 princípios que o ajudam o professor a pensar uma aula de modo que atenda às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos. Esses princípios consistem em perguntas que o professor deve se fazer ao elaborar sua aula: Primeira pergunta: o conteúdo é apresentado de várias formas? Segunda pergunta: o aluno pode agir e se expressar de várias formas? Terceira pergunta: como você desperta o interesse e motivação para a realização das atividades e participação na aula?”.

Identificamos que a fala das participantes no roteiro e no arquivo gravado é apresentada de maneira dinâmica e estabelece uma articulação com a percepção do conteúdo com uma prática pedagógica docente na perspectiva inclusiva. Conforme os trechos anteriores dos roteiros 1 e 2, as participantes apresentam sínteses de seus estudos e buscam apresentar este conteúdo de maneira clara e interativa com o ouvinte do *Podcast* a ser gravado.

Depreendemos que no Roteiro 1 a indicação coerente sobre a importância do plano de aula para uma prática inclusiva e ressalta que “*pensar de que forma assegurará a aprendizagem de todos os alunos, atendendo suas especificidades e limitações*”. Esse pressuposto apontado no roteiro denota a preocupação com os princípios do DUA (modos de apresentação, modos de realização e modos de engajamento durante a atividade) para que a inclusão seja uma intenção e uma prática do docente.

Nos Roteiros 2, ressaltamos a apropriação do conteúdo pelas participantes ao indicar que os princípios do DUA *“ajudam o professor a pensar uma aula de modo que atenda às necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos”* e *“ajuda a pensar uma aula que seja organizada para que um maior número de alunos aprenda”*. Tal afirmativa e a indicação de perguntas norteadoras de avaliação de um plano de aula a partir do emprego dos princípios do DUA, reforçam que esse modo de ação educativa permitiu que as participantes demonstrassem a apropriação do conteúdo do curso, bem como, do uso de duas ferramentas didática (*WebQuest* e *Podcast*) como recursos didáticos e também avaliativos de um conteúdo fornecendo possibilidades múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de realização da atividade e de envolvimento durante a tarefa.

Na avaliação das participantes quanto à percepção e empenho na realização da *WebQuest* 94% (34) consideraram-se satisfeitas ou muito satisfeitas, e 6% (2).

Buscamos identificar os motivos para que 6% (2) das graduandas indicassem essa afirmação (muito insatisfeito) e encontramos a falta de acesso à internet no período de realização desta atividade, além da não interação com o grupo de trabalho. Portanto, a insatisfação não estava diretamente relacionada à atividade, mas às dificuldades externas para a sua realização.

Dessa maneira, consideramos o favorecimento do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, contudo indicamos que ainda perduram os desafios que os impedem. Dentre eles, estão relacionados ao uso das novas tecnologias no ambiente escolar: acesso à internet e aos equipamentos necessários para isso. Para que estes recursos tecnológicos possam ser agregados pelos docentes em suas aulas e os alunos possam fazer o uso, é necessário haver suporte técnico e equipamentos que possam ser utilizados pelos estudantes. Além disso, deve ser de domínio dos professores, percebendo as possibilidades pedagógicas destes recursos pedagógicos tecnológicos.

Acrescentamos a ideia de Kenski (2003, p. 25), no que se

refere à formação docente para o uso das TIC em sala de aula. Para tanto, acreditamos que, por meio dessa atividade, possibilitamos um “[...] espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação”.

3.3 O uso de ferramentas didáticas

Quanto à ação das participantes em relação às atividades e ao conteúdo, destacamos primeiramente que 46% (18) e 24% (9) indicaram nunca ou raramente terem participado de alguma atividade semelhante. Para estas, o uso destes recursos pedagógicos tecnológicos foi um aprendizado em sala de aula.

Quanto à estrutura e à organização da *WebQuest* sistematizadas em forma de *site*, 66,7% (24) avaliaram como muito satisfatória e 30,6% (11) como satisfatória e, apenas 2,8% (1) das participantes desta atividade consideraram muito insatisfatória devido à sua falta de acesso à internet, como indicado anteriormente, dentre os motivos para as dificuldades de realização desta atividade.

Ainda no que se refere aos materiais disponibilizados na internet, 50% (18) das participantes julgaram apropriados e 50% (18) como muito apropriados. Quanto à tarefa proposta, 11,1% (4) consideram a atividade difícil e 58,3% (21) como mediana, seguidas de 25% (9) que avaliaram como fácil e 5,6% (2) como muito fácil.

Percebemos que o uso da *WebQuest* como ferramenta didática promoveu o conhecimento de uma atividade pedagógica que considera a necessidade do planejamento de modos diferentes de apresentação do conteúdo, de modos diferentes de realização da atividade, bem como, desperta o interesse do aluno a se envolver durante o processo de realização, pois depende desse aspecto para que ela seja concluída.

Conforme indicado por Almeida (2010), a utilização da *WebQuest*, necessariamente, deve instigar o aluno à pesquisa e ao estudo para sua elaboração, pois, caso isso não ocorra, os participantes

poderão efetuar cópias de atividades semelhantes disponíveis na internet ou apresentar conceitos vagos ou não aprofundados. De pose dos roteiros enviados pelas participantes, não constatamos nenhuma cópia da internet, além disso, percebemos uma discussão das ideias apresentadas que nos fazem inferir a qualidade da adequação do conteúdo e da atividade, da proposta e da atividade realizada pelas participantes.

Assim, a novidade quanto ao uso desta ferramenta didática foi indicada como ponto positivo da atividade por 11 participantes, a seguir ilustramos três relatos referente a isso:

L2: “Foi muito satisfatório, pois era algo que desconhecia achei super interessante e o assunto do mesmo ajudou bastante para a compreensão de tudo que aprendemos”.

L28: “Atividade diferenciada, investigativa, satisfatória, conhecimentos sobre a DUA”.

L39: “Nos permitiu de uma forma dinâmica ter mais interesse pelo assunto, pois por meio da atividade tivemos oportunidade de nos aprofundar tornando o conteúdo significativo para nós”.

Nesse sentido, alcançamos êxito na utilização desta ferramenta didática, em culminância de um pensar das acadêmicas, quanto à problematização da proposta nesta atividade pedagógica.

3.4 A organização dos espaços de aprendizagem

Nesta atividade, o espaço de aprendizagem existe para além da sala de aula e se amplia para o mundo virtual e para suas possibilidades de partilhar pesquisas entre as participantes.

Segundo Dogde (1996, p.1-2), há seis partes essenciais em uma *WebQuest*: 1 introdução (apresentação do conteúdo ou informações gerais), 2 tarefa que se demonstra realizável e interessante, 3 recursos (conjunto de fontes e informações necessárias à execução da tarefa), 4 processo (descrição do percurso a ser realizado pelos aprendizes na realização da tarefa, dividido em passos claramente descritos), 5 avaliação (orientação sobre como

organizar a informação adquirida) e 6 conclusão (encerramento da investigação, objetivo pretendido a ser alcançado pelos alunos e que, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios).

No que diz respeito aos pontos positivos, 26 participantes mencionaram no questionário esses indicativos diante da realização da *WebQuest* e da gravação de um *Podcast*: o trabalho feito em grupo que favoreceu a colaboração entre eles por 23% (6) das licenciandas, o uso de uma nova ferramenta didática para realização da atividade por 42% (11) e de que esse modo de ação educativa (conteúdo e metodologia) contribuir para a apropriação de novos conhecimentos diante do curso para 35% (9).

Nesse sentido, destacamos que a organização deste espaço virtual de aprendizagem contribuiu para a ampliação e o aprofundamento de estudo do conteúdo do curso. O espaço pode apresentar a flexibilidade de apresentação de um conteúdo, por meio de recursos tecnológicos podendo ser obtido por várias ferramentas de acesso à internet.

Percebemos que o uso desta ferramenta didática também possibilitou a noção de sua transversalidade: ao mesmo tempo em que as alunas poderão utilizar em suas aulas, ao modo com que perceberam suas possibilidades e potencialidades pedagógicas.

L4: “Os pontos positivos foi basicamente a descoberta de um novo caminho para se ensinar de forma diferenciada, haja vista que o Podcast também pode ser utilizada como um recurso dentro de sala de aula para diferenciar algum conteúdo e envolver toda a sala em sua realização. É também uma forma de incentivo à pesquisa”.

L10: “Os pontos positivos foram que podemos conhecer uma nova forma de aprendizagem, dinâmico de fácil entendimento”.

A esse respeito, identificamos as possibilidades de adaptar/adequar a apresentação de um conteúdo para estudo dos alunos. Neste caso, o conteúdo estava disponível pela internet, propiciado por meio da navegação por outras fontes de pesquisa e aprofundamentos dos estudos que estavam sendo feitos em sala com aula expositiva, texto de apoio, roda de discussão e vídeo.

Em suma, a ampliação para este espaço de aprendizagem permitiu maior acesso dos alunos ao conteúdo e a novas fontes de informações sobre este, somado pelo trabalho colaborativo desenvolvido na elaboração do roteiro e na gravação do *Podcast*. Estes aspectos são confirmados pelas respostas obtidas no questionário.

L9: “Por meio da WebQuest pude perceber as diferentes formas de apresentar um determinado conteúdo, além de ter uma maior compreensão do assunto estudado”.

L17: “Principalmente a questão do trabalho em grupo. No qual todas as integrantes contribuíram com suas ideias e colaboraram com o trabalho”.

L22: “Além de ser mais uma ferramenta que auxiliou na aquisição de novas aprendizagens, ainda proporcionou uma maior interação com pessoas diferentes, já que ocorreu a união em grupos, em que cada um pode aprender um pouco mais com o outro e adquirir novas experiências”.

Avaliamos que a organização deste espaço de aprendizagem permitiu destacar o emprego, durante todo o processo de formação, dos aspectos de flexibilidade, transversalidade, adaptabilidade e acessibilidade da aprendizagem no uso do DUA e refletir sobre a formação de maneira contínua.

4 Considerações finais

Identificamos que essa experiência didática baseada nos princípios do DUA por meio da WebQuest e do Podcast como recursos pedagógicos, favoreceu a avaliação positiva do curso em si indicado nas falas das participantes quanto ao uso dessas ferramentas didáticas nesse momento formativo. As licenciandas apontaram que o uso das TIC foi de extrema importância na criação de situações de ensino e de aprendizagem e ampliou as possibilidades de comunicação e de pesquisa do conteúdo do curso favorecendo a formação e apropriação de conteúdo para a formação como futuros docentes.

Da mesma forma, entendemos a necessidade de oportunizar

às graduandas novas formas de ação educativa e uso de ferramentas didáticas que agreguem os recursos pedagógicos tecnológicos, mas que além de conhecimento e reflexão, sejam promovidos de aperfeiçoamentos, de maneira permanente, diante os desafios de usar as TIC no cotidiano escolar e, também, de discutir e empregar os fundamentos do DUA.

Compreendemos que as atividades pedagógicas, subsidiadas pelos princípios do DUA, podem contribuir/prover e/ou promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional. Além disso, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, das transversalidades dos objetivos, das adaptabilidades nos recursos e da acessibilidade da aprendizagem, este caminho será trilhado de forma mais coesa, com a perspectiva inclusiva.

Dentre as possibilidades e potencialidades dos recursos pedagógicos, temos a tecnologia instrumento de mediação entre o ensino e a aprendizagem subsidiada pelos princípios do DUA em uma perspectiva de educação inclusiva.

Referências

ALMEIDA, N. R. O. Tecnologia na educação: impasses e perspectivas. In: **Anais do VI Encontro da UFIP, 2010.**

BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. In: BERSCH, R. **Assistiva – Tecnologia e Educação.** Porto Alegre: CEDI, 2013.

BRASIL. **Recursos da internet para educação: WebQuest.** Brasília: MEC, 2015.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. Estados Unidos: CAST, 2011.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papirus, 2006.

DOGDE, B. **WebQuest**: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

FREITAS, R. V.; LIMA, M. S. **As Novas Tecnologias na Educação**: Desafios atuais para a prática docente. Faccional/anais, 2015.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade, v. 2, n. 1, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL)**. Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem**: Teoria e Prática. Wake Field, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.) **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. (p. 257-284).

POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. (Org.). **Acessibilidade na escola inclusiva**: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Oficina Universitária – Cultura Acadêmica, 2012.

PRAIS, J. L. S. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 431 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da

Natureza (PPGEN), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016a.

PRAIS, J. L. S. **WebQuest – DUA**. Londrina: UTFPR, jan/2016b.

PRAIS, J. L. S.; REIS, J. I. V. R.; DUTRA, A. O uso das TICs no atual contexto educacional: formação docente frente às novas tecnologias. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 7, n. 13, dez/2015.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.



A TECNOLOGIA ASSOCIADA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elizandro Mesquita Magalhães¹

José de Sousa Farias Neto²

Antônia Erotildes Sousa Carneiro Rocha³

Erika de Sousa Lôbo⁴

1 Considerações iniciais

A inclusão social de crianças e adolescentes em todos os seguimentos da sociedade tem sido um processo desafiador desde sempre. E no seguimento educacional não é diferente, constantemente houve resistência por parte da sociedade, da comunidade escolar, e da família em si, em “expor” seu membro familiar com deficiência, podendo ser tal resistência oriunda de vários motivos: medo, vergonha, ausência de recursos e outros. De toda forma o protagonismo de uma criança ou adolescente culmina por ser seriamente afetado devido a essa violação de direitos.

1 Pós Graduando em Saúde da Família (FAVENI), Graduado em Serviço Social (Centro Universitário UNINTA), Pós Graduado em Saúde da Família (Centro Universitário UNINTA), Pós Graduado em Coordenação e Gestão Pedagógica (FATENE), Mestre em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (UNILAB). E-mail: elizandrommesquita@outlook.com

2 Graduado em Direito pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Pós Graduado em Processo Civil (Damásio Educacional), Pós Graduado em Direito Público e Privado pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC), Pós Graduado em Direito Notarial (Damásio Educacional). E-mail: zeneto012@hotmail.com

3 Graduada em Serviço Social (Centro Universitário UNINTA), Pós Graduada em Saúde da Família (Centro Universitário UNINTA). E-mail: carneiroerotildes7@gmail.com

4 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Pós Graduada em Psicologia Hospitalar pela Faculdade Unyleya (FU), Pós Graduada em Saúde Mental pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: erikalobopsi@gmail.com

Inicialmente para romper-se com essa cultura de exclusão para com a pessoa com deficiência, elas foram vislumbradas pela Constituição de 1988. Franco e Schutz (2019) descrevem que com a implantação da Constituição Cidadã, a Educação Especial no Brasil formou-se por ações isoladas, onde o atendimento era destinado às pessoas com deficiências visuais, auditivas, e algumas com deficiência física.

Observa-se que um primeiro passo fora dado, porém ainda com muitas restrições, nem todas as pessoas com deficiência inicialmente foram contempladas por uma educação capaz de atender aos ideais e aos anseios de quem buscou por ter acesso a esse direito, porém uma iniciativa foi tomada, dando assim, pode-se dizer, espaço para que outras com mais amplitude fossem posteriormente criadas e implementadas.

2 AEE: marco Legal

A Constituição Nacional se torna a primeira legislação que passa a assegurar os direitos de todos os indivíduos, incluindo das pessoas com deficiência, por isso a sua importância como marco primordial e principal para que as demais legislações fossem elaboradas e efetivadas em favor das pessoas com deficiência principalmente no âmbito educacional.

Segundo Franco e Schutz (2019) com a promulgação da nova Constituição, destacando-se especificamente seu art. 208, houve o estabelecimento iminente da inclusão escolar como preceito constitucional, difundindo o atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular, afirmando assim o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos usuários da educação especial.

Nesse mesmo contexto, pode-se verificar o surgimento de uma série de acontecimentos que endossaram o desenvolvimento da inclusão da pessoa com deficiência, dos quais tem-se a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU), que foi ratificada

pelo Brasil em 2009, posteriormente tem-se a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência através da promulgação da Lei nº 13.146/2015, que oferece mais possibilidades para o direito constitucional à educação especial na rede regular de ensino.

Para além desses acontecimentos supracitados, vale ressaltar, o decreto de nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que versa sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, buscando atender às necessidades do ensino especializado em todas as suas dimensões.

Segundo Franco e Schutz (2019) não se pode deixar de destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em que o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão lançou a PNEEPEI, que participa de todos os acontecimentos envolvendo as lutas sociais e os avanços tecnológicos para construir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo também todos os tipos de deficiência, não resumindo-se em ações ocadas como no princípio. A PNEEPEI/2008 representa um novo marco teórico e político para a educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação LDB- 9.394 de 1996, não poderia deixar de versar sobre o acesso da pessoa com deficiência. Em seu texto base no art. 4º diz que deve ser ofertado atendimento educacional especializado de forma gratuita aos estudantes com deficiência, que tenham transtornos globais do desenvolvimento, bem como altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, na rede regular de ensino, preferencialmente.

Pode-se ver que o processo educacional da pessoa com deficiência vem sendo construído constantemente, não sendo um processo estático, que ficou enraizado nas suas origens focalizadas no “problema”, os processos legais que vêm sendo formados e aprovados têm desconstruído muitos estereótipos, proporcionando à criança e ao adolescente com deficiência as mesmas oportunidades

de uma pessoa considerada socialmente “normal”, bem como a convivência dessas crianças/adolescentes com deficiências com outras, fortalecendo assim os vínculos por meio do convívio, deixando para trás aquela ideia de isolamento social das pessoas com deficiência.

3 Integração das tecnologias na educação

No decurso da história sobre a evolução da educação como um todo, pode-se verificar que a tecnologia foi cotidianamente evoluindo, e ao mesmo tempo passando a ser inserida no âmbito educacional, como um recurso a mais para auxiliar os educadores no processo de escolarização de crianças e adolescentes. Sendo esse conhecimento tecnológico indiscutivelmente necessário para acompanhar também a realidade fora da escola, visto que, uma boa parte desses alunos já têm esse conhecimento precedente.

A escola em momento algum pode ficar alheia ao que acontece na sociedade, e em vários outros campos de convivência, ela necessariamente precisa estar um passo à frente dos demais, para assim poder ofertar suporte e direcionamento a quem precisar.

É uma realidade constantemente mutável. O que se pode ver é que os tempos mudaram, se modernizaram e o processo educacional também precisa acompanhar essa evolução, rompendo gradativamente com o ensino tradicional, visto que as demandas são outras, os anseios acabam sendo diferenciados, o mercado de trabalho é mais exigente, ou seja, uma nova roupagem se apresenta, e a escola não pode estar despida.

Frente a essa nova realidade social é que Sousa, Moita, Carvalho (2011) descrevem que

A sociedade que se configura exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Assim, deixa de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante. A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada

a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial (SOUSA, MOITA, CARVALHO, p. 19, 2011).

Essa nova realidade social, transformada pelo advento da implementação e subsistência do sistema capitalista, trouxe, traz, e trará cada vez mais transformações radicais, que exigem pessoas capacitadas para serem inseridas no mercado de trabalho. Essas exigências têm sido cada vez mais tecnológicas.

Conte e Martini (2015) relatam que aprender com as tecnologias tem sido uma preocupação nos últimos tempos no espaço educacional, pois ela tem sido importante a nível universal na vivência humana, fazendo com que houvesse uma mudança radical nos paradigmas do ensino conservador.

Nesse cenário há a necessidade de adequação, primeiramente, dos educadores, os quais precisam estar aptos a lidar com essa nova realidade. Na concepção de redes globais de aprendizagem, pode-se dizer que não há esse conceito de profissionais com capacidade ou sem capacidade para lidar com as tecnologias, o que há são educadores com uma boa ou má formação para as interlocuções diárias que dependem das conexões com o mundo (CONTE, MARTINI, p. 1192, 2015).

Nesse contexto, não há como a escola ficar estática, ela precisa reinventar-se, para que possa subsistir como uma instituição educacional. O educador precisa se apropriar da gama de novos conhecimentos oriundos da era tecnológica/digital, pois as informações e a forma de comunicação são totalmente diferentes e constantes.

Pode-se destacar nessa conjuntura uma entre muitas outras tecnologias existentes contemporaneamente, porém a mais utilizada que é a multimídia:

A multimídia interativa permite uma exploração profunda devido à sua dimensão não linear. Através da multimídia tem-se uma nova estruturação de como apresentar, demonstrar e estruturar a informação apreendida. O computador mediante

texto, imagem e som interrompe a relação autor / leitor que é claramente definida num livro, passa para um nível mais elevado, reconfigurando a maneira de como é tratada esta relação. A interatividade proporcionada pelos aplicativos multimídia pode auxiliar tanto na tarefa de ensinar quanto na de aprender (SOUSA, MOITA, CARVALHO, p. 27, 2011).

Atualmente, a concepção de aprendizagem é bem mais profunda, exigindo-se mais interação entre os sujeitos envolvidos. Havendo-se a compreensão que a aprendizagem pode ir além do espaço escolar, ela pode ser construída na comunidade, na família, em vários outros espaços, e ser perpetuada e valorizada pelo outro, principalmente na utilização das mídias digitais que possibilitam essa disseminação com mais praticidade.

Conte e Martini (2015) relatam que a atividade digital nos coloca na presença de possibilidades diversas de ação e de comunicação, em que somos requisitados a ver mais, ouvir mais, e sentir-nos mais como sujeitos do mundo.

Nessa conjuntura de evoluções sociais e educacionais, não se pode deixar de analisar, como a educação especial foi alcançada por essa globalização, como as crianças e os adolescentes com deficiências foram afetados por essas transformações globais? A escola também enfrentou e enfrenta o desafio de usar a tecnologia a seu favor no acompanhamento de crianças/adolescentes com deficiência, usando esses recursos a seu favor no processo de ensino/aprendizagem.

Com relação à criação e à manutenção de um espaço apropriado, Franco e Schutz (2019) descrevem que a própria PNEPEI já vislumbrou esse ambiente diferenciado para o atendimento educacional desse público, que são as salas de recursos multifuncionais:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo

da educação especial, em turno contrário à escolarização (FRANCO, SCHUTZ, p. 248, 2019).

Nessa perspectiva a evolução tecnológica áudio/visual é imprescindível para o desenvolvimento da criança/adolescente. Toda uma estrutura precisa ser construída de acordo com as especificidades dos alunos, pois eles precisam ser atendidos como um todo. Porém existem suas questões individuais que também precisam ser compreendidas e trabalhadas com todo o grupo escolar. Desse modo, a tecnologia pode ser uma importante ferramenta na educação dessas crianças e adolescentes com deficiência, eles podem através delas apreenderem melhor as questões das atividades diárias bem como da sociedade e do mundo.

4 Práticas tecnológicas inclusivas no AEE: benefícios e desafios

As práticas inclusivas no AEE são fundamentais para que a criança/adolescente se sinta parte do processo de educação, no sentido de que não sejam apenas passadas informações para eles, porém que eles também façam parte dessa construção. Nessa jornada, os meios tecnológicos podem fazer uma significativa diferença, tanto para o educando quanto para o educador. A tecnologia pode ser um suporte auxiliar ou até mesmo principal no processo educacional de qualidade, porém não deixa de ser um desafio.

Nesse ensejo Cabral e Junior (2016) descrevem que no início do século XXI houve o movimento de inclusão e de fortalecimento da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, e concomitantemente a esse processo a sociedade também vivencia uma revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, disseminando-se e impactando todos os espaços sociais. Tendo o uso do computador maior predominância nesse percurso de ensino.

Alonso (2013) aponta que a educação inclusiva diz respeito a educação especial dentro da escola regular, transformando-a em um espaço para todos, favorecendo a diversidade, pois todos os

estudantes em algum momento podem ter necessidades especiais. A educação inclusiva educa todas as crianças com deficiência ou não, em um mesmo contexto.

Frente a isso, a escola, no tocante ao ensino inclusivo, também teve de aderir às tecnologias para auxiliar no processo de ensino. Quanto aos benefícios do uso da TIC no ensino para crianças com deficiência, Cabral e Junior (2016) enfatizam que em relação às percepções dos docentes a respeito das potencialidades das tecnologias para o AEE, nota-se que são unânimes em considerar que estes recursos se caracterizam como ambientes propícios à criação e desenvolvimento de práticas educacionais mais interessantes, prazerosas e motivadoras e que permitem novas aprendizagens e favorece o desenvolvimento de novas habilidades e competências para os usuários. Percebe-se, pois, que segundo a visão desses profissionais, a utilização dos recursos digitais apresenta muitos benefícios para os alunos (p.06)

De acordo com Cabral e Junior (2016) para além desses benefícios acima citados, tem-se como ponto positivo a ideia de formação continuada dos profissionais, tanto no ensino informal, quanto no formal, pois complementam-se. A tecnologia tem se mostrado como uma forma promissora de transformação pedagógica.

Alonso (2013) expõe que o projeto pedagógico da escola tem que ser inclusivo, isso se aplica fundamentalmente, na questão da formação continuada, na qual eles precisam ser formados para a inclusão, formando também redes de apoio (família, comunidade, saúde e outros), que possam subsidiar o processo educacional.

Dantas e Coutinho (2020) apontam como benefícios das tecnologias digitais e assistivas os recursos audiovisuais, os sons, pois possibilitam maior acessibilidade dos educandos, garantindo assim uma inclusão educacional mais efetiva. As tecnologias, quando utilizadas de forma adequada, possibilitam uma aprendizagem de qualidade, bem como a integração social dessas crianças com deficiência, assim eles podem desenvolver habilidades sociais, motoras, afetivas e outras. Para além disso, elas ainda podem favorecer a permanência do aluno na escola, pois eles passam a ter

mais contato com outras formas de conhecimento tanto em grupo quanto individual.

Além dos benefícios já mencionados, não se pode deixar de destacar também os desafios que as TIC's têm trazido, principalmente para os educadores. Nessa perspectiva destacam-se: "A análise da questão tecnológica revela *déficits* de racionalidade em termos de linguagem e expressividade humana, que se esgota na relação formal do conhecimento e da técnica" (CONTE, MARTINI, 2015, p. 1198).

Cabral e Junior (2016) relatam uma sequência de desafios das tecnologias no processo inclusivo de educação, dos quais destacam-se que

há uma quantidade significativa de recursos utilizados, embora muitos se restrinjam ao uso do computador direcionado mais aos *softwares* aplicativos e de Jogos (...) verifica-se que a ausência ou restrição de Internet nos espaços escolares, falta de um apoio técnico para orientação e manutenção dos equipamentos e a escassez desses equipamentos são relatados com frequência" (...). Além das dificuldades de ordem material (computador, Internet, *softwares* específicos, etc.), há a menção sobre a falta de conhecimento. O emprego dos recursos tecnológicos nas atividades de ensino surge como um desafio para os professores (CABRAL, JUNIOR p.05, 2016).

Pode-se perceber que existem uma gama de recursos para serem utilizados no espaço educacional, porém apenas alguns são mais usados, como o computador, ou seja, provavelmente a ausência de conhecimento de como usar outros recursos tecnológicos restrinja essa prática a somente algumas específicas, ou mesmo pelo fato de tal prática ser realmente mais aceita pelos educandos, surtindo assim mais resultados positivos. Enfim, são situações a serem ponderadas de acordo com cada contexto.

Observa-se também como ponto desafiador para os profissionais da educação, quanto ao uso das tecnologias, a má qualidade da internet nesses espaços, bem como a ausência em muitos casos de equipamentos adequados para acessar à rede, quesito indispensável para o uso na íntegra desses equipamentos.

Bem como o conhecimento essencial para a manutenção e utilização desses dispositivos.

Manifesta-se então um cenário desafiador para os profissionais da educação, tanto na educação regular sem alunos deficientes, quanto no ensino inclusivo com crianças que necessariamente precisam de mais recursos de qualidade, bem como de uma formação profissional mais adequada para sustentar o ensino inclusivo de qualidade.

É indiscutível que as tecnologias foram desenvolvidas, e vêm sendo perpetuadas e modificadas para o bem da humanidade, sendo indispensáveis em todas as áreas, principalmente na educação e mais especificamente na educação especial. Elas se tornam fundamentais para a sistematização societária, são sem dúvidas o maior e talvez o único veículo de construção e disseminação acelerada do conhecimento. A tecnologia se tornou uma ferramenta para solucionar problemas, principalmente na promoção da inclusão, por assessorar na comunicação, no raciocínio, na visão e outras habilidades fundamentais para a vivência individual e para o convívio em comunidade.

5 Considerações finais

No decorrer do estudo foi possível compreender que o desenvolvimento tecnológico avançou rapidamente, e conseguiu inserir-se em todas as esferas da sociedade, sendo algo indispensável, principalmente, para o sistema educacional.

Quanto à educação especial, pode-se concluir que as tecnologias são substanciais para a efetivação de um processo educacional de qualidade, tendo muitos benefícios, principalmente, no desenvolvimento motor e cognitivo dessas crianças e adolescentes, bem como são um meio de mantê-los no ambiente escolar, diminuindo assim os índices de evasão. Porém, também não deixa de ser um desafio para os professores e consequentemente para os alunos em vários quesitos, destacando-se a questão do

manuseio dessas tecnologias, pois em muitos casos professores e alunos não possuem a capacitação para utilizá-los.

Complementa-se que o AEE, como modalidade de educação inclusiva, necessariamente precisa adequar-se cotidianamente às mudanças que acontecem mundialmente, principalmente, com relação aos avanços tecnológicos, para assim proporcionar mais acessibilidade e conhecimento para essas crianças e adolescentes com deficiência, dando a elas a oportunidade de ir além de suas barreiras físicas, cognitivas e outras. Fazendo da educação inclusiva, efetivamente um espaço de inclusão e de novas possibilidades, quebrando assim paradigmas e tabus que historicamente limitaram, e ainda limitam, as pessoas com deficiência.

Indiscutivelmente as tecnologias na educação inclusiva, por meio do AEE são de suma importância, embora com seus desafios, elas são uma forma de desconstruir todo um estereótipo de inutilidade socialmente construído sobre as pessoas com deficiências. Por meio da tecnologia, crianças e adolescentes atualmente podem estudar, propor novas formas de ensino e aprendizagem, trabalhar seus talentos, mostrar para a sociedade e para si mesmas que são capazes. E a tecnologia está aí para isso, para abrir esse horizonte que antes estava ocluso para elas(es).

Referências

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional.

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes; JUNIOR, João Batista

Bottentuit. **Práticas de Ensino e Uso das Tecnologias no Atendimento Educacional Especializado: enfoque nas salas de recursos multifuncionais.** RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 14, n. 1, 2016.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica?** Educacao& Realidade, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, 2015.

DANTAS, Edja Soares; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Tecnologias Para a Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência: Uma Revisão Integrativa.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 6, n. 12, p. 10-10, 2020.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. **Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado.** Saúde em Debate, v. 43, p. 244-255, 2020.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., e CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação [online].** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-124-7. Availablefrom SciELO Books .



CAPITAL CULTURAL E SUA RELAÇÃO COM O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Rogério Aparecido Pereira Bolin¹
Reginaldo Aparecido Pereira Bolin²

1 Considerações iniciais

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade de Araraquara - UNIARA a qual parte de uma inquietação nossa como professores de uma Escola Técnica, doravante Etec, localizada no interior paulista na cidade de Novo Horizonte.

Nesse contexto, observamos que um número satisfatório de alunos que concluem o ensino médio, são aprovados em universidades públicas e privadas reconhecidamente de excelência, como na Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), entre outras. Contudo, paralelamente à aprovação nessas grandes universidades, os alunos também são aprovados, geralmente com bolsa integral, em faculdades particulares (normalmente com menor prestígio ou reconhecimento, principalmente a nível nacional), porém localizadas na região do município onde a Escola Técnica tem sede

1 Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). E-mail: rogerio.bolin@etec.sp.gov.br

2 Mestrando em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). E-mail: reginaldobolin@hotmail.com

e notamos, com isso, que muitos egressos acabam optando por cursarem tais faculdades.

A Escola Técnica Estadual Professora Marinês Teodoro de Freitas Almeida foi criada em 01 de setembro de 2009 através do decreto estadual nº 54.730, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo no dia 02 de setembro de 2009 (ALESP, 2009).

Do período citado anteriormente, até os dias atuais a Escola Técnica ofereceu uma gama diversificada de cursos. Por estar localizada em um município pequeno há uma preocupação por parte da equipe diretiva com relação a oferta de cursos visando atender diversas áreas e setores do município, sendo assim, nota-se que há uma rotatividade de cursos oferecidos, o que acaba proporcionando uma diversidade de ofertas aumentando o interesse da comunidade (PPG, 2017, p.4). Desta forma, já foram oferecidos na unidade os cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Comércio, Informática, Eventos, Turismo Receptivo, Transações Imobiliária, Logística, Recursos Humanos, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos, Agronegócios, Marketing, Ensino Médio/Base Nacional Comum Curricular, Ensino Técnico Integrado ao Médio em Informática - ETIM e Ensino Técnico Integrado ao Médio em Meio Ambiente - ETIM.

Certamente inúmeros são os motivos para tal escolha pelos egressos, contudo algumas questões surgem e, entre elas destacamos: Por que escolheram tal faculdade e não a pública ou particular com maior prestígio? Há algum fator social ou econômico envolvido nessa escolha? Os alunos teriam sido suficientemente informados – durante sua passagem pelo ensino médio – sobre suas possibilidades de escolhas? Haveria alguma solução proposta pelos órgãos públicos, ou pela própria Escola Técnica em questão, que possa permitir que esses discentes frequentem uma universidade pública de sua escolha?

A partir das indagações supracitadas o presente artigo buscou respostas a partir de contato com os egressos. A forma de contatá-los foi através de e-mail. As listas com nomes, e-mails e

data de nascimento dos egressos, foram obtidos junto à secretaria acadêmica da unidade de ensino, após Deferimento pela Direção da Escola da autorização para coleta de dados e parecer favorável do comitê de ética e pesquisa. Após, foi elaborado um formulário que posteriormente foi enviado via e-mail para a coleta e, então, análise dos dados.

Certamente muitas são as possibilidades de interpretação dos dados, todavia uma das possibilidades é a de que fatores como o afetivo, o financeiro e o familiar interferiram de modo mais significativo na tomada de decisão e, neste sentido o conceito de capital cultural proposto por Bourdieu e Passeron (2014) e difundido em outras produções se apresenta como uma possibilidade de análise dos dados a serem coletados para esta pesquisa. Mas o que seria este capital cultural que estaria de certa maneira “interferindo significativamente” na decisão dos egressos?

O sociólogo Francês Pierre Bourdieu estudou e desenvolveu conceitos no que diz respeito ao capital cultural, aspectos econômico financeiros, sociais, culturais e familiares são destacados em suas obras, refletindo sobre os impactos que isso gera na trajetória escolar de estudantes. Sendo assim, empregamos tais conceitos a fim de fundamentarmos a análise e pressupor as considerações.

Para tanto, este artigo foi dividido em algumas seções. Na primeira seção “O conceito de capital cultural como possibilidade de análise”, apresentamos o referencial teórico que embasa a análise dos dados aqui ilustrados. Na próxima seção a metodologia e os métodos são expostos encaminhando-nos para a última seção que apresenta os dados acompanhados da análise.

2 O conceito de capital cultural como possibilidade de análise

Há grande possibilidade de que fatores relacionados ao financeiro, ao cultural e ao social exerçam papel central na decisão de tais egressos, pois a análise inicial do conjunto de respostas obtidas com o pré-teste apontou que:

- “Conversas” em família sobre o ingresso no ensino superior não são frequentes, contudo afirmam ter recebido informações suficientes na escola e em outros ambientes sobre possibilidades de ingresso no ensino superior;
- A renda familiar é baixa;
- A maioria dos respondentes participou, foi aprovada em vestibulares de Universidades consideradas de prestígio e optou por estas Universidades e
- Ainda assim destacam que fatores como a proximidade com Novo Horizonte, com a família e o fator financeiro influenciaram na decisão.

Segundo os princípios de Bourdieu, o sucesso escolar de um aluno está relacionado a vários aspectos que podem contribuir ou não para o seu bom desempenho. Para Bourdieu (1979, p. 73) “[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”.

Estes vários aspectos, primordialmente, segundo Bourdieu, estão relacionados à família, uma vez que

[...] existem fatores extraescolares – econômicos e culturais – que influenciam sobremaneira no desempenho e no aproveitamento do estudante. (...) existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos.

[...] “na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar”. (Bourdieu, 1979, p.42)

O ambiente familiar de diversas formas pode ser fator decisivo para o sucesso escolar de um aluno em qualquer fase de sua vida escolar, fatores econômico financeiros, ou seja, a renda

familiar, fatores culturais, sendo que o nível de escolaridade dos pais pode impactar no rendimento dos filhos. Tais argumentos são defendidos não só por Bourdieu, como também por outros autores que se baseiam em sua teoria. Estes autores fazem uma relação de sucesso escolar do filho, com a condição social que é oferecida a eles pelo chefe de família. Não somente isso, pois para Clérc, 1970 (*apud* Cunha, 2007, p.512), o sucesso no curso médio e as chances de ingresso no *sixième*³ variam em função da renda mensal e do nível escolar dos pais, uma vez que “o ambiente familiar pode influenciar de diversas maneiras as possibilidades de sucesso escolar, seja durante o ano escolar, quando a criança frequenta a escola elementar, seja durante a escolaridade anterior, seja ainda na pequena infância”.

Porém, há de se analisar que o papel da família não significa apenas estar presente na vida do filho, uma vez que estar presente não significa estar dando uma orientação bem sucedida e que possa contribuir não só para sua formação, como também para as reais escolhas que o egresso irá realizar, desta forma, “não é simplesmente a intervenção na vida escolar dos filhos que é a causa do sucesso escolar, mas a qualidade desta intervenção, ou seja, sua riqueza, que pode ir de um simples controle disciplinar a um verdadeiro preceptorado” (Clérc, 1970, p. 154 *apud* Cunha, 2007, p.512).

A inquietação principal neste trabalho em relação às decisões que os egressos estão tomando ao serem aprovados em grandes instituições, porém não estarem indo cursá-las, fato que foi averiguado no questionário enviado aos egressos. Embora haja uma relação, na qual os “bons alunos” são aprovados nos melhores vestibulares (isso é bem relativo, visto a diferente concorrência que existe entre um curso e outro, bem como entre uma instituição e outra) é importante destacar que

[...] a ação do meio familiar sobre o sucesso escolar parece quase exclusivamente cultural, uma vez que a proporção de “bons alunos” parece aumentar com a renda e o nível do diploma do pai. As duas instâncias, quando conjugadas, permitem aos

3 *Sixième* corresponde à quinta série da Educação Básica no ensino Brasileiro.

pais não somente intervir com competência na escolaridade dos filhos, mas influenciar no desenvolvimento do aluno por meio do ambiente familiar, e notadamente as conversas e os diálogos entretidos entre pais e filhos (Cunha, 2007, p.512).

Ou seja, se há grande necessidade de diálogos entretidos entre pais e filhos para o sucesso escolar é interessante que haja também diálogos “pré-vestibulares” que indique e apontem possibilidades para o pós-vestibular, que indiquem a viabilidade e possibilidade deste egresso seguir em frente, principalmente quando se diz respeito a questões financeiras que pode afetar tais escolhas. É interessante destacar, um fato que deve ser bem interpretado, mas que é destacado por Cunha (2007, p. 513) de que

[...] a renda familiar não tem propriamente uma influência significativa sobre o sucesso, é a ação do meio familiar – que parece quase exclusivamente cultural – que define o sucesso escolar dos filhos. Assim, mais do que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo que o tipo de escolaridade progressa, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o sucesso escolar das crianças.

De certa forma parece até ser uma contradição e é importante interpretar que há um apontamento de crescentes, onde, pessoas com nível cultural mais elevado são as mesmas que possuem ensino superior e por consequência também possuem maior renda familiar, de certa forma, meio que desconsiderando a renda familiar na hipótese.

Vale aqui uma consideração a respeito do “dom” citada na obra de Bourdieu e Passeron (1979) na qual enfatizam que o sucesso escolar não é uma questão de “dom”, mas sim de uma orientação precoce que emana do meio familiar. Esta fala do “dom” condiz com a de Brandão (2010) que usa o conceito de “*habitus*” para fazer uma relação com o bom desempenho dos alunos, destacando que

[...] agentes dotados de *habitus* complexos, em princípio, têm otimizadas as chances de alcançar posições sociais mais elevadas no espaço social. Num sentido inverso, certos grupos de agentes que, em virtude das condições sociais de vida, têm

menos oportunidades de atuar e circular por diferentes campos teriam estrutura e volume de capitais mais simples e, portanto, encontrariam diminuídas as suas chances de formação de *habitus* mais complexos (Brandão, 2010, p. 233).

Por fim, destacamos o reflexo da relação de dominância de classes sociais de melhor poder aquisitivo sobre as menos privilegiadas, como é observado por Almeida (2007, p.47) ao destacar que

[...] uma vez que o conceito “capital cultural” se mostra como uma ferramenta importante para apreender a dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais (como a luta pela legitimação de certas práticas sociais e culturais, úteis para definir e distinguir os diferenciais de poder dos diversos grupos pela posse da cultura dominante ou legítima).

É sabido, que grupos sociais menos privilegiados financeiramente, no Brasil, tem menos acesso ao ensino superior quando comparados às classes dominantes e de maior poder econômico, principalmente os cursos oferecidos por instituições públicas, que em sua maioria possuem rigorosos processos seletivos de vestibular, ou processos seletivos baseados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde, muitas vezes, os egressos de instituições de ensino particulares que tiveram uma preparação mais focada no pré-vestibular conseguem obter maior êxito. Isto é um reflexo de uma relação de dominância de classes sociais de melhor poder aquisitivo e é possível constatar forte relação com o conceito aqui explorado, uma vez que há hipótese de o capital econômico estar influenciando nas decisões tomadas pelos egressos para escolherem onde cursar o ensino superior.

3 Metodologia e métodos

Esta pesquisa é do tipo exploratória, pautada num estudo de caso referente aos egressos da Escola Técnica da cidade de Novo Horizonte, estado de São Paulo. O campo empírico do trabalho em questão são os egressos, maiores de 18 anos de idade, da Escola

Técnica da cidade de Novo Horizonte⁴, estado de São Paulo. Foram analisados dados relativos a aprovações em vestibulares dos alunos formados nos anos de 2015, 2016 e 2017 dos ETIM's de Informática e Meio Ambiente.

Durante a realização da pesquisa, coletou-se dados dos alunos egressos e realizou-se a tabulação a fim de obter informações em relação a quantidades de aprovações nas universidades, porcentagens de alunos que não foram cursá-las, bem como onde foram aprovados, qual universidade escolheram, motivos da escolha entre outras.

A forma de contato com os participantes da pesquisa foi através de E-mail. Tais dados, as listas com nomes, E-mails e data de nascimento dos egressos, foram obtidos junto à secretaria acadêmica da unidade de ensino, após deferimento pela Direção da Escola da autorização para coleta de dados e parecer favorável do comitê de ética e pesquisa. Posteriormente à autorização para coleta de dados ter sido deferida como favorável pela direção, bem como o parecer do comitê de ética, foi solicitado à direção acadêmica os dados dos egressos de 2015, 2016 e 2017 dos cursos Técnicos Integrado ao Médio de Informática e Meio Ambiente, na forma de planilha eletrônica com dados de Nome, E-mail e Data de nascimento dos alunos das turmas acima citadas. Vale destacar que tais dados são mantidos e armazenados pelo pesquisador de forma sigilosa e que foram utilizados apenas para a finalidade desta pesquisa.

Primeiramente, foi realizado um pré-teste para amostragem e a fim de constatar o surgimento de dúvidas ou inconsistências no momento que estes alunos egressos fossem responder ao questionário. O questionário de Pré-teste na forma Online pode ser acessado através do link a seguir: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc_yOKINh7C6LIYcnMU2ciI6Ia-1e0rtE6ripcOOhACwUmGww/viewform?usp=sf_link.

4 Na cidade de Novo Horizonte há apenas uma Escola Técnica Estadual, sendo está a que o autor leciona.

Por fim, após verificar as listas dos egressos das turmas de 2015, 2016 e 2017, foi constatado que não havia menores de idade o que não exigiu que fosse deixado egresso sem participar da pesquisa por não possuir 18 anos completos.

Após a coleta das informações por meio do questionário, estas foram organizadas, tabuladas em planilhas do Microsoft Excel® e realizada a elaboração de gráficos, tabelas e quadros, o que contribuiu para a utilização do conceito de capital cultural de Bourdieu e Passeron (1979) como referencial de análise desta pesquisa.

O mapeamento de riscos sobre a coleta dos dados foi realizado de modo seguro, uma vez que esta pesquisa – ainda na condição de projeto de pesquisa - foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade de Araraquara - UNIARA e obteve parecer favorável e, desta forma, seguiram as seguintes etapas:

Antes de responder ao questionário foi apresentado ao respondente o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE), condições indispensáveis para o oferecimento do questionário que foi enviado por e-mail, onde o respondente teve acesso às questões elaboradas de forma ética e não invasivas.

Quanto aos benefícios destacamos para a instituição investigada a produção e acesso a um estudo científico sobre o destino de seus egressos e para o pesquisador em questão no sentido de construir um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

4 A pesquisa de campo: em busca de respostas

Esta seção tem por objetivo apresentar ao leitor informações que foram obtidas através de respostas a um formulário final, uma vez que foi realizado um pré-teste com dez (10) alunos egressos a fim de certificar sobre a aplicabilidade do questionário foi elaborado

com vinte e duas (22) questões que foram enviadas ao grupo de egressos que tem como finalidade obter informações e dados que permitem uma reflexão e análise dos principais motivos que levaram cada egresso a tomar sua decisão ao ingressar no ensino superior, bem como, captar se tais decisões têm influência de fatores como social, familiar, cultural ou econômico. Dessas vinte e duas (22) questões enviadas, duas (2) são de múltipla escolha, sete (7) com as opções SIM / NÃO, duas (2) de múltipla escolha, mas que permite mais de uma opção e onze (11) são descritivas. O texto que compõe o item está estruturado apresentando: 1) o objetivo da questão; 2) a questão; 3) os resultados estatísticos e 4) sempre que possível uma inferência sobre os resultados obtidos cotejando com o conceito de capital cultural.

O grupo escolhido para responder o Questionário Final foi os egressos dos anos de 2015, 2016 e 2017 dos ETIM's de Informática e Meio Ambiente. A escolha destes dois cursos se dá pelo fato de serem os dois únicos que são integrados ao ensino médio onde ao concluírem, uma grande maioria dos egressos prestam algum processo seletivo de vestibular para ingresso no ensino superior. Com base nos dados obtidos junto a Escola Técnica, foi enviado o questionário final a duzentos e dez (210) ex-alunos⁵ e o retorno obtido foi de cento e quarenta e cinco (145) sujeitos respondentes o que representa 69,04% do total enviado.

O principal objetivo da questão “1” foi o de captar se o ingresso e - ou conclusão do ensino superior por algum membro da família dos egressos era recorrente, desta forma, foi elaborada a seguinte questão: ***“Em seu ambiente familiar, em relação ao ensino superior completo:”***. A Tabela 1 apresenta as respostas obtidas.

5 Os dez (10) egressos que foram consultados na realização do pré-teste, não participaram do Questionário Final.

Tabela 1: Distribuição das respostas oferecidas na questão 1

Alternativa	Respondentes	
	N	%
Nenhum membro da minha família/residência possui curso superior completo	86	59
Apenas um membro da minha família/residência possui curso superior completo	39	27
Dois membros da minha família/residência possuem curso superior completo	14	10
Três ou mais membros da minha família/residência possuem curso superior completo.	6	4
Total	145	100

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O exposto na Tabela 1 ilustra que mais da metade dos egressos respondentes não possuem integrantes da família que apenas ingressaram ou que concluíram curso superior, o que possibilita inferir que temas relacionados a “ensino superior” ou “ingresso no ensino superior” não ocupem grande destaque nos debates familiares ou, em outras palavras, o ambiente familiar não estimulou o suficiente à busca pelo ensino superior, o que implica uma maior importância quanto a discussão deste assunto no ambiente escolar, não só entre os alunos, mas inclusive junto aos representantes dos alunos, podendo aproximá-los ao tema tanto em reuniões de pais como também convidando-os a eventuais palestras que possa ocorrer sobre o ensino superior.

A questão “2” apresentou aos egressos faixas salariais nas quais eles consideram que a família se enquadra quanto à renda, com o objetivo principal de captar, com base nas opções disponibilizadas, se o poder econômico se apresenta como um empecilho a um possível ingresso no ensino superior. Foi elaborada a questão: “*Qual a sua renda familiar bruta (a soma de todos os salários da casa)?*”. A Tabela 2 apresenta as respostas obtidas.

Tabela 2: Distribuição das respostas oferecidas na questão 2

Alternativa	Respondentes	
	N	%
Até 1 salário mínimo	16	11
De 3 a 5 salários mínimos	109	76
De 5 a 7 salários mínimos	15	10
Acima de 7 salários mínimos	4	3
Total	144	100

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Responderam a essa questão cento e quarenta e quatro (144) egressos. A considerar a maior concentração de respostas numa faixa de aproximadamente 3 a 5 mil reais, seria necessário cotejar caso a caso com os gastos de cada família, todavia e num rápido e simples exercício hipotético, se a família tem um rendimento de 5 mil reais por mês e apenas um filho - no caso este candidato ao ingresso superior – ainda assim se torna difícil a manutenção deste no ensino superior, ou seja, e ainda hipoteticamente, o fator financeiro interfere significativamente no ingresso e permanência no ensino superior independente de público ou privado. Novamente coincidiu com o obtido no pré-teste.

Com o objetivo de coletar a informações referentes à participação dos egressos em processos seletivos de vestibulares ao término do ensino médio, foi elaborada a questão “3”: **“Você participou, ao término do ensino médio, de algum vestibular ou algum outro processo seletivo para ingresso no ensino superior?”** em que foram disponibilizadas as opções “Sim” e “Não”. Entre os cento e quarenta e cinco (145) egressos respondentes, cento e quarenta e quatro (144) afirmaram ter participado de algum vestibular e apenas um (1) egresso respondeu que não participou, ou seja, a meta de 99,3% dos egressos é a de ser aprovado em algum vestibular ou processo seletivo, independente de ingressar ou não.

A questão “4” teve o objetivo de coletar a informação se os egressos foram aprovados em algum vestibular ao término do ensino médio, desta forma, foi elaborada a questão 4: **“Você foi**

aprovado(a) para o ingresso no ensino superior ao término do ensino médio?” e oferecidas as opções “SIM” ou “NÃO”. Do total de cento e quarenta e quatro (144) participantes cento e trinta e seis (136), ou 94,44% do total, respondeu que foi aprovado, o que representa uma significativa taxa de aprovação.

Com o objetivo de identificar em qual ou quais instituições cada egresso foi aprovado foi elaborada a questão 5: *“Em caso afirmativo cite todas as instituições públicas e privadas em que você foi aprovado(a), como no exemplo, sem deixar de escrever a cidade do Campus:”*. Desta forma, a Tabela 3 apresenta o resultado das instituições de ensino superior mais citadas.

Tabela 3: Distribuição das respostas oferecidas na questão 5

Instituição	Aprovações	Total	%
UNIP	64	64	21,05
UNESP	35	35	11,51
UNIARA	23	23	7,57
UTFPR	19	19	6,25
UNIRP	14	14	4,6
IFSP; UEMG; UFSCAR; UFU	12	48	15,79
FATEC	11	11	3,62
3 instituições	6	18	5,92
3 instituições	5	15	4,93
1 instituição	4	4	1,32
2 instituições	3	6	1,97
7 instituições	2	14	4,61
33 instituições	1	33	10,86
Total		304	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

As primeiras informações que se destacam se referem ao número de aprovações (304) e ao número de instituições (59) haja vista que na questão anterior foi informado pelos respondentes

um total de duzentos e sessenta (260) indicações distribuídas em quarenta e cinco (45) instituições, todavia esta é uma situação que não surgiu no pré-teste, portanto não será aqui objeto de análise. Outras duas informações se destacam: 1º) as cinco primeiras instituições em número de aprovações concentram 51% do total de aprovações e 2º) quatro (4) destas cinco (5) primeiras instituições em número de aprovações fazem parte do restrito grupo com maior número de indicações.

Na questão “8”, foi perguntado ao egresso: *“Em qual Instituição você escolheu estudar?”* e cada respondente escreveu o nome da instituição e a cidade a qual pertence a instituição. As respostas estão expostas no Apêndice G, porém a Tabela 4 apresenta o agrupamento das respostas.

Tabela 4: Distribuição das respostas oferecidas na questão 8

Instituição	Município	Aprovações	Total	%
UNIP	São José do Rio Preto	27	27	21,77
UNIRP	São José do Rio Preto	12	12	9,68
UTFPR	Cornélio Procópio (PR)	10	10	8,06
UNESP	São José do Rio Preto	6	6	4,84
IFSP	Catanduva	6	6	4,84
FATEC	Catanduva	5	5	4,03
3 instituições	Bauru; Araraquara e São Carlos	4	12	9,68
4 instituições	Bauru; Araraquara; São José do Rio Preto e Catanduva	3	12	9,68
4 instituições	Marília; Campinas; Catanduva e Ituiutaba (MG)	2	8	6,45
26 instituições	21 municípios	1	26	20,97
Total			124	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Importante destacar que cento e trinta e seis (136) foram aprovados em algum processo seletivo ou vestibular, porém ao responderem esta questão, doze (12) afirmaram que não se

matricularam em nenhuma instituição, ou seja, temos para esta questão cento e vinte e quatro (124) ingressantes em alguma instituição de ensino superior e deste total, significativa parcela - independentemente de ser pública ou privada e de muito ou pouco prestígio – está situada nas proximidades de Novo Horizonte. É relevante o fato de o município de Novo Horizonte subsidiar o transporte universitário para as cidades de Catanduva - SP, distante aproximadamente cinquenta (50) quilômetros, São José do Rio Preto - SP, distante aproximadamente cem (100) quilômetros e Araraquara-SP, distante cerca de cento e quarenta (140) quilômetros.

Novamente ao relacionarmos estes dados com o conceito de capital cultural e ainda que vários egressos tenham optado pelo ingresso em instituições distantes de Novo Horizonte, a maioria optou por uma instituição próxima ao município o que em tese tem facilitada a proximidade com a família além do transporte que é subsidiado.

As questões “6”, “7” e “8” questionaram respectivamente quanto à inscrição para o vestibular ou processo seletivo; aprovação no vestibular ou processo seletivo e ingresso na instituição de ensino superior.

Na sequência, os egressos responderam à questão “9”, que teve o objetivo de conhecer o que levou o egresso a fazer a escolha de qual instituição realizar o curso superior. Desta maneira, foi perguntado: ***“Qual(is) a(s) justificativa(s) para esta escolha?”*** e de forma aberta, os egressos responderam os motivos pelos quais, segundo cada um, optaram pela instituição indicada na questão “8”. As cento e quarenta e cinco (145) respostas obtidas estão na íntegra no Apêndice H e para uma melhor visualização e interpretação do contexto, foram sintetizadas em categorias, onde após leitura e mapeamento dos principais motivos relatados pelos respondentes, foi elaborado a tabela 5 com a categorização.

Tabela 5: Síntese das respostas obtidas na questão 9

Justificativa	Porcentagem	Totais
Qualidade – Boa Faculdade – Curso Escolhido	32,5%	65
Próximo a residência – Distância – Por haver transporte	30%	60
Financeira	17%	34
Familia	10,5%	21
Instituição Pública	4,5	9
Amigos	2,5%	5
Única que foi aprovado	1,5	3
Namorado(a)	1%	2
Motivos Pessoais	0,5%	1
Totais:	100%	200

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

É importante destacar que muitos responderam mais de um motivo pelo qual justificou a escolha e doze (12) responderam não ter ido cursar uma faculdade, contudo, este tipo de resposta foi desconsiderado por não ser tratar de uma justificativa, uma vez que a questão buscou entender o que levou cada um a instituição que optou por cursar.

A justificativa mais citada traz à baila uma situação interessante haja vista que, ao menos em tese, UNIP e UNIRP não apresentam qualidade compatível com as instituições públicas, portanto o que seria qualidade ou boa faculdade para os egressos? A segunda justificativa mais citada corrobora a hipótese apresentada anteriormente quanto ao subsídio de transporte oferecido pelo município. As terceira e quarta justificativas mais citadas seguem a mesma tendência.

Quanto ao turno escolhido para a realização do curso sessenta e seis (66) ou 60% dos cento e dez (110) que apresentaram esta informação optaram pelo período noturno; trinta e três (33) ou 30% dos cento e dez (110) que apresentaram esta informação optaram pelo período integral; seis (6) ou 5,45% dos cento e dez (110) que apresentaram esta informação optaram pelo período matutino e cinco (5) ou 4,55% dos cento e dez (110) que apresentaram esta informação optaram pelo período vespertino. É

importante destacar que a realização de cursos no período noturno possibilita que a estudante trabalhe ou realize estágios durante o dia, além disso, o transporte universitário oferecido pela prefeitura municipal de Novo Horizonte ocorre apenas para o período noturno.

Com o objetivo principal de captar, com base nas opções disponibilizadas, qual ou quais fatores exercem mais influência na decisão sobre onde estudar o ensino superior, a questão “12” foi assim elaborada: *“Para você qual ou quais fatores mais influenciam na decisão sobre onde estudar o Ensino Superior para os alunos que concluem o ensino médio na instituição que você estudou?”*. A tabela 6 apresenta o conjunto de respostas a partir das opções oferecidas e lembrando que o respondente poderia assinalar mais de uma opção.

Tabela 6: Respostas à questão 12 - Questionário Final

Fatores	Indicações	Porcentual
Questões financeiras	98	28,74%
O fato da Instituição de Ensino Superior ser localizada no município ou próximo a ele	76	22,28%
O fato da Instituição de Ensino Superior ser Pública ou Particular	58	17%
Permanecer próximo à família	47	13,78%
Influência da família (A família apoiar ou não sua ida àquela Faculdade)	49	14,37%
Outros	13	3,83%
Total:	341	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O conjunto de respostas oferecido pela questão “12” reafirma que os fatores financeiro e familiar ou social ou cultural – expressos na proximidade entre o município e a instituição escolhida - interferem significativamente na escolha da instituição e, em uma situação hipotética, se tais fatores não fossem tão preponderantes, o destino dos egressos no que se refere a instituição escolhida poderia ser diferente do obtido.

Com o objetivo de conhecer as outras razões além das que foram disponibilizadas na questão “12”, foi elaborada a questão “13”: **“Em caso de “outros” na questão anterior, cite-os”**, de forma aberta. O quadro 1 apresenta as respostas da questão “13” e embora tenha sido apontada a opção “outras” por treze (13) respondentes na questão “12”, foram obtidas quinze (15) respostas na questão (13).

Quadro 1: Respostas questão 13 - Questionário Final

Qualificação da universidade.
Melhor colocação nos rankings de pesquisa de cursos.
Uma boa escola.
Possibilidade de crescimento profissional enquanto ainda estudo
Questões familiares
Ser referência no curso
Único local que contava com o curso desejado.
Qualidade da faculdade
Amizades.
Dedicação aos estudos
Se realmente é o curso que o aluno deseja ou se os pais/família o pressionam para cursa-lo.
No fim era o que eu realmente queria
Estabilidade Profissional na carreira
Mérito no curso escolhido
Qualidade da instituição

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Ao analisar as respostas obtidas na questão “13”, os egressos mostraram-se preocupados com a qualidade do curso ou da instituição, sendo que sete (7) egressos elaboraram respostas neste sentido. Houve também respostas no sentido de estabilidade profissional, sendo este fator apontado por dois (2) egressos. Os outros fatores observados de forma individual, são questões pessoais, onde mais um aluno citou, sem detalhar, questões familiares e

outro que citou a família no sentido de pressionar o aluno a cursar determinado curso, além de amizades, dedicação aos estudos e por fim, se era o que o egresso realmente queria. Nesse sentido, é possível inferir que, apesar da influência de familiares e ou amizades, a busca por uma instituição ou curso reconhecidamente de qualidade é uma preocupação (ou desculpa) para os respondentes.

O principal objetivo da questão “14” foi o de captar se: **“Durante o ensino médio, você recebeu - na escola ou em eventos organizados pela escola - informações que você considera suficientes, sobre todas as possibilidades de escolha em relação a qual Universidade cursar?”** na qual foram disponibilizadas as opções “SIM” e “NÃO”.

Ao analisar as respostas obtidas na questão “14”, cento e trinta e três (133) egressos, correspondendo a 92% dos respondentes, consideraram suficientes as informações que receberam na escola, durante o ensino médio, sobre as possibilidades de escolha em relação a qual universidade cursar. Já um grupo de doze (12) egressos respondeu não ter considerado suficiente, o que demonstra que há necessidade de intensificar ações relacionadas ao acesso ao ensino superior.

O objetivo principal da questão “17” foi o de captar se fora do ambiente escolar os egressos receberam informações que influenciaram as decisões de qual universidade cursar, ou seja: **“Durante o ensino médio, você recebeu – fora do ambiente escolar - informações que influenciaram sua decisão sobre em qual Universidade estudar?”** e oferecidas as opções SIM ou NÃO.

Foi obtido um retorno de noventa e quatro (94) respondentes e vinte e oito (28) afirmaram ter obtido as informações que influenciaram em suas decisões sobre qual Universidade estudar apenas dentro da escola. Já o restante, isto é, sessenta e seis (66) afirmaram terem obtido informações fora do ambiente escolar e desta forma e, com o objetivo de conhecer quais os meios de obtenção destas informações, foi elaborada a questão “18”: **“Em caso afirmativo cite em quais locais:”**. As respostas obtidas se encontram no Apêndice J, na íntegra, e para uma melhor

interpretação dos dados, foi elaborada a tabela 7.

Tabela 7: *Síntese das respostas da questão 18 – Questionário Final*

Meios	Indicações	Porcentual
Em casa/Família	38	32,48%
Internet	28	23,93%
Amigos/Conhecidos	23	19,66%
Famíliares ou amigos que cursaram faculdade	8	6,84%
Visitas por conta	5	4,27%
Televisão	5	4,27%
Cursinho	4	3,42%
Sites das Universidades	3	2,56%
Google	2	1,71%
Pesquisa própria, rádio, televisão, jornais, Outdoors, Youtube, conversa com professores da área, feiras de cursos, no trabalho, folhetos	1	0,85%
Totais	117	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O principal meio de fora do ambiente escolar em que os egressos alegaram obter informações que influenciaram na decisão sobre qual Universidade estudar é o familiar (em casa-família) seguido de internet e depois amigos-conhecidos o que demonstra mais uma vez a influência da família na tomada de decisão dos estudantes; a disponibilidade e fácil acesso de informações via internet e a participação dos círculos de relacionamentos. O fato de os egressos relatarem “outras” dez (10) formas de acesso às informações fora do ambiente escolar sugere a necessidade de a escola – além de todo o trabalho que realiza dentro de seus muros – buscar “intercâmbios” com as formas citadas.

A questão “19” teve o objetivo principal captar, com base nas opções “SIM” ou “NÃO”, se os egressos consideram que a qualidade do ensino oferecidos por instituições públicas e privadas é equivalente, ou seja: *“Você considera que a qualidade de instituições públicas e privadas são equivalentes?”*.

Independente do entendimento que os egressos tenham

sobre “ensino de qualidade” o fato é que cinquenta e um (51) respondentes, ou 35% do total de respondentes, acreditam que existe equivalência da qualidade do ensino entre as universidades públicas e privadas, ao passo que noventa e quatro (94) respondentes, ou 65% do total de respondentes, afirmam que não existe diferença entre a qualidade de ensino oferecido nas instituições públicas e privadas, todavia este cenário pode ser expressão daquilo que foi identificado anteriormente, ou seja, a maioria dos respondentes ingressou em uma instituição privada.

O objetivo principal da questão “20” é o de captar e responder a inquietação inicial de que muitos egressos são aprovados em instituições públicas, mas que acabam optando por estudar em alguma faculdade particular da região do município. Desta forma, foi elaborada a questão: *“Se a sua situação for a seguinte: “Eu fui aprovado em uma instituição pública, mas acabei indo cursar uma instituição privada na região do meu município”, descreva os principais motivos que o levaram a tal decisão.”* As sessenta e quatro (64) respostas oferecidas⁶ pelos egressos se encontram no Apêndice K, porém a tabela 8 apresenta o agrupamento destas respostas, que se enquadraram na situação colocada na pergunta.

Tabela 8: Agrupamento respostas da Questão 20 - Questionário Final

Principais motivos	Indicações	Porcentual
Questões financeiras	41	45,55%
Proximidade da família	36	40%
Necessidade de trabalhar	3	3,34%
Cursos melhor ou com maior afinidade	3	3,34%
Possibilidade de estágio em Novo Horizonte	2	2,22%
Namorado	2	2,22%
A instituição privada (PUC-Camp) era a ideia inicial	1	1,11%
Muitas greves nas públicas	1	1,11%
Violência na cidade da instituição pública	1	1,11%
Total:	90	100%

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

6 O respondente poderia citar mais de um motivo.

A considerarmos que esta questão era aberta, ou seja, sem “sugestões” ao respondente o exposto na tabela 15 expressa que as questões familiares e financeiras são decisivas para a escolha da instituição de ensino superior e corroboram parte do conceito de capital cultural. O exposto também sugere que por mais que o aluno vislumbre possibilidades ou tenha acesso às informações de cursos e instituições fora de seu município ou próximo a ele, os laços familiares e o custo destes cursos determinam o futuro acadêmico do egresso.

5 Considerações finais

A origem desta pesquisa partiu da inquietação pessoal e profissional destes autores no que diz respeito ao ingresso no ensino superior dos alunos egressos do Ensino Técnico Integrado ao Médio da instituição em que lecionam, partindo do pressuposto de que uma quantidade considerável de egressos da instituição de ensino são aprovados para ingresso em instituições reconhecidamente de excelência, em sua grande maioria públicas, tanto do estado de São Paulo, como de outros estados, porém, havia uma constatação a ser apurada, no sentido de que muitos destes egressos acabavam optando por cursar alguma instituição próxima a cidade de Novo Horizonte, em sua maioria privadas e de menor reconhecimento principalmente a nível nacional.

Com a constatação do cenário, e o surgimento da hipótese de que as escolhas dos egressos são influenciadas fortemente por fatores sociais, econômico financeiros e culturais, e com base no referencial de análise do capital cultural, foi definida a utilização de um procedimento de coleta de dados junto aos egressos através do envio, via E-Mail, de um Formulário do *Google Forms* para a coleta de dados. Primeiramente, foi elaborado um Questionário denominado de Pré-Teste e enviado a um grupo de dez (10) egressos, com o objetivo de averiguar se a realização deste procedimento iria obter respostas concisas e que pudessem ser analisadas.

O conjunto de respostas obtidas dos cento e quarenta e

cinco (145) egressos, evidenciou, de modo geral, que os alunos afirmam receber na escola informações suficientes para a tomada de decisão quanto ao curso e instituição a ser escolhidos, porém, é possível constatar que há ainda uma necessidade de a escola ampliar seu “intercâmbio”, principalmente através da internet, de forma que os alunos explorem as instituições de ensino superior em suas respectivas plataformas online, bem como em redes sociais ou outros meios de comunicação que aproximem os alunos de pessoas que já possuem experiência em relação à instituição pleiteada, sejam alunos ou ex-alunos ou até mesmo professores e funcionários. Outra forma de aproximação que se mostrou bastante relevante é a visita em instituição de ensino superior, pelos alunos, o que demonstra que o fortalecimento de iniciativas em relação a visitas dos alunos nas instituições de ensino superior pode contribuir para uma tomada de decisão mais concreta em relação às escolhas tanto de carreira como de instituição.

Outro ponto evidenciado, foi o de que os egressos consideram as instituições públicas de ensino como de maior qualidade se comparadas às instituições de ensino privadas, porém suas escolhas recaem, em sua maioria, em instituições privadas, próximas ao município e que possuam transporte subsidiado pela Prefeitura. De modo específico - e estas foram as principais inquietações - a taxa de aprovação dos alunos da Escola Técnica de Novo Horizonte é elevada tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, todavia o ingresso é efetivado com maior número de matrículas em instituições privadas e situadas nas proximidades de Novo Horizonte, sendo que as principais justificativas utilizadas pelos egressos para a escolha são: manter a proximidade com a família, amigos; questões financeiras e a disponibilidade de transporte subsidiado até a instituição, o que também está relacionado às questões financeiras. Além disso, há uma concentração de inscrições em cursos noturnos, fato que também se relaciona com questões financeiras quando imaginado que o período diurno é utilizado para o trabalho.

Estes resultados sugerem que – a partir do conceito de

análise aqui utilizado – é fundamental uma aproximação entre escola e suas práticas com os familiares dos alunos e principalmente com outros mecanismos de divulgação de cursos e instituições de ensino longínquas do município de Novo Horizonte/SP. Não se questiona aqui a qualidade de tais instituições, vislumbra-se apenas a possibilidade de ampliação da oferta de informações determinantes para a definição, por parte do aluno, sobre qual instituição de ensino superior atende suas expectativas.

Como professores do ensino médio e técnico, a experiência obtida na condução desta pesquisa nos faz acreditar na eficiência do ensino público, gratuito e de qualidade, que mesmo com tantos empecilhos enfrentados, que dispensam listagem, ainda encaminha jovens ao ensino superior, que assim como nós, também acreditam e buscam, por meio dos estudos, uma melhor qualidade de vida.

Referências

ALESP. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto Estadual nº 54.730 de 02 de setembro de 2009.** Cria a Escola Técnica Estadual - ETEC Professora Marines Teodoro de Freitas Almeida, no Município de Novo Horizonte. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/norma/157493>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

ALMEIDA, Ana Maria F. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?** In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). Sociologia da educação: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros – os estudantes e a cultura.** Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, p. 73-79. 1979.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.227-241, jan./abr. 2010.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O Conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** Perspectiva, Florianópolis, v.25, n.2, 503-524, jul./dez. 2007.

PPG. **Plano Plurianual de Gestão.** Disponível em:<http://www.etc-novohorizonte.com.br/docs/PPG/Plano_Plurianual_de_Gestao_2014.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2019.



COMPETÊNCIA EM SALA DE AULA: COMO A PRÁTICA PEDAGÓGICA AUXILIA NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DO ALUNO

Luís Fernando Ferreira de Araújo¹

Robson Alves dos Santos²

Rosineia Oliveira dos Santos³

Rodrigo Crissiuma Figueiredo Ayabe⁴

Ana Claudia Maciel de Moraes⁵

Rose Mary de Messias⁶

1 Considerações iniciais

A busca em investigar ferramenta de ensino, para um diálogo entre o professor e aluno, que propiciasse entrelaçamento entre o discurso escolar foi a ética na qual se pautou este artigo. A partir dessa diretriz, o saber e a competência foram propostos como espaço educativo e como recurso pedagógico para o aluno aprender novas formas dentro da sala de aula.

A análise das aulas feitas pelas professoras do CDP3 (Centro de Detenção Provisória de Pinheiros-São Paulo -SP.), mostrou-se

1 Luís Fernando Ferreira de Araújo-Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. E-mail: lusfernandoaraujo40@gmail.com

2 Robson Alves dos Santos – Doutor em Design. E-mail: professorrobson@uol.com.br

3 Rosineia Oliveira Santos- Mestre em Ciências Humanas – E-mail: olisanta@gmail.com

4 Rodrigo Crissiuma F. Ayabe – Mestre em Design – E-mail: rodcrissiuma@gmail.com

5 Ana Claudia Maciel de Moraes- Especialista em Letramento e Alfabetização – E-mail: acmm567@gmail.com

6 Rose Mary Messias – professora da rede pública de São Paulo – E-mail: rosmes_17@yahoo.com.br

recompensadoras, pois elas evidenciaram as particularidades das dinâmicas em sala de aula e as inter-relações professor e alunos. Constituiu, ao mesmo tempo, desafio teórico e metodológico devido à grande complexidade das relações estudadas, a atenção a singularidades de cada situação e do uso de diferentes linguagens verbais e não verbais. Procurou-se o entendimento dos interesses e características particulares dos alunos que compunham a classe na qual se desenrolou este artigo.

2 O saber escolar e o ensino-aprendizagem

Neste início do século XXI, a aceleração dos avanços tecnológicos, a globalização do capital e as transformações nas relações de trabalho, como a perda de direitos sociais, trouxeram mudanças para as políticas de gestão e de regulação da educação no Brasil. Tais mudanças interferem na organização da escola e nos papéis dos diversos atores sociais que constroem seu cotidiano. As escolas têm se preparado para uma sociedade em que as informações estão a toda velocidade, contudo, estas ainda estão muito longe de chegar às necessidades de seus educandos. A escola não pode ser diferente da vida. Hoje é absolutamente impossível ilhar os jovens. A falta de confrontação da escola com os meios de comunicação é, simplesmente, uma resposta escapista (GUTIERREZ, 1978, p. 95).

A escola está preocupada com a realidade concreta e criando paradigmas interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola. A produção e divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre professor e sociedade, e o papel do professor é o de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e também o será o de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade. A escola é o campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando-se os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem.

O teor das disciplinas ultimamente, tem se apresentado apenas conteudista, com aplicação deslocada da realidade dos alunos. Não há um elo entre a teoria e a prática, com isso, eles estão mais para decorar os assuntos ministrados pelos docentes, apenas para fazer as provas, sem haver uma preocupação com sua aplicação prática, que se faça útil para o dia a dia, neste contexto a escola é somente uma reprodutora e transmissora de informação e não de conhecimento. Portanto, para que haja um novo panorama na educação, o papel do professor se torna fundamental dentro desse novo processo de contextualização e da interdisciplinaridade na construção do aprendizado discente, para que isso ocorra, há uma necessidade essencial da escola, que será promover o desenvolvimento do pensamento crítico do aprendiz.

Esse fazer pedagógico, presente nas escolas, ainda em uma prática ultrapassada, entra em conflito com aquilo que é preconizado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em relação ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que priorize a formação e o desenvolvimento da educação integral.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Ao pensarmos na questão proposta de uma educação integral, é preciso buscar sua conceituação, no sentido de entender sua concepção, porém, focando a superação de uma educação

fragmentada que não leve em conta aquilo que o aluno traz em sua formação sociocultural, quer por parte da família ou do território onde habita. Sendo assim, é preciso questionar “o que aprender, para que aprender, **como ensinar**, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

Ao buscarmos entender a questão da educação integral, é necessário ter em mente que o papel da escola, frente aos desafios de um mundo altamente conectado, tecnológico e com grande fluxo de informações, está em focar o desenvolvimento pleno de seus estudantes em diferentes etapas da vida, no contexto em que vive e no território que habita, influenciando e sendo influenciado pelas culturas que ali coabitam. A escola deve ter em mente que “O sujeito e suas interações com o meio, com o outro e com o próprio conhecimento assumem-se de forma interdependente e a aprendizagem se concretiza como produto dessas relações”. (CREI, 2017, p. 33)

Dessa forma, a prática pedagógica precisa superar o distanciamento da integralidade do ser, a forte presença de um saber fragmentado e conteudista, em busca do processo de reintegração dos saberes, da superação do olhar disciplinar para aquele que permita o desenvolvimento pleno de saberes por parte dos docentes e por parte discentes uma vez que

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que todo indivíduo é multidimensional: suas dimensões física, emocional, social, intelectual e cultural são complementares e indissociáveis. Para promover seu desenvolvimento integral, é necessária uma conjunção de atores que apoiem e sustentem seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a escola assume-se como elo articulador de serviços, políticas, culturas e indivíduos que, juntos, de forma concatenada, conseguem apoiar que cada sujeito possa se desenvolver em todas suas dimensões, sem que uma seja hierarquizada ou priorizada. (CREI, 2017, p. 33)

Então, ao propor um olhar diferenciado para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com foco em competências é preciso observar o contexto, a realidade que se modifica de território para território permitindo aos estudantes,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

É nesse percurso de reflexão do fazer pedagógico que buscamos desenvolver uma análise da experiência pedagógica com os dados relatados pelas Professora Ana Claudia Maciel de Moraes, ministrante de aulas no fundamental I e Professora Rose Mary Messias, no Fundamental II e Ensino Médio com os detentos do Centro de Detenção Provisória de Pinheiros-São Paulo- SP.

3 Atividades de aprendizagem no CDP3 de Pinheiros

No sistema de aprendizagem no CDP3 de Pinheiros de São Paulo (Centro de Detenção Provisória) a escola tem um papel muito importante, mas de difícil aceitação pelos funcionários, de maneira em geral pela questão de muitos estarem de passagem até sair o julgamento e a pena para serem transferidos. Existe também as dificuldades das pessoas, privadas de liberdade, perceberem o papel da escola em renovar sonhos e oportunidades para mudarem as escolhas na vida.

Desde 2014, a escola está dentro do CDP3 de Pinheiros e como vinculadora é da “EE Romeu de Moraes”, como uma sala de aula a mais do fundamental II e multisseriada chegou, um ano

depois o Ensino Médio e em 2018 enfim o Fundamental 1. A aprendizagem é feita com atividades que duram em média um a dois dias, não devendo se estender muito, por causa de blitz (revistas em celas) e outros procedimentos feitos diariamente na unidade. As salas têm entre 20 a 25 alunos e podem recebe-los a qualquer época do ano, com um sistema de EJA que otimiza o tempo e trabalha com temas sempre voltados aos currículos, mas direcionados para o mercado de trabalho, principalmente, por serem adultos e pessoas que não conseguiram estudar na idade devida.

São feitos trabalhos que envolvem o grupo, para uma convivência proativa, troca de experiências que são trampolins para a autoestima e motivação assim como também trabalham a resiliência. Em datas importantes são construídos desde cartazes, maquetes, cartões, concurso de desenho, vários gêneros textuais, rodas de conversa, leituras compartilhadas, artesanato e redações com temas bem atuais e pontuais que validam o conhecimento deles, sempre sendo usados para ampliar o conhecimento e as práticas pedagógicas. Tem na unidade também o PET (programas de empreendedorismo para o trabalho) sendo desenvolvido e monitorado pela FUNAP com aulas ministradas por presos pré-selecionados para prepará-los para o mercado de trabalho e que também auxilia muito os apenados para a reconstrução de sua jornada de vida

O espaço possui poucos recursos e materiais pedagógicos escassos, alunos que costumam faltar muito e desistir devido a situações internas nos raios, o qual os professores não têm acesso. Os procedimentos com relação aos profissionais que trabalham com a educação são diários, com revistas em mulheres e homens e raio x para verificar se existe algo indevido para a adentrar ao local. Deve-se seguir as orientações do Rol de procedimentos na área de educação no Sistema Prisional com suas peculiaridades legais e cotidianas, seus limites e suas necessidades. É de grande valia a educação neste ambiente, um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, rege que a educação é um direito de todos e dever do Estado. A Educação para os cidadãos tutelados

pelo Estado no Sistema Prisional tem como meta reabilitá-los a serem ressocializados e reintegrados na Sociedade como pessoas ativas com condições de adquirirem conhecimentos para atingirem um futuro melhor sem desigualdades e assim conseguindo manter a dignidade humana.

4 Relatos de dois alunos a respeito do papel da escola em sua vida

1-Aluno:

Entrou na escola na alfabetização em 2018 1- semestre, após um ano estudando consegue escrever cartas para a família e já está frequentando o fundamental 2 no 6. Ano. Segundo ele, a sua autoestima melhorou muito e pensa até em fazer faculdade de pedagogia porque aprendeu a admirar a educação e como pode transformar a vida do indivíduo e a matéria de que mais gosta é português; sabe que tem uma longa jornada no sistema, em torno de 30 anos, mas relata que vai persistir em estudar e mudar o rumo da sua vida.

2-Aluno:

O aluno entrou no segundo semestre de 2017 no Ensino Médio teve muitos problemas durante a infância com a mãe e foi traído pela esposa, encontrando-a com o outro na cama e cometeu um feminicídio; ele falava sozinho, inquieto e perturbado, relatou que acalmou mais a mente depois que frequentou a escola, começou a escrever mais cartas para a família e se relacionar melhor com a própria mãe. Segundo informações por outros apenados, já está em liberdade e fazendo trabalhos sociais em uma clínica para mulheres com câncer de mama e bem arrependido pelo crime cometido.

O papel da escola deveria ser o de gerar conhecimento sobre como melhorar o ensino e pensar em mecanismos eficazes para avaliar competências, assegurando a superação e o desenvolvimento dos processos educativos junto aos educandos.

5 O Termo competência na prática pedagógica dentro da sala de aula

Para o acréscimo de uma proposta que propicie o desenvolvimento de competências na prática pedagógica é necessário superar a ideia simplista, baseada no senso comum, do fato de que ter competências é ser competente ou ainda que competente é aquele que tem competência no seu fazer. Ainda que a ideia não esteja de todo errada, outras questões estão presentes na ideia que precisa ser interiorizada na prática dos professores.

No início da década de 1970, e no âmbito empresarial, surge o termo “competência” para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. A partir de então, esse termo se estendeu de forma generalizada, de modo que, atualmente, dificilmente iremos encontrar uma proposta de desenvolvimento e formação profissional que não esteja estruturada em torno de competências. É dessa forma que o mundo empresarial fala sobre gestão por competências: formação de competências, desenvolvimento profissional por competências, análise de competências etc. (ZABALA; ARNAU. 2010, p. 17).

A leitura da BNCC aponta o conceito de competência

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

O contexto da competência traz à baila a ideia do fazer, da prática que permite o aprender pela ação e, pela ação, a apropriação de fazeres que impactam na construção de saberes.

Ainda recorrendo ao texto da BNCC, consideramos que

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se

também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 8).

O desafio para superar práticas tacanhas se dá pelo fato de que por muito tempo a escola se permitiu o papel de reprodutor de conteúdo de livros didáticos e fazeres maquiados em metodologias ativas para esconder o ranço existente em situações que só favoreciam a memorização em sua reprodutibilidade conceitual.

Para Zabala e Arnau:

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA e ARNAU. 2010, p. 11).

Vejam que os autores apontam a necessidade de superar a prática memorizadora para que os estudantes possam desenvolver relações entre os saberes escolares, com seus saberes de vida.

São os mesmos autores que apontam que

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (ZABALA e ARNAU. 2010, p. 11).

Importante retomar a questão inicial do senso comum para o termo competência ou competente, pois, como dissemos anteriormente, este olhar não está totalmente errado, mas é preciso entender que “a competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às **habilidades** e às **atitudes**” (ZABALA e ARNAU. 2010, p. 11, grifos dos autores).

Ao refletirmos sobre o papel do desenvolvimento de competências no âmbito escolar é importante retomarmos as ideias presentes na BNCC, pois esse ensino deve estar de acordo com

a ideia de uma educação integral que englobe o âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional (ZABALA e ARNAU. 2010).

Desenvolver uma prática pedagógica que permita o desenvolvimento de competências se apresenta como um grande desafio para a escola, uma vez que por muito tempo a prática docente solitária, pouco ou quase nada fez para superar o caráter unidisciplinar do ensino para a tentativa de práticas interdisciplinares.

Diante de propostas de educação integral e ensino por competências há que rever as práticas pautadas em memorização, um treinamento para responder a testes ou avaliações externas e propiciar o uso de situações-problema que desafiem os saberes e fazeres discentes de forma a utilizar seus conhecimentos prévios, a prática da discussão e do trabalho em grupo para superar tais desafios, ou seja, utilizar a inteligência da forma como preconizou Howard Gardner.

Para Gardner (1995, p. 21, apud ZUNA, 2012, p. 2)

a inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo. (GARDNER, 1995, p.21)

Vejam que a questão de desenvolver competências perpassa pela ideia de uma inteligência que permita sua aplicação prática para a resolução de problemas presentes no contexto dos estudantes, de forma a modificar sua forma de interagir com seu território. Sendo assim, desenvolver competências é desenvolver inteligências, modificar a forma de diálogo e interação com o território que habita.

Porém, segundo Zabala e Arnau (2010), desenvolver um ensino por competências não é algo tão simples, uma vez que é preciso superar a ideia do ensino conteudista.

Ainda segundo os autores (2010), os níveis de exigência que devem ser introduzidos no âmbito do ensino são:

- Conversão para competências dos conteúdos escolares: desta forma os conteúdos utilizados são os mesmos, porém aplicados com enfoque prático para que os estudantes saibam utilizá-los funcionalmente em contextos variados.
- Necessidade de formação profissionalizante: neste caso, não bastam apenas os conteúdos tradicionais convertidos em ações, estes precisam ser complementados com a inserção de conteúdos técnicos para a formação profissionalizante.
- Decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas: este é o nível de maior exigência pois implica rever e implementar os quatro pilares da educação: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, o que implica em uma mudança radical na estrutura escolar.

Como podemos perceber o trabalho escolar com fins ao desenvolvimento de competências implica em grandes mudanças na estrutura das escolas como as conhecemos. Não basta trocar nomenclaturas, implantar formulários, metodologias ativas se a concepção de ensino dos docentes não passar por uma grande transformação que lhes permita enxergar de outra forma sua prática pedagógica e seu papel no desenvolvimento de seus alunos.

6 Considerações finais

A partir de experiências práticas em sala de aula, nos deparamos como professores, com discentes que trazem diversas carências educacionais, seja em matemática, física, geometria entre outras, isso se deve a sua base deficitária que tiveram no ensino fundamental e médio (AYABE, 2020). “Estes saberes nem sempre são apresentados de modo a correlacionarem-se com outras disciplinas ou com seus cotidianos” (AYABE, 2020, p.20), segundo Ayabe (2020), que cita os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.33), que fazem uma ligação entre os “baixos rendimentos dos alunos e até mesmo as altas

taxas de abandono escolar” também com a forma ultrapassada e limitada que transmitem conhecimento, que tem em quase a sua totalidade, “relevância por vezes questionável, não raro, passados de forma bastante rudimentar” (PCN, 1998, p.41). Desta forma na Lei Federal nº 9.394, de 1996 — nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — diz que a educação básica tem por finalidade: “o desenvolvimento do educando, para assegurar-lhe a formação, que será indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (PCN, 1998, p.41). Mesmo assim, Ayabe (2020) afirma que “[...] as escolas se distanciaram da viabilidade de fazer com que seus alunos adquiram condições de compreender as transformações à sua volta ou de interpretar a massa de informações com que se deparam diariamente.

A apresentação de conteúdos que se relacionam ao mundo cotidiano dos alunos, é uma ponte de conexão entre um saber e o indivíduo, que por sua vez necessita de entendimento sobre a relação entre as diversas disciplinas, para compreensão que todas devem ter na construção de conhecimento, mas se continuarem a seguir o caminho independente, descoladas de novas “tendências” para as práticas pedagógicas, que visam trabalhos em grupo e a “interdisciplinaridade”, para gerarem competências, dificilmente o discente saberá aplicar em sua vida futura, o que “aprendeu” em sala de aula.

Para que este aprendizado se torne relevante atualmente, se faz necessário integrar saberes e processos, das diferentes disciplinas, para que se construa o sólido conhecimento, que não o decorado, que o aprendiz retém pouco, mas o que utilizou a prática, relacionada com sua vida, seja em contexto de salas “comuns” ou em ambiente de reabilitação, socioeducacional, para isso, esse indivíduo tem se sentir participante e pertencente a essa nova realidade, para haja o engajamento, que tende a ser um reforço positivo ao aprendizado.

Espera-se que este artigo possa contribuir para que se amplie o papel da escola, ao fornecer ferramentas de ensino ao aluno, para que ele possa fazer uma leitura crítica, e aceitar as novas formas de

ensino e também abrir um mundo de possibilidades e propiciar momentos de experiências para o aluno, mediadas por estruturas culturais, proporcionando um crescimento significativo na prática da linguagem verbal e não verbal.

Referências

AYABE, Rodrigo F. Crissiuma. **Design Imersivo – Realidades em Perspectiva**. 2020, 138 f. (Mestrado em Design e Meios Interativos e Emergentes) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo – SP. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf > Acesso 08/07/2020.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral Na Prática. **Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes**. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf> Acesso em 08/07/2020.

CROCHIK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, v. 2, n. 10, p. 16-25, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p (digitalizado).

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 37. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. Tradução de Carlos Souza. **Revista Paz e Terra**. Rio de Janeiro, out. 1969.
- GUTIERREZ, Francisco e PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo: Artmed, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto**. São Paulo: NICA-USP, 2002.
- LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: Política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

ZABALA, Antoni & ARNAU, Laia. **Como aprender a ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZUNA, Andreia Sofia Caseiro. **A Promoção da Inteligência Linguística e da Inteligência Lógico-Matemática nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de mestre na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, conferido pela Escola Superior de Educação de Beja, Portugal, 2012). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3942/1/Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2020.



EDUCOMUNICAÇÃO: RECURSOS DE MÍDIA EM AÇÃO

Zacarias John¹

1 Considerações iniciais

A pandemia do novo Coronavírus deixou claro que a tecnologia se faz presente e necessária. Os alunos estão cada dia mais conectados e aprendendo com recursos audiovisuais. Pensando nisso, envolvê-los no processo de aprendizagem através da educomunicação é essencial para dar sentido ao currículo escolar e às atividades.

Afinal, as pessoas param para pensar sobre o conceito de educomunicação? Onde pode ser aplicada e qual sua contribuição com os alunos?

Neste trabalho, vamos propor uma reflexão sobre o papel da educomunicação na sociedade, na qual serão abordados alguns assuntos importantes, como o conceito de educomunicação e os meios de comunicação de massa. Também vamos falar sobre um projeto criado no Estado do Rio Grande do Sul, intitulado *Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola*.

A fim de analisar e entender esta proposta de educação na prática, teremos por base citações de pesquisadores, professores, alunos e muitas outras pesquisas bibliográficas.

2 Afinal, o que é educomunicação?

A Educomunicação é a forma de educar utilizando recursos de mídia (câmeras fotográficas, câmeras filmadoras, computadores,

1 Graduando em Jornalismo pela Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: zacariaslimajohn@gmail.com

gravadores de som, etc.). É um “instrumento de mediação dos processos de comunicação dentro do ambiente escolar, de forma a trazer para as rotinas educacionais processos comunicativos que formarão um ecossistema comunicativo” (ANDRADE, BOMFIM e FILHO, 2017, s/p).

As mídias têm um papel de destaque na sociedade, tendo significativa participação na construção da cultura e educação.

Segundo o professor Ismar de Oliveira Soares, Mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela USP, com pós-doutorado pela Marquette University Milwaukee, USA:

Educomunicação é um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social, por meio do uso consciente de tecnologias da informação. O desenvolvimento de ecossistemas comunicativos permitiria a educação para a Educomunicação propondo estratégias para melhorar as relações de comunicação entre os indivíduos, em direção a uma educação de melhor qualidade e mais próxima das aspirações dos jovens de hoje.

A Educomunicação surgiu da necessidade da educação se unir a comunicação, sendo que as duas favorecem a elaboração de atividades pedagógicas enriquecedoras. A nova forma de ensino da área consiste na adoção de técnicas utilizadas pelos meios de comunicação e tecnologia, principalmente encontradas nas mídias (Rádio, TV, internet) em companhia com a área da Educação.

Para se ter educomunicação deve existir ações intrínsecas ao planejamento. “Implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativos”, afirma Ismar.

A educomunicação se faz necessária e tem como objetivo principal fazer uma intervenção a partir de educação para a mídia, isto é, o professor – juntamente com os estudantes – desenvolve em sala de aula conteúdos educativos, na qual há uma ampliação do diálogo e da criatividade em espaços formais e informais de

aprendizagem. E, quando aplicada ao ambiente escolar, contribui para estimular o pensamento crítico e melhorar a capacidade de expressão.

3 Meios de Comunicação de Massa - MCM

Entende-se por Meios de Comunicação de Massa (MCM) todas as ferramentas que possibilitam uma comunicação entre indivíduos, propiciando a difusão de informações.

A comunicação se deu início há muitos anos atrás, quando se fez necessário o ser humano passar informação uns aos outros. As primeiras formas eram por meio de gestos, sinais e sons. Mais tarde surge a escrita, através dos primeiros registros de pinturas rupestres em cavernas. Após o surgimento da escrita, veio a carta, onde existia uma comunicação interpessoal através de documentos e encomendas entre remetente e destinatário.

Em 1835, Samuel Finley Morse criou o telégrafo prático e simples, que enviava mensagens a longas distâncias por meio do código Morse, um sistema de representação de letras, algarismos e sinais de pontuação através de um sinal codificado enviado de modo intermitente. Como sua criação fez um enorme sucesso, foram criadas linhas de transmissão elétrica ligando as cidades. Até por volta de 1877, os telégrafos eram responsáveis por todas as comunicações feitas a longas distâncias.

Uma nova invenção surge em 1876, pelo cientista norte-americano de origem escocesa Alexander Graham Bell (1847-1922), o telefone, modificando e transformando a comunicação entre os indivíduos.

Mais tarde surgem o rádio - que permitiu a transmissão de informação para várias pessoas por meio de ondas eletromagnéticas propagadas no ar - e a televisão, que além de transmitir som, também transmitia imagens.

O celular, o computador e a internet são considerados os três meios de comunicação mais poderosos já desenvolvidos pelo

homem, revolucionando a sociedade e a comunicação, sendo este último – a internet – o meio de comunicação mais dinâmico e que se desenvolve atualmente. Cartas deram lugar a e-mails, revistas passaram a ser online e a sociedade transformou sua maneira de comunicar-se.

Wilson Dizard (s. d.,s. p.) argumenta que:

As atuais mudanças são a terceira grande transformação nas tecnologias da mídia de massa nos tempos modernos. A primeira aconteceu no século XIX, com a introdução das impressoras a vapor e do papel de jornal barato. O resultado foi a primeira mídia de massa verdadeira - os jornais 'baratos' e as editoras de livros e revistas em grandes escalas. A segunda transformação ocorreu com a introdução da transmissão por ondas eletromagnéticas - o rádio e a televisão. A terceira transformação na mídia de massa - que estamos presenciando agora - envolve uma transição para a produção, armazenagem e distribuição da informação e entretenimento estruturadas em computadores. Ela nos leva para o mundo dos computadores multimídia, compact discs, banco de dados portáteis, redes nacionais de fibras óticas, mensagens enviadas por fax de última geração, páginas de Web e outros serviços que não existiam há 20 anos.

Tom Clancy (s.d, s.p), escritor e historiador americano, afirmou certa vez que, “As pessoas vivem mais hoje do que elas viviam no passado. Elas vivem vidas mais felizes, possuem mais conhecimento, mas informação. Tudo isso é o resultado da tecnologia da comunicação”.

Certamente, a evolução de recursos na história recente significou um acréscimo do ritmo do comportamento comunicativo da maioria das pessoas da sociedade.

4 Educomunicação na prática: projeto *Rádio, tecnologias e empreendedorismo na escola*

Falar sobre o conceito de educomunicação e meios de comunicação de massa não é o suficiente para ter o total entendimento do assunto. Pensando nisso, vamos abordar agora um

trabalho realizado no Noroeste do Rio Grande do Sul, intitulado *Projeto Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola*, apoiado pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenadoria Regional de Educação.

O *Projeto Rádio na Escola* propicia a interconexão entre diferentes cursos de graduação, sendo eles: Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo e Publicidade e Propaganda, ambos constituintes do Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas e da Comunicação da Unijuí, além do curso de Ciências da Computação. Isto representa a ampliação das áreas de abordagem e de oferta de conhecimento para os estudantes participantes do projeto.

A educomunicação se traduz na interdiscursividade, na mediação dialógica, mas, sobretudo, no agenciamento enunciativo coletivo em que as multiplicidades garantem a coexistência rizomática de redes semióticas (...). A intervenção social educacional permite a construção de singularidades que se remetem umas às outras e que se comunicam com uma pluralidade de agentes culturais, coexistindo em multivocalidades e polifonias (SCHAUN, 2002, p. 92)

O Projeto de Extensão desenvolve oficinas que trabalham questões teóricas e práticas, estimulando a participação dos estudantes com a troca de conhecimentos, bem como a promoção da diversidade de ações com foco no engrandecimento pessoal de cada indivíduo, proporcionando-os experiências de agregação de valores, conceitos e aprendizagem. Para Schaun (2002, p. 92), “a busca pela pluralidade e singularidade é pressuposto constitutivo da pragmática educacional na defesa dos processos inclusivos e de reconhecimento estético e ético-político”.

As escolas se candidatavam - uma municipal e outra da rede estadual - e quando se dava início ao projeto, havia acompanhamento direto de professores. Durante os encontros com o grupo a cada semana na escola, eram desenvolvidas oficinas de educomunicação, direitos humanos, técnicas de escrita, programas de rádio, oratória, gravações, edições técnicas, música, etc.,.

A Dra. em Comunicação e Informação pela UFGRS, Vera Lucia Spacil Raddatz (2021, s. p.), diz que:

O que observava nas crianças era principalmente uma curiosidade pelos recursos utilizados, especialmente o microfone e a câmera. Primeiro, eles achavam que seria muito simples, apenas falar ou registrar uma imagem. Depois iam percebendo que podiam se expressar e que tinham responsabilidade quando iriam dizer alguma coisa não só porque as pessoas estariam ouvindo, mas também porque começavam a ter noção de que era uma instância de visibilidade e poder e precisariam dar respostas, interagir, ouvir, escolher, editar. É este o processo de produção que leva a compreender as razões pelas quais e os mecanismos necessários para produzir qualquer tipo de conteúdo. Eles passam a se colocar como produtores e não apenas como consumidores de informação. Daí para descobrir que podem produzir conhecimento é uma questão de tempo. Os resultados para a maioria eram surpreendentes quanto ao desenvolvimento das habilidades de comunicação, desenvoltura, mas também para a autoestima, autoconfiança, sentido de grupo, administração e gestão de situações e rendimento nas diferentes disciplinas.

A jornalista e ex-bolsista do projeto, Juliana Andretta, ressalta que a educomunicação é de suma importância para os alunos, pois, através das atividades simples, como os exercícios em áudio e dinâmicas em vídeos, por exemplo, há um crescimento individual de cada um, melhorando a dicção, o improviso, a desinibição.

Sobre a sua atuação no projeto, ela afirma que:

Foi bastante proveitoso, sem falar que as relações diretas com as escolas eram sempre muito positivas, pois, foi possível ver de perto a realidade da educação em nossa região e o quanto se torna um diferencial quando a universidade constrói laços diretos com a comunidade. Além disso, a evolução das crianças e adolescentes dentro do projeto é bastante perceptível e a grande doação deles pelo projeto é gratificante (ANDRETTA, 2021, s. p.).

5 Considerações finais

Ao levar em conta que através da conjunção das palavras educação e comunicação - pode-se ter o conceito de educomunicação - é possível chegar a um resultado satisfatório mediante os conceitos, argumentos e citações mencionadas no decorrer do texto.

O processo de educomunicação nas instituições de ensino demonstra grande evolução nos últimos anos, tendo também um papel importantíssimo na formação de vários alunos. O que os diversos projetos educacionais existentes no Brasil (em específico o citado no texto) desenvolvem na sociedade é de relevância extrema e tem como principal objetivo fazer com que os alunos criem um bom elo de relacionamento com ambos os temas: a educação e a comunicação.

As atividades extensionistas promovidas pelo projeto de extensão *Rádio, Tecnologias e Empreendedorismo na Escola* possibilitaram que os participantes tivessem acesso a conhecimentos que ultrapassam os ensinamentos da sala de aula, ao mesmo tempo em que se somam e criam novas oportunidades de integração.

O bom conhecimento dos meios de comunicação de massa é de suma importância no processo educativo e visa formar pessoas capazes de se expressar com clareza, bons argumentos e instruídos a fazer mudanças na sociedade atual na qual estamos inseridos.

Precipuamente, pode-se ratificar que os projetos na área da educomunicação são fundamentais para a formação acadêmica, bem como um modelo de intervenção social que colabora para o desenvolvimento e o melhoramento da educação e da percepção crítica de crianças, adolescentes e universitários, ajudando na formação de indivíduos preparados para as intervenções positivas que colaborem com o todo.

Afinal, é como diz a frase do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1979, p. 67) de que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Referências

ANDRADE, Maria José Netto; BOMFIM, Filomena Maria Avelina; ANDRADE, Maria José Netto; FILHO, Orlando José de Almeida. **Transdisciplinaridade e extensão** - signos da educomunicação no Brasil. Minas Gerais: Revolução eBook, 2017, 280 p.

ANDRETTA, Juliana. **Depoimento on-line**. Entrevistador: Zacarias John, 2021. Entrevista concedida para fins de estudos acadêmicos.

CLANCY, Tom. **Frase de Tom Clancy**. Disponível em: <https://tinyurl.com/23n64de3>. Acesso em 20 de abril de 2021.

DIZARD, W. P. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação**. / Wilson Dizard Jr.; tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica, Tony Queiroga - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FREIRE, P. **Terceira carta pedagógica**. 1993. p.67

SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. 128 p. Disponível em

<https://books.google.com.br/books?isbn=8574780731>. Acesso em 20 de abril de 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Depoimento on-line**. Entrevistador: Zacarias John, 2021.

SOARES, Ismar de Oliveira. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>

SOARES, Ismar de Oliveira. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/>

RADDATZ, Vera. L.S. **Depoimento on-line**. Entrevistador: Zacarias John, 2021. Entrevista concedida para fins de estudos acadêmicos.



ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA PARA SUPERAR DESAFIOS NA MATEMÁTICA

Ana Carolina Bueno de Carvalho¹

Isabela Avanci Januário²

Stephanie Belazi³

1 Considerações Iniciais

Com o advento da Terceira Fase da Revolução Industrial, também intitulada Revolução Técnico-Científica e Informacional (no século XX) e com o avanço tecnológico que se dá a cada dia, o mundo tem ganhado novas possibilidades na forma de pensar, agir e viver em qualquer aspecto da humanidade, bem como na educação, mesmo que de forma gradativa até então. Na BNCC⁴, o uso das tecnologias para produzir, consumir e disseminar conhecimento é contemplado como uma das dez competências gerais (BRASIL, 2018), o que demonstra que a preocupação em utilizar esses recursos vêm chamando a atenção dos profissionais da educação.

Contextualizando o cenário de 2020, especificamente em 26 de fevereiro, foi confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil. A partir deste dia, estabeleceram-se mudanças. Através do DECRETO Nº 64.864, DE 16 DE MARÇO DE 2020, escolas

1 Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ IBILCE. E-mail: ac.carvalho@unesp.br. Bolsista CAPES - Residência Pedagógica 2020-2022.

2 Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ IBILCE. E-mail: ia.januario@unesp.br

3 Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ IBILCE. E-mail: stephanie.belazi@unesp.br. Bolsista CAPES - Residência Pedagógica 2020-2022.

4 BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

e universidades em todo o Estado de São Paulo começaram a fechar suas portas como meio de contenção da disseminação do vírus. E então, por meio do DECRETO LEGISLATIVO Nº 6, DE 20 DE MARÇO DE 2020, definiu-se a ocorrência de estado de calamidade, pois a situação intensificava-se e era de caráter mundial. Até o momento em que este capítulo foi redigido, as aulas estavam suspensas, pois o Estado de São Paulo encontrava-se em fase emergencial⁵. De acordo com o DECRETO Nº 65.597, DE 26 DE MARÇO DE 2021, as escolas tornam-se atividades essenciais no contexto da pandemia, permitindo seu funcionamento. Com isso, em concordância com o DECRETO Nº 64.902, DE 01 DE ABRIL DE 2021, o retorno das aulas de forma híbrida pode ocorrer, desde que, a fase emergencial seja suspensa. Como se pode observar, o momento da pandemia dá-se por meio de muitas incertezas e instabilidades, desta forma, se faz necessária a adaptação da educação para esse período.

Sendo assim, nessa esfera, o uso das tecnologias impulsionou o que vinha sendo aplicado gradativamente desde a Revolução Técnico-Científica e Informacional. Então, o que antes da pandemia era subestimado em muitas práticas educacionais, tornou-se vital para a continuação do desenvolvimento escolar. No ensino da matemática, que nem sempre apresenta os resultados esperados, esses recursos são essenciais para uma melhor visualização, compreensão e consolidação da aprendizagem. Como aponta Perius (2012), os computadores e a internet possibilitam um melhor entendimento e desenvolvimento de conceitos matemáticos.

Dessa forma, é necessário conhecer as possibilidades (tal como, softwares) que o professor pode utilizar no ensino da matemática de maneira efetiva, especificamente no ensino remoto, além de entender esse contexto da pandemia.

Tendo em vista a justificativa exposta, primeiramente, apresenta-se um panorama geral do ensino, principalmente no

5 Fase emergencial - momento de regras mais rígidas de circulação e funcionamento de comércios e serviços em geral, com o objetivo de frear o ritmo de mortes e internações.

estado de São Paulo, desde que a pandemia se instalou, algumas alternativas que estão sendo aplicadas e o conceito do Ensino Híbrido. Em seguida, será abordada a importância da tecnologia no ensino da matemática e em opções de aplicativos que podem assistir no mesmo.

2 O Ensino durante a pandemia no estado de São Paulo

Apesar dos obstáculos apontados, em abril de 2020, o governo do Estado de São Paulo inaugurou a plataforma digital CMSP⁶, que pode ser acessada por meio de aplicativo em celulares, canais abertos da televisão e pela plataforma de vídeos YouTube. Foram elaboradas grades de programação com aulas de todas as disciplinas e conteúdos pedagógicos. Para os professores, deu-se continuidade aos ATPCs⁷ de forma remota e dentre todos os assuntos, foram abordados temas a fim de amparar e, ao mesmo tempo, preparar estes profissionais que precisaram se reinventar para aulas online. Também contam com tópicos que podem ser utilizados como forma de retomada de conteúdo. O acervo de aulas fica gravado e totalmente disponível aos alunos, possibilitando que as aulas sejam reassistidas em momentos de dúvidas ou revisão, assim, mesmo sem um contato físico com o ambiente escolar, o aluno tem a possibilidade de um melhor aprendizado.

Já as redes municipais de ensino do estado dispuseram de autonomia para adaptar as aulas de acordo com as necessidades e condições de seus alunos. Dentre as alternativas utilizadas, pode-se citar o trabalho dos professores em produzir materiais didáticos na escola e em disponibilizá-los para cada aluno, através da retirada dos mesmos na escola, seguindo protocolos de segurança e higiene pré-estabelecidos. Como continuação desse processo, o material retornava à escola para ser corrigido. Além disso, alguns municípios optaram por providenciar videoaulas de todas as matérias e grupos de estudo em aplicativos, como o WhatsApp, a fim de realizar as

6 CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

7 ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

aulas e sanar as dúvidas existentes.

Em junho do mesmo ano, com o afrouxamento das restrições, anunciou-se o cronograma de retomada de aulas presenciais, que ocorreu de acordo com o Plano de Retorno da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2020) – documento portador de instruções sobre como foi feita a retomada. A volta às aulas iniciou-se em outubro e, de forma progressiva, tudo foi sendo reavido seguindo os protocolos emitidos pela OMS⁸. Mas, devido ao novo agravamento, coagiu-se que tudo regressasse à forma remota.

O Ensino Híbrido, metodologia muito visada no século XXI e que combina os ensinamentos presencial e a distância, foi uma das opções adotadas nas escolas, para que as aulas pudessem ser retomadas e para que a perda de aprendizagem dos alunos, que já era impetuosa, não fosse ainda mais grave. De acordo com o estudo de Brito (2020), o ensino híbrido é caracterizado pelo prolongamento da sala de aula, abrangendo os universos presencial e virtual, arrematando modelos pedagógicos apropriados a ambos os ambientes, todos considerando a implementação da cultura digital nos processos de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido se caracteriza por diversidade de modelos de aplicação, e Novais (2017, p.40-44) os evidencia:

Modelo de Rotação: como o próprio nome sugere, os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou não, sob orientação do professor. As atividades podem seguir para discussões com ou sem a presença do professor. **Rotação por estações:** organizados por grupo, os alunos realizam sua tarefa podendo ser escrita e desenvolvida *online*. **Laboratório Rotacional:** começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para os computadores e/ou laboratórios de ensino. **Sala de aula invertida:** o conteúdo teórico é estudado antecipadamente, no formato *online*, enquanto no espaço da sala de aula ocorrem as discussões. **Rotação invertida:** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. **Modelo Flex:** os estudantes de forma personalizada aprendem usufruindo as diferentes modalidades. **Modelo a**

8 OMS - Organização Mundial da Saúde.

La carte: pode ser feito na escola física ou fora da aula. Isso difere do ensino *online* de tempo integral porque não é uma experiência de toda a escola. **Modelo Virtual Enriquecido:** é um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem obrigatoriamente presencial na presença do professor responsável pela disciplina.

Dentre esses, o escolhido pela maioria das escolas durante a retomada foi o Modelo Flex, onde os alunos são divididos em grupos e têm aulas online e presenciais de acordo com um calendário predeterminado. Essa é uma aprendizagem não restrita às paredes de uma sala de aula, propondo uma nova forma de aprender e ensinar, exprimindo modelos desafiadores coagidos no século XXI e que se sobressaem durante a pandemia. De antemão, faz-se necessário reforçar que não existe um modelo acordado em unicidade e excelência, e sim, didáticas distintas que devem ser estudadas e aplicadas de acordo com cada turma e que propicie um melhor rendimento.

Nesse íterim, nota-se como os recursos tecnológicos têm sido utilizados cada vez mais por professores para alcançar seus alunos que agora utilizam do ensino remoto. Sabe-se que, anteriormente, o Ensino Básico era considerado fatigante e ainda empregava uma estrutura muito tradicional. Considerando a carreira docente, também é possível notar que a formação continuada era pouco incentivada, causadora de um déficit diante da situação encarada.

Indícios de modernização no Ensino eram assistidos anteriormente à 2020, principalmente em escolas que dispunham de laboratórios de informática, e devem ser levados em conta, mas o avanço iminente, devido à pandemia, abre portas para que essa estrutura seja renovada, implementando melhorias e agregando novas ferramentas.

Apressadamente, professores e educadores tiveram de adquirir habilidades para manusear equipamentos aos quais não estavam habituados e, em sua grande maioria, adaptar metodologias para que o ensino a distância ocorresse. Como forma de auxiliar professores, o governo do Estado de São Paulo criou o Programa

Computador do Professor, firmado pelo DECRETO Nº 65.231, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020, onde professores da rede estadual que se encaixem nos critérios terão um subsídio de dois mil reais para a compra de computadores. Já em relação aos alunos, de acordo com o estudo Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia, feito pelo Ipea⁹, aproximadamente, seis milhões de alunos da rede pública de ensino não possuíam acesso à internet, que deixou de ser um luxo e passou a ser uma necessidade básica (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2020). Diante desse quadro, o Governo aprovou o Projeto de Lei nº 3477, que garantiu o acesso à internet, para fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública que foram assistidos no ano de 2020.

Obstante aos inúmeros empecilhos que surgiram e às desigualdades que foram devassadas a todos, novas vertentes relacionadas à tecnologia começaram a surgir e vêm sendo exploradas. A partir de um novo Projeto Político-Pedagógico é possível elaborar novos meios de ensino, ajustando lacunas pré-existentes e partindo para um olhar humanizado, que trata com especificidade cada aluno, considerando sua individualidade e explorando suas habilidades.

A elaboração de aulas por meio de slides, as plataformas de videoconferência, a exploração de softwares educativos e ambientes virtuais de aprendizagem são os artifícios que ganham destaque nesse novo cenário de comunicação entre alunos e professores, possibilitando interação e aprendizagem, mesmo que à distância. Tais recursos não apresentam uma utilidade apenas momentânea, contudo, reforçam a rapidez em que a era digital tem se movimentado e que a tecnologia aliada à educação pode surtir efeitos consideráveis e minimizar déficits até então silenciados pelo comodismo.

9 Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

3 Tecnologias no Ensino Remoto e Aplicações na Matemática

O fracasso no ensino da matemática vem se perpetuando ao longo dos anos. Observando os resultados de proficiência média em matemática obtidos no Saeb¹⁰ (2019), aplicado no 2º ano do Ensino Fundamental, vemos que o Estado de São Paulo alcançou nota maior que a média do país. Entretanto, outros 17 estados ficaram abaixo da mesma. Dentre todas as possíveis causas, é imprescindível citar a identidade da matemática que foi construída ao longo dos anos através das práticas pedagógicas baseadas em seguir um procedimento engessado e não compreender o processo como um todo. Uma matéria complexa vinculada à ideia de ser compreendida somente por uma pequena fração de “escolhidos”. Consequentemente, o desempenho do aluno é afetado pelas suas representações da matemática, toda essa visão causa no mesmo uma aversão e o fracasso no aprendizado (PISCARRETA, 1999).

Tendo em vista a tão assustadora imagem pública da matemática e como ela prejudica a compreensão dos alunos, se faz necessário utilizar novos recursos adequados para amenizar esse cenário e otimizar a representação da matemática para os alunos. Dentre as possibilidades, as artes e as tecnologias são importantes e podem ser usadas para proporcionar uma experiência matemática mais humana e estética (GREGORUTTI, 2016). Além disso, especificamente a tecnologia, atrelada ao processo do ensino da matemática, é capaz de enriquecer a aprendizagem e proporcionar a obtenção de novos conhecimentos e habilidades (PERIUS, 2012), não exclusivamente no ambiente das aulas presenciais, mas também, nesse período em que o isolamento social impôs uma educação por meio de um ambiente virtual.

Se anteriormente já existia a necessidade da implementação das tecnologias nas escolas e o cenário do contato entre o aluno e a matemática era negativo, a pandemia evidenciou os problemas e as lacunas do uso dos recursos digitais no ensino da matemática.

10 Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Nesse momento de aulas remotas, as dúvidas que antes podiam ser constatadas no olhar confuso do aluno, agora ficam inibidas, e aprofundam o abismo entre o aluno e a compreensão da matemática. Infelizmente, ainda não se pode mensurar quaisquer aspectos como o tempo perdido, o tempo de recuperação ou quais os danos irreversíveis. Porém, o que pode ser visto é a necessidade de ressignificar as atuais metodologias de ensino e o uso de tecnologias.

Obrigatoriamente, nesse cenário, o computador e o celular ganham um novo significado no espaço de aprendizagem (SANTOS, 2020) e cabe aos professores e profissionais da educação, estudar e aprender os melhores aplicativos, programas e mídias existentes que sejam mais eficientes para cada tema e cada momento de aprendizado, já que a formação da grande maioria dos docentes da escola pública não foi estruturada para aulas a distância.

Um benefício crucial trazido por essa perspectiva do uso de tecnologias é uma visão mais ecumênica sobre a formação do aluno, porque além de aplicar os conhecimentos matemáticos, também é possível saber interpretar e manusear os dados, como diz a BNCC (2018, p. 277): “(...) Se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada”

Quando abordamos essa ideia, os recursos tecnológicos ajudam trazendo objetividade, exatidão nas informações e otimizando tempo, possibilitando que o mesmo seja utilizado na reflexão dos dados. Por exemplo: um aluno que leva em média trinta minutos para traçar as representações gráficas de dez funções, poderá, com o auxílio do GeoGebra¹¹ minimizar esse tempo para cinco minutos plotando seus gráficos e assim, utilizar seu tempo mudando sinais ou números, a fim de observar o que ocorre.

Adentrando na área de geometria, a autora Pavanello (1989), por exemplo, aborda a problemática em torno desse tópico

11 GeoGebra - aplicativo de matemática dinâmica que combina conceitos de geometria e álgebra.

e também como reconstruir as condições de ensino para valorização no currículo da educação básica. Essa pode ser considerada uma tarefa árdua, porém necessária, visto o cenário monótono e até sem resultados permanentes, o que também é fato de discussão dentro da área educacional: muitos alunos decoram fórmulas somente para as avaliações escritas, contudo, não são beneficiados de uma metodologia que os façam aprender e entender o conteúdo de fato.

Outro autor renomado chamado D'Ambrosio (2018) é feliz ao observar que o uso dos computadores, uma ferramenta geral da aplicação da tecnologia, foi fundamental para provar o teorema das Quatro Cores há décadas atrás e, assim, faz com que fronteiras limitadoras do “saber” e “fazer” matemático se rompam, questionando toda a base tradicionalista até então imposta. Outrossim, em seu trabalho “Etnomatemática”, o autor discorre sobre inserir o aluno em um contexto favorável ao ensino, fazem jus à aplicação da tecnologia em um situação em que o aluno seja mais estimulado e, conseqüentemente, produzirá mais, fazendo valer sua fala:

O domínio de técnicas de efeitos visuais revolucionários, por exemplo, utilizando imagens e personagens irreais, gerados por computador, é o domínio de jovens equipados com software muito acessível, especialmente jogos, que lhes permitem criar cenários fantásticos, frutos de fantasia e criatividade. A escola deve ser um espaço não só para instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar.

Essas falas instigam a exploração de softwares dispostos, como por exemplo, o Kahoot, TuxMath e Cinderella que serão detalhados subsequentemente. Os recursos, em suma, além de dinamizar a aula, contribuem para um ensino concreto e visual. Ademais, o uso direcionado das tecnologias pode, na maioria dos casos, contornar o desinteresse pelas aulas remotas, quando utilizado, por exemplo, atrelado ao conceito de gamificação, por “suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do

conhecimento e da vida dos indivíduos”, conforme afirma Fardo (2013, p. 2).

Sendo assim, a plataforma Kahoot pode ser implementada sem dificuldades nas aulas de matemática, permitindo a elaboração de jogos educativos ou a utilização daqueles já disponibilizados por outros usuários. O site possibilita a criação gratuita de quizzes (questões de múltipla escolha, com um relatório final para o professor constando o tempo de resposta, erros e acertos de cada aluno). Caso o usuário adquira a versão paga, terá mais três caminhos: pode criar uma questão em específico na “Discussion”, em “Survey” é possível realizar uma pesquisa com várias perguntas e um panorama geral no fim, e finalmente, na escolha “Jumble”, o professor pode explorar ainda mais a criação de questionários, já que é permitido colocar as respostas na ordem correta. Exemplificando a terceira opção, cada alternativa pode conter uma fração e a pergunta seria: “Organize as alternativas em ordem CRESCENTE”.

Elementos como: o tempo disponibilizado para a resposta de cada questão, a pontuação conforme o tempo gasto, a colocação no final de cada desafio, o visual interativo e dinâmico e a possibilidade de criar “times” são considerados itens da gamificação e podem instigar no aluno a motivação, cooperação e diversão (SILVA; ANDRADE; OLIVEIRA; SALES; ALVES, 2018).

Em quesito de gamificação, temos também o *TuxMath*, que engloba operações aritméticas, perscrutando assim a unidade temática Números disposta na BNCC prevista para o ensino fundamental, logo um pré-requisito a posteriores níveis, e inclusive instigando a estratégias de obtenção de resultados com maior rapidez, sobretudo a estimativas e cálculos mentais, como prevê o documento de referência. Na práxis, o jogo é um cenário de batalha espacial, em que o personagem Tux é comandado pelo próprio aluno, que aumenta a pontuação ao responder corretamente os cálculos que aparecem em movimento na tela, e ainda faz com que o discente fique aficionado com a interface:

O jogo baseia-se em meteoros caindo do espaço (topo da tela) nesses meteoros há operações aritméticas, o objetivo é não deixar esses meteoros atingirem o solo (base da tela) resolvendo as operações matemáticas no devido tempo, se a resposta do cálculo estiver certa o Tux personagem em forma de pinguim dispara um raio Laser que destrói esses meteoros impedindo-os de atingir o solo, conforme é avançada cada fase do jogo as operações vão ficando cada vez mais difíceis e há um aumento na velocidade do jogo. (PORTUGAL; MURAROLLI, 2015, p. 53).

O software é um *show* de animação, som e conteúdo matemático, visando colaborar com o raciocínio lógico, a atenção e a coordenação motora, que é uma particularidade no desenvolvimento de jogos.

Outro exemplo de excelência de software é o *Cinderella*, o qual permite que, com apenas com um clique do mouse, o aluno comute entre a geometria euclidiana, hiperbólica e elíptica, isso se deve ao fato de uma interface interativa e prática, sem programações extensas e complexas. Além dos diversos comandos, o usuário ainda conta com formatações que permitem a extração dos arquivos para a Web, assim, o docente consegue até criar situações problemas que serão futuramente resolvidas pela turma e com soluções de fácil apresentação. O software se destaca pelo embasamento teórico, relatando caso haja entradas não triviais durante a configuração da construção de figuras. Ainda vale destacar que com a licença PRO o usuário consegue ter acesso a uma dimensão ainda maior, com elementos de física e movimento, acompanhando, por exemplo, o rastro de um corpo ao movimentar um único ponto dele mesmo.

Além dos softwares citados anteriormente, o Google se destaca pelas plataformas que possui e que contribuem ativamente com a educação, não exclusivamente matemática, e que durante a pandemia ganharam ênfase, são exemplos delas: Google Classroom, Google Meet e Google Forms.

O Google Classroom se popularizou durante o período de aulas remotas e pode ser considerado uma ótima opção para a organização de atividades, avaliações e interação entre os discentes

e o professor. Para utilizá-lo, é necessário que o usuário possua uma conta no Gmail, sendo esse processo gratuito e assim, ele também tem acesso a todas as outras plataformas que são integráveis no Google Classroom, como o Google Drive, o Meet, Forms, entre outros. Esse software é objetivo e tem uma boa usabilidade, pois permite que o professor poste atividades, materiais e ainda, atribua notas e comentários particulares para as tarefas dos alunos, bem como que os alunos interajam por meio dos comentários. Sendo assim, é uma ótima ferramenta para feedbacks, simples de utilizar e proporciona praticidade no âmbito remoto escolar. Contextualizando para a área da matemática, a plataforma pode despertar o interesse do aluno, já que proporciona o aprendizado coletivo, lúdico e prazeroso, aprimorando o ensino da Matemática (ARAÚJO, 2016).

Nesse grupo de plataformas, existe também o Google Meet voltado para a videoconferência de condicionamento objetivo e compacto. Tendo em vista seu uso com fins educacionais, ele permite compartilhar a tela, a fim de que todos presentes na reunião possam visualizá-la e adicionando a extensão “Meet Attendance”, é possível obter uma lista de presença da reunião, encaminhada direto para a conta do Google Drive. A videochamada ainda pode ser gravada e disponibilizada ao criador para compartilhá-la posteriormente. Possui também um chat que fica acessível durante o tempo da reunião, a possibilidade de criação de enquetes, uma aba específica para “perguntas e respostas” e com o recurso da criação de grupos, os alunos podem interagir uns com os outros, promovendo uma aula mais dinâmica e um ambiente de colaboração entre eles. Conforme enuncia Vygotsky em sua Teoria de Aprendizagem, a aquisição do conhecimento se concretiza através da relação social, ou seja, mesmo que virtualmente, essa ferramenta oferece a oportunidade de trocas de experiências valiosas e fundamentais para o ensino da Matemática. Vale ressaltar que mesmo a distância, o discente consegue expressar dúvidas e saná-las em tempo real com o docente, um tutor responsável ou até outro discente que possa coadjuvar na situação (NEVES; DAMIANI, 2006).

O Google Forms por sua vez destaca-se pela simplicidade e utilidade. Permite a criação de formulários com fácil acesso causando assim uma interação entre os envolvidos. É um ótimo recurso para os feedbacks, inscrições, lista de presença e também para a aplicação de avaliações variando tanto em questões de múltipla escolha quanto de resposta discursiva, além de ícones que disponibilizam o anexo de imagens e vídeos, um ponto benéfico para a área de exatas, pois se torna mais viável a apresentação tanto de fórmulas, quanto a visualização de corpos, gráficos e situações em geral. O software ainda oferece o mecanismo de “validação de resposta inteligente”, um meio eficaz na otimização do tempo.

4 Considerações finais

O ambiente escolar é onde se tem repercutido os maiores questionamentos a respeito da adequação a esfera digital e a introdução tecnológica na rotina, ou seja, a eficácia do uso das diversas plataformas e mecanismos na educação e os prós e contras que interferem na relação aluno e professor.

Já defendia Kerckhove, que a solução para a adesão da tecnologia “está em mudarmos as nossas percepções e não apenas as nossas teorias” (1997, p. 245), portanto, o avanço tecnológico não propõe a erradicação da figura do educador, e sim uma visão mais modernizada que agregue ao ensino uma ferramenta a ser explorada para contribuição em sala de aula, indo além apenas de optar por “aulas remotas” ou “aulas presenciais”, e sim preparar um ambiente propício para o desenvolvimento do discente usufruindo dos artefatos dispostos.

A educação portanto é agraciada com novas vertentes a serem assumidas, que por fim, são um adubo para o terreno da vida do aluno, o preparando não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida, concedendo possibilidades de empoderamento, vastas informações, desenvolvendo criatividade e autonomia.

Parafraseando Santos (2020), a pandemia trouxe uma ruptura no processo de ensino e aprendizagem, quando se fala em matemática, já que fragmenta as relações e os feedbacks entre professores e alunos, processo tão importante para que os alunos compreendam o conceito matemático, bem como, alguma relação com seu dia-a-dia. Sendo assim, o uso das tecnologias, nesse atual contexto, pode ser o principal aliado no caminho até que se possa desmistificar a imagem da matemática, caminho esse que se torna mais longo, devido a descontinuidade citada.

Nesse cenário, o papel do professor se intensifica, pois por mais que a moderna tecnologia possa encurtar caminhos e prazos, é o docente que organiza o ambiente e incentiva a auto-organização, seleciona os melhores softwares para cada conteúdo, intervém pedagogicamente, prepara o plano de aula e com maestria o reinventa quando necessário.

Para finalizar, citamos a reflexão do educador Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”(FREIRE, 1992, p. 155)

Diante do cenário pandêmico, das dificuldades que assolam o ensino, da cobrança incessante por resultados, por todos os desafios que surgem diariamente, não apenas na área de exatas, mas para a escola em sua totalidade, o caminho é se reinventar, explorar novos campos, novas metodologias, expandir a visão, crescer. Crescer não apenas pelo teórico sistema de ensino, mas crescer por sonhos, sonhos esses que conduzem a educação e que formam novos sonhadores.

Referências

AMBRÓSIO, Ubiratan D'. **Etnomatemática, Justiça Social E Sustentabilidade**, 2018. Estudos Avançados. Universidade de São Paulo. 189-204, 2018. DOI 10.1590/s0103-40142018.3294.0014

ARAÚJO, H. M. C.. **O uso das ferramentas do aplicativo “Google sala de aula” no ensino de matemática.** 2016. 93 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, 20 DE MARÇO DE 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Legislativo.** seção 1, São Paulo, v. 130. p. 1, 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 64.864, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Diário Oficial da União.** seção 52, São Paulo, v. 130. p. 1, 16 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 64.902, 01 DE ABRIL DE 2020. Regulamenta o § 1º do artigo 18 da Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011, que dispõe sobre o processo de certificação ocupacional para a função de Gerente de Organização Escolar e dá outras providências. **Executivo,** nº 65, São Paulo, v. 130. p. 1, 1 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 65.231, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020. Dá nova disciplina ao Programa Computador do Professor, instituído pelo Decreto nº 53.559, de 15 de outubro de 2008, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003. **Executivo,** nº 200, São Paulo, v. 130. p. 1, 7 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 65.597, DE 26 DE MARÇO DE 2021. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. **Executivo,** nº 60, São Paulo, v. 131. p. 1, 26 mar. 2021.

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

BRITO, Jorge Maurício da Silva. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EaD em Foco, v. 10, e. 948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>

DIÁRIO OFICIAL, **Poder Executivo** - Seção I, p. 24, 18 de fevereiro de 2021.

FARDO, Marcelo Luis. **A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem**. RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GREGORUTTI, Gabriel Souza. **Performance matemática digital e imagem pública da matemática: viagem poética na formação inicial de professores**. 2016.

INEP. **Resultados Saeb 2019: Testes amostrais**. Brasília. Inep. 4 nov. 2020. Apresentação de Resultados.

KERCKHOVE, Derrick, (1997). **A Pele Da Cultura: Uma Investigação Sobre A Nova Realidade Eletrônica**. Lisboa: Relógio d'Água.

NASCIMENTO, Paulo Meyer et al. Acesso Domiciliar À Internet E Ensino Remoto Durante A Pandemia. **Nota Técnica nº 88 - Disoc**, p. 1-24, Brasília, agosto de 2020.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Florianiana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. 2006.

NOVAIS, Ivanilda De Almeida Meira. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

PAVANELLO, Regina Maria. **O Abandono De Ensino De Geometria: Uma Visão Histórica**. 1989. Dissertação (mestrado)

- Curdo de Educação, Metodologia do Ensino. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo.

PERIUS, Ana Amélia Butzen. **A tecnologia aliada ao ensino de matemática**. 2012.

PISCARRETA, Sara; CÉSAR, Margarida. **Malmequer, Bem-me-quer, Muito, Pouco ou Nada: Representações Sociais da Matemática**. Actas do ProfMat2001, p. 233-237, 2001.

PLANO DE RETORNO DA EDUCAÇÃO. **Governo de São Paulo**, 2021. Plano São Paulo, 02 de julho de 2020.

PORTUGAL, Carlos Renan; MURAROLLI, Priscila Ligabó. **A Influência De Um Software Educativo Matemático No 3º O Ano do Ensino Fundamental I**, Revista Perspectiva em Ciências Tecnológicas, 2015.

SANTOS, Gislaina Rayana Freitas. **Ensino de matemática: Concepções Sobre O Conhecimento Matemático E A Ressignificação Do Método De Ensino Em Tempos De Pandemia**. Culturas & Fronteiras, v. 2, n. 2, p. 40-57, 2020.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 3477, de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Câmara dos Deputados**. Brasília, p. 1-9, 14 abr. 2020.

SILVA, Bárbara Amaral da et al. **Ensino Remoto: Análise Comparativa do Zoom e do Google Meet no Contexto Educacional**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239.

SILVA, João Batista da et al. **Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Escola: O Contributo do Kahoot para Gamificar a Sala de Aula**. Revista Thema, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.780-791.838.



FERRAMENTAS COLABORATIVAS PARA O ENSINO REMOTO: UM ESTUDO DE CASO APLICADO AO ENSINO MÉDIO

Rosângela Bugui¹
Fábio José Parreira²
Sidnei Renato Silveira³
Cristiano Bertolini⁴

1 Considerações iniciais

A motivação para o desenvolvimento deste estudo de caso surgiu em meio ao isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19. Como as instituições de ensino no Brasil – e em grande parte do mundo – estiveram fechadas no ano de 2020, para evitar o contágio do novo coronavírus, a grande maioria das escolas desenvolveu as atividades letivas na modalidade de ensino remoto (CORADINI, 2020; COSTA, 2020).

Sendo assim, desenvolvemos um estudo de caso empregando a ferramenta *Wiki* do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) *Moodle*, visando a auxiliar alunos e professores a desenvolverem as atividades pedagógicas a distância, na modalidade de ensino remoto. Para tanto, o AVA *Moodle* foi implantado em uma Escola

-
- 1 Curso de Licenciatura em Computação – UAB (Universidade Aberta do Brasil)/ UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Brasil rosangelabuqui@hotmail.com
 - 2 Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS – Brasil – fabiojparreira@gmail.com
 - 3 Professor Associado do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS – Brasil – sidneirenato.silveira@gmail.com
 - 4 Professor Adjunto do Departamento de Tecnologia da Informação da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen – RS - Brasil- bertolini@gmail.com

Pública da Região do Alto Médio Uruguai do Estado do Rio Grande do Sul. Além da implantação, o estudo de caso compreendeu a formação dos docentes e alunos para a utilização do AVA, bem como da ferramenta *Wiki*, possibilitando a realização de atividades de forma colaborativa, durante este período de isolamento social.

Cabe destacar que este estudo de caso não envolve a modalidade de EaD (Educação a Distância) e, sim, a modalidade de ensino remoto. O ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada. Desta forma, os professores estão apenas utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação como meio, mantendo as mesmas metodologias de ensino utilizadas no ensino presencial, baseadas, quase que em sua totalidade, na transmissão de conhecimentos, por meio de aulas expositivas e exercícios para fixação do conteúdo.

A EaD, por sua vez, envolve todo um projeto educacional diferenciado, com tutores, ambientes virtuais, utilização de Objetos de Aprendizagem (PARREIRA *et al.*, 2018; PEREIRA *et al.*, 2017) e diferentes metodologias de ensino, para dar conta da interação necessária no ambiente virtual. A EaD deve privilegiar a interação mediada por diferentes tecnologias, tais como a Internet, com apoio pedagógico e de infraestrutura tecnológica para os professores e para os alunos. Sendo assim, o que os docentes de diferentes instituições de ensino estão desenvolvendo, no momento, é o ensino remoto e não a EaD propriamente dita, até mesmo porque a maioria das instituições de ensino, que atuam na modalidade presencial, não possuem infraestrutura tecnológica para dar suporte às atividades em EaD e, também, não prepararam seus docentes para atuarem neste contexto.

Para dar conta desta proposta, este artigo está estruturado como segue: a seção 2 apresenta o referencial teórico, envolvendo

os conceitos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o *Moodle* e suas principais Ferramentas. A seção 3 apresenta alguns trabalhos relacionados. A seção 4 detalha o estudo de caso realizado. Encerrando o artigo, são apresentadas as considerações finais e as referências empregadas.

2 Referencial teórico

Os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são *softwares* que auxiliam na montagem de cursos acessíveis, livres ou acadêmicos, pela Internet. São elaborados para ajudar os professores e tutores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração dos cursos e, também, permitem acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para a modalidade de ensino remoto, foco deste artigo, os AVAs podem auxiliar na complementação das aulas presenciais. Estes *softwares* trazem consigo discussões pedagógicas para o desenvolvimento de metodologias educacionais utilizando canais de interação via *web*. Assim, *softwares* como *TelEduc*, *Moodle*, *Solar*, *Google Classroom* e *Sócrates*, dentre outros, ganham espaço no cotidiano dos educadores pelo fato de possibilitarem fácil manuseio e controle de aulas, discussões, apresentações, enfim, atividades educacionais de forma virtual (PEREIRA *et al.*, 2017; PULINO, 2005).

O AVA *Moodle*, empregado no estudo de caso aqui apresentado, é uma plataforma de aprendizagem, que possui uma série de ferramentas que permitem a disponibilização de materiais didáticos-pedagógicos (tais como OAs – Objetos de Aprendizagem (PARREIRA *et al.*, 2018) e comunicação (síncrona e assíncrona) entre os participantes (alunos e professores). Além de ser um *software* livre de apoio à aprendizagem, ele pode ser instalado em plataformas que consigam executar a linguagem de programação PHP, tais como as baseadas nos Sistemas Operacionais *Unix*, *Linux*, *Windows* e *Mac OS*. Como base de dados podem ser utilizados os Sistemas Gerenciadores de Bancos de Dados *MySQL*, *PostgreSQL* e *Oracle*, entre outros (PULINO, 2005).

O *Moodle* vem sendo utilizado, não apenas como suporte à Ead (Educação a Distância), mas como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores. Dentre todas essas funcionalidades, a plataforma *Moodle* foi a escolhida para ser utilizada neste estudo de caso, compreendendo o uso de ferramentas colaborativas de aprendizagem a distância (PULINO, 2005).

O *Moodle* é um programa que permite a viabilização de metodologia de estudos de EaD, permitindo a criação de cursos *online*, melhorias no contato acadêmico tanto do aluno quanto do professor, além da adoção de grupos de trabalho. Estruturalmente o Moodle está subdividido em: i) recursos – que fornecem a base de todo o conhecimento que o aluno receberá para seu aprendizado; e ii) atividades – representadas pelas avaliações e trocas de dados do aprendizado. Podemos destacar seis principais ferramentas relativas a recursos, sendo elas: i) livro – possibilita ao professor elaborar temas com diversas páginas em formato de livro, com capítulos e sub-capítulos; ii) página *web* – possibilita que seja criada uma página na *web*; iii) diretório de arquivos – ferramenta que permite em uma só pasta efetuar a exibição de vários arquivos relativos ao tema proposto otimizando o acesso aos dados; iv) arquivo – viabiliza anexar documentações em diversos formatos para acesso a pesquisas a serem realizadas pelos alunos; v) URL (*Uniform Resource Locator*) – permite inserir um endereço na internet para outro *site*, ou informação relacionada ao assunto; e vi) pesquisa de opinião – ferramenta que possibilita obter a integração do aluno com o modelo praticado no curso, sendo uma ferramenta poderosa de qualidade (PULINO, 2005).

Quanto às ferramentas relativas às atividades podemos citar a existência de sete ferramentas principais: i) *chat* e fórum – ferramentas de comunicação entre alunos e professores e alunos visando esclarecimentos e levantamento de temas e dúvidas, podendo utilizar arquivos anexos em vários formatos; ii) base de dados – onde se encontram as informações do programa como arquivos, imagens vídeos, etc. podendo ser compartilhados por

todos os participantes e também permite que sejam inseridos comentários sobre os assuntos; iii) glossário – permite que sejam consultados e editados termos e respectivas definições, sendo possível criar *links* para que os itens constantes desta ferramenta sejam identificados no material disponibilizado pelo curso; iv) diário – possibilita que seja feita a avaliação por parte do professor sobre os temas e avaliações dos participantes; v) lição – refere-se ao resultado prático da aula ministrada possibilitando a inclusão de conteúdo lecionado com questões a serem respondidas ou pesquisadas; vi) tarefa – permite que as atividades realizadas sejam enviadas e recebidas através de arquivo externo, sendo visualizado apenas pelo professor; e vii) *wiki* - permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas *web*. O *Wiki* pode ser colaborativo, com todos podendo editar, ou individual, onde cada um tem seu próprio *Wiki* (PULINO, 2005).

3 Trabalhos relacionados

O trabalho de Melo (2015) teve, por objetivo, o de analisar o potencial de integração do *Moodle* como ferramenta de apoio ao ensino do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Tocantins – campus Araguatins, visando a promover a interação e a colaboração em rede.

Para viabilizar o trabalho de pesquisa foi oferecido aos docentes um curso de capacitação para o uso do AVA, com o intuito de apresentar as ferramentas que o mesmo dispõe, oportunizando ao professor aperfeiçoar sua prática docente, contribuindo para o enriquecimento das estratégias de ensino e de aprendizagem mediadas por tecnologias.

O curso de capacitação foi oferecido na modalidade semipresencial, utilizando a plataforma Moodle-IFTO Araguatins e todo o material do curso disponibilizado no próprio ambiente de estudo, com carga horária total de 60 horas. O curso apresentou uma abordagem prática do uso do *Moodle* como ferramenta de gerenciamento de conteúdo, interações e colaboração. Foram

utilizados diferentes recursos, tais como: fóruns, *chats*, atividades individuais e em grupo, relatórios de trabalhos diversos.

Os docentes participantes da pesquisa foram os acadêmicos do 1º período do Curso de Licenciatura em Computação, ingressantes no ano de 2014, devidamente matriculados na Disciplina “Informática e Sociedade”, uma turma composta por 31 estudantes.

Neste trabalho de pesquisa foram utilizados para a coleta de dados, a observação participante e questionários do tipo *Survey* no *Moodle*, sendo aplicados aos professores e estudantes que atuaram durante o semestre letivo. Foram realizados dois questionários do tipo *Survey* compostos de perguntas fechadas e abertas, relacionadas com o objetivo da pesquisa.

O primeiro questionário foi aplicado aos professores participantes, de modo a observar aspectos de relevância para a pesquisa como a percepção dos entrevistados sobre o potencial das tecnologias educacionais em rede, como os professores avaliam a própria competência em relação à integração do *Moodle* a sua prática docente e como esta pode melhorar os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Licenciatura em Computação.

O segundo questionário foi aplicado aos estudantes do 1º período do Curso de Licenciatura em Computação, compreendendo questões de contribuição da integração das tecnologias educacionais do *Moodle* como apoio às disciplinas do curso de Licenciatura em Computação IFTO-Campus Araguatins, considerando os conceitos de interação e colaboração em rede.

Os resultados, segundo Melo (2015), apontam que as experiências de atuação no AVA *Moodle* contribuíram para formação do Licenciado em Computação e têm sido ampliadoras do currículo escolar do estudante. As atividades mediadas pelo *Moodle* oportunizaram o aprendizado dos conteúdos curriculares, embora ainda haja necessidade de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem mediados por essa tecnologia. A utilização do AVA potencializou a interação entre professor e estudantes

no desenvolvimento de atividades da disciplina Informática e Sociedade, promovendo novos espaços e momentos para aprendizagem que vão além da carga horária da disciplina. As atividades propostas, utilizando fóruns e *wikis* potencializaram as práticas de aprendizagem colaborativas mediadas pelo *Moodle*.

O trabalho de Salvador e Piton-Gonçalves (2006) apresenta uma experiência empregando o *Moodle* em uma disciplina de Métodos de Matemática Aplicada presencial, oferecida pelo DMUFSCar. Dentre as suas formas de utilização, focou-se seu uso como ferramenta de apoio aos processos de ensino e de aprendizagem. O *Moodle* fornece um espaço de aprendizagem como um processo dinâmico, facilitado pela internet e baseado no construcionismo social, e vem a atender as necessidades do professor e aluno. Destaca-se a colaboração mútua dos participantes, o cooperativismo, a troca e compartilhamento de materiais, fóruns, salas de bate-papo, questionários, pesquisas, coleta e revisão de tarefas, diários, avaliação entre colegas e o registro de notas, que podem ser utilizadas em uma disciplina presencial ou parcialmente presencial.

As experiências realizadas neste trabalho mostraram que a utilização de *softwares* computacionais algébricos e metodologias de ensino construtivas e não apenas reproducionistas tornaram o ensino das disciplinas básicas de matemática mais motivador, dinâmico, eficiente, colaborativo e desafiador para o aluno. Apesar desse cenário favorável ao ensino de matemática mediado pelas novas tecnologias, alguns professores ainda vêm enfrentando dificuldades nos desafios de integrar o uso do computador nas suas disciplinas.

Este trabalho teve, como objetivo, fazer com que os alunos fossem capazes de, por meio do uso de transformadas de *Laplace*, resolver e interpretar problemas de equações diferenciais ordinárias com funções forçantes descontínuas ou da forma impulso, e, com o uso de séries de *Fourier* os alunos deveriam ser capazes de resolver e interpretar soluções de equações diferenciais parciais da Física-Matemática relacionadas com problemas de difusão de calor e

vibrações de cordas e membranas elásticas bem como problemas estacionários. A disponibilização de material da disciplina na rede como os apontamentos, listas de exercícios e propostas de projetos para serem desenvolvidos no ambiente computacional, trocas via *e-mail* entre o professor orientador e os alunos, etc. enfim, a troca de informações e esclarecimento de dúvidas de tópicos da disciplina são atividades que já vinham utilizando parcialmente os recursos computacionais.

O trabalho apresentou algumas das potencialidades do AVA *Moodle*, em particular no desenvolvimento de atividades comumente usadas nas disciplinas de cursos presenciais. Pela experiência demonstrada percebe-se que ainda existem lacunas que podem ser exploradas nos processos de ensino e de aprendizagem a distância no cenário tecnológico globalizado. Uma das potencialidades do *Moodle*, que também devemos destacar para as ciências exatas, é que ele aceita também o formato TeX para inserir fórmulas, que é bastante conveniente.

Segundo os autores, observações informais preliminares obtidas por meio do contato com os alunos mostraram que o *Moodle*, combinado com as aulas de discussões na classe e com utilização de *softwares* computacionais algébricos, aumenta o potencial pedagógico a ser explorado, à medida que aumenta a adesão dos alunos. Essa adesão é motivada pela interface amigável, a usabilidade e a robustez que o ambiente possui.

O trabalho de Abegg *et al.* (2010), teve, como objetivo, o de investigar os processos de ensino e de aprendizagem colaborativos, em rede, mediados pelas plataformas de colaboração, em especial a ferramenta *Wiki* do *Moodle*. O mesmo foi implementado por meio das etapas de planejamento, execução e avaliação, além de uma pesquisa de avaliação do tipo *Survey*, que estimou a aprendizagem colaborativa.

Os autores destacam que o trabalho de produção escolar colaborativo em rede, mediado tecnologicamente pela ferramenta *Wiki*, potencializa a formação social, agrega valor e enriquece o

grupo, estimulando o trabalho em conjunto, gerando benefícios para a aprendizagem. Isso porque, durante o processo os colaboradores desenvolvem compreensão compartilhada muito mais profunda, em termos de conhecimento produzido.

Diversos exemplos desenvolvidos, tais como *wikipédia*, *wikidicionário*, *wikibooks* e Estúdio Livre mostraram como a capacidade de explorar plataformas abertas para gerar colaboração e criação de valores está se expandindo rapidamente, mas esses exemplos ainda não têm um modelo pedagógico que estimule a participação de alunos e professores como codesenvolvedores. Por outro lado, o *Moodle* oferece a ferramenta *Wiki*, na qual professores e alunos podem colaborar na produção de Objetos Escolares Hiperfídias (OEH) com um modelo pedagógico delimitado. Com isso, a inovação, colaboração e aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem são alavancadas, possibilitando expandir os recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação e, assim podemse criar ciclos de ação-reflexão-ação que permitem reagir aos problemas do que fazer educativo de forma mais rápida e eficiente.

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da Disciplina de Didática da Física (I e II) que compõem o currículo do Curso de Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em dois semestres consecutivos. O trabalho colaborativo dos alunos foi realizado na carga horária de 20% do total das disciplinas, previamente agendado em momento presencial, dedicado a atividades a distância. O diálogo-problematizador⁵ entre professores e alunos ocorreu presencialmente ao longo do semestre letivo, em especial no que se referia ao âmbito da avaliação.

Este trabalho foi orientado por um contrato didático que guiou o diálogo-problematizador em torno da atividade de produção colaborativa no *Wiki* do *Moodle*. Os autores destacam que, já no início, na aula em que problematizaram o modo de

5 O diálogo-problematizador é o conceito central da educação libertadora freireana. É o encontro das pessoas por meio da palavra, pois «não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão» (FREIRE, 2002, p. 78).

produção colaborativa escolar, foram surpreendidos, pois até o momento (quarto semestre do curso de Física) os alunos não haviam realizado nenhum trabalho colaborativo.

Após as primeiras aulas a distância, nas quais os alunos trabalharam no *Wiki* do *Moodle*, os autores perceberam um predomínio de textos e, por isso, decidiram direcionar hipermediaticamente mais a produção, propondo como atividade a introdução de outros elementos midiáticos, solicitando a inserção de imagens e/ou pequenos vídeos relacionados à produção científicotecnológica de cada grupo.

Depois deste direcionamento, os autores destacam que os resultados foram bem positivos, com parte da produção do *Wiki* e com inserção de figuras, *links* para outras páginas *web* com simulações e animações. Junto com cada atividade *Wiki* no *Moodle* os autores disponibilizaram um contrato didático firmado com os alunos para sua elaboração, a programação da semana, um tutorial sobre como colaborar e inserir figuras no *Wiki* e um *chat* denominado de “plantão *wiki*”. O *chat* ficava disponível sempre durante o período programado para a realização das atividades pelos alunos e era mediado pelos professores que orientavam a ação colaborativa, resolvendo eventuais problemas ou dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Entre os resultados, os alunos destacaram que é possível aprender dialogicamente com o outro. Os autores afirmaram que as atividades de estudo que exigem interações dialógicoproblematizadoras, como as realizadas no *Wiki* do *Moodle*, potencializam a aprendizagem no âmbito da formação pessoal e profissional. Segundo eles, interagindo dialógicoproblematizadamente, pode surgir nessa interação, novos conhecimentos, onde ambos são favorecidos. As atividades de estudo, mediadas pela ferramenta *Wiki* do *Moodle*, tornamse potencializadoras deste processo. Além disso, desenvolvem o senso colaborativo, agregando valor e enriquecendo o grupo, estimulando, assim, a produção em conjunto e gerando aprendizagem.

4 Estudo de caso realizado

Este trabalho teve, como objetivo geral, o de realizar um estudo de caso envolvendo a utilização de ferramentas colaborativas no AVA *Moodle*, para que professores e alunos de ensino médio pudessem desenvolver atividades em grupo, na modalidade de ensino remoto. O estudo de caso foi realizado na Escola de Educação Básica Antônio João Zandoná, situada na cidade de Barra Funda – RS.

A Escola oferece os níveis de Ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio. Possui 26 professores, 117 alunos no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, 28 alunos do EJA Ensino Fundamental e 91 alunos do Ensino Médio. O estudo de caso foi realizado com a turma do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os recursos tecnológicos que a escola dispõe são a sala de informática e acesso à internet via *wifi*. Durante o isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19, as atividades letivas foram realizadas de forma remota por meio de várias ferramentas, tais como o *Google Classroom*, *Google Hangouts*, *Whatsapp*, *e-mail* e, também, com materiais impressos para retirar na escola, visando atender aos alunos que não possuem acesso a tais tecnologias.

Segundo Yin (2015), os estudos de caso são uma metodologia de pesquisa adequada quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”. Neste sentido, os objetivos deste trabalho estão alinhados a estas questões, já que se pretendeu identificar como as ferramentas colaborativas de aprendizagem do *Moodle*, em especial a ferramenta *Wiki*, pode ser aplicada para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

No presente estudo de caso, desenvolvido na Escola Zandoná, empregamos a ferramenta *Wiki*, para que cada aluno que estava isolado por conta do Covid-19 pudesse participar desse momento de aprendizagem de uma forma colaborativa. Ao realizar o estudo de caso pudemos verificar que o *Wiki* é de grande valia

para a elaboração de textos colaborativos, facilitando a interação na elaboração dos trabalhos bem como favorece a orientação do professor. O papel do professor é de extrema importância para o sucesso do trabalho, pois o mesmo direciona as etapas de trabalho e orienta o desenvolvimento assertivo. Com o auxílio do *Wiki* a orientação se torna mais eficiente, dinâmica e rápida, sem a necessidade de trocas de documentos, além da participação ativa dos envolvidos, caracterizando o modo de produção colaborativa no processo escolar em um movimento de problematização dialógica.

Podemos destacar como benefício na utilização do *Wiki*, o aprendizado e a colaboração dos alunos. Isto foi alcançado quando conseguimos envolver os alunos no processo de produção escolar colaborativo mediado pelo *Wiki*.

A atividade *Wiki* permite que os alunos criem um documento colaborativo construindo páginas juntos, semelhante à *Wikipedia*. Ao contrário de outros programas de edição colaborativa como o *Google Docs*, o *Wiki* é uma atividade padrão do AVA *Moodle* e, portanto, nenhuma permissão extra se faz necessária para a sua utilização.

Embora os *Wikis* sejam geralmente colaborativos, é possível permitir que cada aluno crie seu próprio *Wiki* para uso individual. Fica a cargo do professor, então, definir a melhor forma de utilização. Neste estudo de caso propusemos a criação de um *Wiki* colaborativo, que pudesse ser utilizado pelo professor e pelos alunos da turma do 2º ano do Ensino Médio, da Escola Antônio João Zandoná, na disciplina de Língua Portuguesa. Uma das atividades propostas no *Wiki* foi a criação de um texto colaborativo sobre o uso de ferramentas tecnológicas em meio ao isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19. A Figura 1 apresenta um trecho do *Wiki* construído pela referida turma. A turma é composta por quatorze alunos, sendo que nove participaram do estudo de caso.

Figura 1: Trecho do *Wiki* elaborado pela turma (Fonte: Os autores, 2021)

TECNOLOGIA

Como todos sabem estamos enfrentando um grande desafio em nossa aprendizagem, necessitando do uso de Tecnologias para que o ensino possa ser realizado mesmo que a distância.

Baseado neste contexto:

O que você entende por Tecnologia?

A tecnologia é um conjunto de técnica ou saberes, que possuem o intuito de melhorar um método antes já usado.

Nela envolve o desenvolvimento de aparelhos que lidam com a distribuição da informação de forma cada vez mais veloz, abrangendo um número crescente de pessoas e realizando cálculos cada vez mais avançados.

Além de auxiliarem na construção de uma sociedade de mais informada e moderna, estando presente em várias áreas do conhecimento, podemos citar como exemplo a matemática, a física, a medicina...

Podemos pensar também que tecnologia é o estudo de técnicas, como já da para perceber em seu nome, e está cada vez mais presente em nosso dia a dia.

Tecnologia pra mim é o conjunto de técnicas, habilidades, métodos e processos usados na produção de bens ou serviços, ou na realização de objetivos, como, por exemplo, em investigações científicas.

Tecnologia pra mim é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas.

Tecnologia para mim é a facilitação do acesso à informação, é a evolução de pesquisas científicas com mais acesso a testes dando mais segurança e êxito às descobertas, é o futuro da saúde segurança e educação, mudará o estilo e a vivência da população.

Para verificar a impressão dos alunos sobre a utilização da ferramenta *Wiki* de forma colaborativa, elaboramos um instrumento de pesquisa – questionário – contendo 4 perguntas fechadas.

A primeira pergunta do questionário compreendia “Você já conhecia a Ferramenta Colaborativa *Wiki*?” Todos os 9 alunos participantes responderam negativamente, o que mostra que, apesar dos avanços relativos à aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, esta não é uma realidade de todas as escolas e alunos, especialmente quando se destaca a Educação Pública.

Na segunda pergunta, questionamos “Como você avalia a ferramenta *Wiki* na aprendizagem colaborativa?”. Dos 9 alunos, 4 responderam *Excelente* e os outros 5 consideraram *Bom*. A terceira pergunta solicitou aos alunos uma autoavaliação: “Avalia-

se perante sua contribuição na atividade proposta”. Dos 9 alunos, 8 consideram sua participação nota 10 e 1 nota 5. Na quarta pergunta, questionamos “Você gostou de realizar esta atividade colaborativa?”. Dos 9 alunos, apenas 1 não gostou e 8 aprovaram a atividade. Os resultados obtidos por meio do instrumento de pesquisa foram satisfatórios. A principal dificuldade encontrada foi a de mobilizar alunos e professores para utilizarem a ferramenta *Wiki* em meio à pandemia de COVID-19. Isto se deve ao fato de que professores e alunos já estavam sobrecarregados de atividades, além das incertezas geradas pelo isolamento social.

Mesmo diante da situação atual que todos estamos vivendo em relação ao distanciamento social, provado pela pandemia de COVID-19, os alunos que participaram do estudo de caso mostraram-se receptivos e participativos na construção colaborativa do conhecimento, por meio da *Wiki*. Sendo assim, acreditamos que ferramentas colaborativas como a *Wiki* podem contribuir na aprendizagem dos alunos, potencializando a construção de conhecimento em colaboração, minimizando os efeitos do isolamento social, permitindo uma forma de contato entre a turma, mesmo que apenas virtual. Este contato é importante para manter o conceito de turma, além de ser uma forma de reduzir os impactos psicológicos do isolamento social. Mari (2020) destaca que precisamos nos manter distantes para conter a pandemia, mas conectados. Esta conexão, por meio das tecnologias, também é destacada como um hábito saudável por Maia e Dias (2020). A Internet é um dos meios que tornou possível esta conexão incluindo os espaços educacionais.

5 Considerações finais

Com base nos resultados do estudo de caso realizado, verificamos que a ferramenta colaborativa *Wiki* apresentou-se propícia ao estímulo dos processos de ensino e de aprendizagem na modalidade e ensino remoto. Além disso, verificamos também que, com as funcionalidades do *Wiki*, é possível que o aluno não só

retrabalhe o texto elaborado pelo colega da turma, como também solicite que este reavalie a parte dele previamente escrita. Desta forma, alguns problemas encontrados anteriormente podem ser corrigidos pelos próprios alunos, ou seja, além de serem alunos, no mesmo momento são avaliadores das atividades realizadas.

A turma que participou do estudo de caso, do 2º ano do Ensino Médio, tinha 14 alunos. Destes 64,2% (9 alunos) participaram. As principais justificativas para não participar da pesquisa, segundo os alunos e professora, foram a falta de tempo, pois alguns alunos trabalham e a dificuldade de adaptação ao ensino remoto por partes dos alunos, pois alguns preferem ter o material impresso e não digital.

Como trabalhos futuros é importante realizar pesquisas empregando outras ferramentas colaborativas do AVA *Moodle*, tais como fóruns. Além disso, seria fundamental validar o trabalho em outras disciplinas e escolas.

Referências

ABEGG, I.; BASTOS, F. P.; MÜLLER, F. M.; FRANCO, S. R. K. **Aprendizagem Colaborativa em Rede mediada pelo Wiki do Moodle**. 2010. Disponível em: https://ead05.proj.ufsm.br/pluginfile.php/6542/mod_resource/content/1/st03_04.pdf. Acesso em setembro, 2020.

CORADINI, L. Ensino remoto durante crise pandêmica agrava as desigualdades. **Sul 21**, 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/05/ensino-remoto-durante-crise-pandemica-agrava-as-desigualdades-por-lucas-coradini/>. Acesso em maio, 2020.

COSTA, D. **Começa implantação das Aulas Remotas na Rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comeca-implantacao-das-aulas-remotas-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em julho, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, 2002.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, maio, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100504&lng=pt&nrm=iso. Acesso em junho, 2020.

MARI, J. J. **Quais os principais efeitos da pandemia na saúde mental?** Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-anteriores-dci/item/4395-quais-os-principais-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental>. 2020. Acesso em junho, 2020.

MELO, R. F. **Aprendizagem Colaborativa mediada pelo Moodle como Apoio ao Ensino de Licenciatura em Computação do IFTO Campus Araguatins**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7185>. Acesso em setembro, 2020.

PARREIRA, F. J.; FALKEMBACH, G. A. M.; SILVEIRA, S. R. **Construção de Jogos Educacionais Digitais e Objetos de Aprendizagem: um estudo de caso empregando Adobe Flash, HTML 5, CSS, JavaScript e Ardora**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2018.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; BERTAGNOLLI, S. C.; SILVEIRA, S. R. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFSM, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>. Acesso em abril, 2020.

PULINO, A. R. **Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos**. Brasília/DF: Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília. 2005.

SALVADOR, J. A.; PITON-GONÇALVES, J. O Moodle como Ferramenta de Apoio a uma Disciplina Presencial de Ciências Exatas. **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia – COBENGE**, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/294578467_O_MOODLE_como_ferramenta_de_

apoio_a_uma_disciplina_presencial_de_ciencias_exatas. Acesso em setembro, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO OFERTADO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sidnei Renato Silveira¹

Cristiano Bertolini²

Iara Carnevale de Almeida³

Fábio José Parreira⁴

1 Considerações iniciais

O Curso de Licenciatura em Computação, ofertado na modalidade de EaD (Educação a Distância), no âmbito da UAB (Universidade Aberta do Brasil), pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), campus Frederico Westphalen – RS, foi criado no ano de 2014, tendo sido submetido e aprovado pelo edital 075/2014 da CAPES (CAPES, 2014). As atividades acadêmicas do curso iniciaram no primeiro semestre de 2017. Atualmente (1º semestre de 2021), os alunos da primeira turma estão concluindo o curso e os alunos da segunda turma estão cursando as disciplinas do 1º semestre do currículo do curso.

O objeto de estudo do curso envolve (UFSM, 2020): i) conceitos fundamentais da Ciência e da Tecnologia da Computação;

1 UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen-RS - sidneirenato.silveira@gmail.com

2 UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen-RS - cbertolini@gmail.com

3 UniCesumar – Campus Maringá-PR - iara.carnevale.almeida@gmail.com

4 UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – Campus Frederico Westphalen-RS - fabiojparreira@gmail.com

ii) teorias relativas à aprendizagem e sua aplicação em ambientes informatizados de aprendizagem; iii) processos de ensino e de aprendizagem nas áreas de computação e pedagogia. Sendo assim, o currículo do curso precisa estar alinhado às diretrizes que envolvem a formação de professores, já que é um Curso de Licenciatura e, também, às diretrizes da área de Computação (MEC, 2016). Para tanto, o currículo foi reformulado no ano de 2016 (antes mesmo do curso ter sido iniciado), já que o projeto original era do ano de 2014. Na reformulação foram levadas em conta as resoluções CNE/CP 2/2015, que compreendem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura e CNE/CES 5/2016 - Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Computação (MEC, 2015; MEC, 2016).

2 O Curso de Licenciatura em Computação

O Curso de Licenciatura em Computação da UFSM – Campus Frederico Westphalen – RS é ofertado desde o ano de 2017. Foram ofertadas, no ano de 2017, 125 vagas, sendo 25 em cada um dos polos da UAB, todos no Estado do Rio Grande do Sul: Cruz Alta, Palmeira das Missões, Sarandi, Seberi e Três Passos (UFSM, 2020). Das 125 vagas ofertadas foram preenchidas 109 (87,2%). No final de 2020 foram ofertadas 150 vagas, sendo 30 em cada um dos polos referentes à segunda turma, nas cidades de Cachoeira do Sul, Constantina, Jacuizinho, Tio Hugo e Três de Maio. Nesta segunda edição do curso, em andamento, foram preenchidas 68, representando 45,33%. Para preencher as vagas ociosas a universidade está estudando a abertura de um edital complementar. Acredita-se que o número de alunos foi menor nesta segunda turma em virtude de o processo seletivo ter ocorrido em meio ao isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19.

O Curso possui 3.320 horas, assim distribuídas: 3030 horas de disciplinas obrigatórias (incluindo as 405 horas

destinadas ao Estágio Supervisionado), 90 horas de Disciplinas Complementares de Graduação (Optativas) e 200 horas de Atividades Complementares.

Os objetivos do Curso de Licenciatura em Computação da UFSM/UAB são (UFSM, 2020): i) qualificar profissionais capazes de atuarem em empresas que utilizam a tecnologia da informação para capacitação de recursos humanos; ii) qualificar licenciados na área de Computação como agentes capazes de promover um espaço para a interdisciplinaridade, a comunicação e a articulação, entre as diversas disciplinas e áreas do conhecimento do currículo escolar, ou seja, fomentar competências dentro das áreas; iii) qualificar educadores para o ensino de Computação em instituições que introduzirem a computação em seus currículos, como matéria de formação.

Estes educadores devem desenvolver diferentes capacidades, tais como: analisar as atividades desenvolvidas nas instituições em que estejam inseridos, interagindo de forma ativa e solidária com a comunidade; cooperar no processo de discussão, planejamento, execução de ações pedagógicas e avaliação do projeto pedagógico da instituição; compreender o contexto socioeconômico e cultural no qual se encontram, propondo resolução dos desafios encontrados; atuar nas áreas de serviço e apoio escolar ou em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e de Computação (UFSM, 2020).

3 Estrutura Curricular

A organização curricular do Curso de Licenciatura em Computação contempla a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no Art. 13 onde diz que os cursos (...) terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos de duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo (MEC, 2015): 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 (quatrocentas) horas dedicadas

ao estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da referida resolução; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (inciso III do artigo 12), sendo contempladas por meio das Disciplinas Complementares de Graduação (DCGs) e Atividades Complementares de Graduação (ACGs) – Núcleo de Estudos Integradores.

Assim, observam-se as dimensões apresentadas no Quadro 1, de acordo com os Núcleos propostos no artigo 12 da resolução 2/2015 (MEC, 2015).

Quadro 1 - Estrutura em Núcleos

Núcleos	Carga Horária
Núcleo de Estudos de Formação Geral	1740
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	885
Núcleo de Estudos Integradores	290
Carga Horária	2915

Fonte: UFSM, 2020

O Núcleo de Estudos de Formação Geral contempla o inciso I do artigo 12 (MEC, 2015) e, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, o inciso II. A carga horária destes 2 núcleos deve ter, pelo menos, 2.200h e neste curso tem-se 2.625h.

Com relação ao Estágio Supervisionado, tem-se a composição apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Estágios Supervisionados

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO		
Componente Curricular	Carga Horária	Integralização
Estágio Supervisionado I	90	5º Semestre
Estágio Supervisionado II	90	6º Semestre
Estágio Supervisionado III	105	7º Semestre
Estágio Supervisionado IV	120	8º Semestre
Carga Horária	405	

Fonte: UFSM, 2020

Observa-se, no Quadro 2, a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado de 405 horas/aulas, conforme determinação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que prevê “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (MEC, 2015).

O Quadro 3 ilustra a quantidade de carga horária prática e teórica, estando de acordo com a determinação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (MEC, 2015), que prevê para os cursos de Licenciatura 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Observa-se que o Curso de Licenciatura em Computação possui 35% de carga horária total de práticas, incluindo o Estágio Curricular obrigatório (não foram computadas as 290 horas do Núcleo de Estudos Integradores neste quadro).

Quadro 3 - Carga Horária Teórica e Prática

CARGA HORÁRIA POR DIMENSÃO: TEÓRICA E PRÁTICA		
Componente Curricular	Carga Horária	Porcentagem
Carga Horária Teórica	1740	57,42%
Carga Horária Prática (incluindo Estágio Curricular Obrigatório)	1290	42,58%
Carga Horária Total	3030	100%

Fonte: UFSM, 2020

A Figura 1 apresenta a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Computação.

Figura 1 - Estrutura Curricular

Curso de Licenciatura em Computação - UFSM/Frederico Westphalen
Sequência Aconselhada de Disciplinas (Currículo 2017)

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
EAD 1708 Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação (60h)	EAD 1702 Língua Portuguesa (60h)	EAD 1701 Metodologia de Pesquisa Científica (60h)	EAD 1684 Língua "D" (60h)	EAD 1705 Linguagens de Programação II (60h)	EAD 1718 Propagação para Web (60h)	EAD 1761 Laboratório de Linguagens de Programação (60h)	EAD 1794 Inteligência Artificial na Educação (60h)
EAD 1709 Laboratório de Metodologias e Navegação (60h)	EAD 1703 Introdução a Algoritmos (60h)	EAD 1706 Matemática II (60h)	EAD 1771 Técnicas de Programação (60h)	EAD 1716 Banco de Dados (60h)	EAD 1719 Laboratório de Banco de Dados (60h)	EAD 1762 Jogos Educacionais (60h)	EAD 1765 Aspectos Legais e Sociais da Informática (60h)
EAD 1760 Informática Básica (60h)	EAD 1704 Matemática I (60h)	EAD 1705 Linguagens de Programação I (60h)	EAD 1772 Inglês Instrumental (60h)	EAD 1777 Engenharia de Software (60h)	EAD 1766 Sistemas Multimídia (60h)	EAD 1763 Interface Humano Computador (60h)	EAD 1768 Tipos Especiais em Educação de Jovens e Adultos (60h)
EAD 1761 Lógica Matemática (60h)	EAD 1705 Sistemas Operacionais (60h)	EAD 1776 Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (60h)	EAD 1773 Redes de Computadores (60h)	EAD 1794 Didática Geral (60h)	EAD 1769 Metodologia para Análise e Projeto de Software Educacional (60h)	EAD 1762 Metodologias em Educação Inclusiva (60h)	EAD 1800 Trabalho de Conclusão de Curso II (60h)
EAD 1766 Metodologia e aprendizagens em LAD (60h)	EAD 1766 História da Educação e Política Educacional (60h)	EAD 1783 Observação e Perfilado do Trabalho Escolar I (60h)	EAD 1774 Probabilidade e Estatística (60h)	EAD 1796 Metodologia de Ensino e Aprendizagem em Informática (60h)	EAD 1795 Sistemas de Informação para Gestão Educacional (60h)	EAD 1797 Trabalho de conclusão de Curso I (60h)	DOC Disciplina Complementar de Graduação
EAD 1767 Aplicações Computacionais (60h)	EAD 1768 Gestão Educacional (60h)	EAD 1790 Planejamento e Avaliação Escolar (60h)	EAD 1783 Observação e Perfilado do Trabalho Escolar II (60h)	EAD 1801 Ensino Supervisionado I (60h)	EAD 1802 Ensino supervisionado II (60h)	EAD 1798 Tipos Especiais em Diversidade Cultural - (60h)	EAD 1804 Ensino Supervisionado IV (120h)
			EAD1802 Tipos Especiais em Realidade Virtual e Aumentada na Educação com (48h)			EAD 1803 Ensino Supervisionado II (120h)	

Núcleo de Estudos de Formação Geral
Núcleo Aprofundamento e Diversificação de
Ensino Supervisionado

4 Impressões dos Concluintes sobre o Currículo

Visando a identificar as impressões dos concluintes da primeira turma, referentes ao Curso de Licenciatura em Computação e, também, da oferta do mesmo na modalidade de EaD, elaborou-se um instrumento de pesquisa, contendo onze perguntas abertas. O instrumento de pesquisa foi criado e disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*. Além das respostas, para cada pergunta havia um espaço para que os alunos pudessem apresentar suas justificativas. A metodologia da pesquisa é descritiva, aplicando-se um estudo de caso (YIN, 2014), visando identificar as opiniões dos alunos sobre o Curso de Licenciatura em Computação. Atualmente

a primeira turma conta com 39 alunos matriculados e destes 25 estão com o curso integralizado, aguardando a solenidade de colação de grau. Considerando-se os 109 alunos que iniciaram o curso no primeiro semestre de 2017, tem-se um índice de evasão de 64,22%. Dez alunos (25,64%) responderam ao instrumento. Nesta seção são apresentadas as perguntas, as opiniões dos alunos e uma discussão acerca dos resultados.

1. Na sua opinião, quais os principais pontos fortes do Curso de Licenciatura em Computação?

Com relação aos pontos fortes do curso, os alunos destacaram: flexibilidade de horários, componentes curriculares diversificados, experiências práticas decorrentes dos Estágios Supervisionados, qualidade dos materiais didáticos, flexibilidade para a realização das avaliações presenciais, qualidade dos professores e acesso a um curso de uma renomada Universidade Federal para quem não pode se deslocar até os campus físicos.

Entre os pontos fortes, cabe destacar que todos os docentes do curso possuem titulação de Doutorado, beneficiando o contato dos alunos com pesquisadores experientes. Além disso, com relação à flexibilidade para a realização das provas presenciais, o curso adotou uma semana de provas. Sendo assim, os alunos agendam, no polo de apoio presencial, o dia e horário em que querem realizar as avaliações. Ainda com relação às avaliações, o curso adotou uma prova substitutiva, caso algum aluno tenha alguma dificuldade para ir ao polo na semana de provas ou, ainda, queira recuperar a nota de uma avaliação. Essa prova substitutiva também é realizada mediante agendamento. Essa flexibilização na avaliação só é possível com o apoio dos polos presencial.

A qualidade dos materiais didáticos é um dos pontos fortes destacados pelos alunos. Para cada uma das disciplinas do curso foi elaborado um *e-book*, por um grupo de professores formadores. Estes *e-books* passam por revisões pedagógicas e linguísticas, além da diagramação. Todas as etapas de produção são acompanhadas

por uma equipe multidisciplinar do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM). Os *e-books* ficam disponíveis para acesso gratuito no *site* do NTE (www.ufsm.br/nte) (NTE, 2021).

2. Na sua opinião, quais os principais pontos fracos do Curso de Licenciatura em Computação?

Entre os pontos fracos, os alunos destacaram que os semestres possuem muitas disciplinas. Na maioria dos semestres do curso existem seis disciplinas. Isto ocorre para que seja possível cumprir a carga horária do curso em quatro anos (oito semestres letivos). A falta de *feedback* adequado, com relação às atividades desenvolvidas, também foi um ponto fraco destacado, além da falta de tutores presenciais. Com relação aos tutores, o número depende dos alunos matriculados. Sendo assim, quando o curso iniciou as atividades, tínhamos oito tutores, sendo três atendendo de forma virtual, apoiando os professores formadores das disciplinas e cinco tutores presenciais (um em cada um dos polos onde o curso é ofertado). Infelizmente, devido à evasão, o número de tutores foi sendo reduzido. Atualmente temos apenas três tutores, sendo dois atendendo de forma virtual e apenas um tutor presencial, no polo de Sarandi. Segundo as regras atuais da CAPES, tem-se uma bolsa de tutoria a cada 18 alunos matriculados.

A evasão é um problema dos cursos ofertados na modalidade de EaD e, também, dos cursos da área de Computação (ABED, 2018; HOED, 2017) O Censo da Educação a Distância da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), relativo ao ano de 2018 mostra que a maior porcentagem de instituições (22,2%) possui taxas de evasão entre 26% e 50%.

Entre as justificativas para esta evasão destacam-se o excesso de oferta de cursos e o crescimento vertiginoso no número de matrículas, bem como o acompanhamento mais próximo dessas taxas pelas instituições (ABED, 2018). No que diz respeito aos cursos da área de Computação, as taxas de evasão costumam ser elevadas, principalmente, pela dificuldade dos alunos com relação ao estudo

de programação de computadores (CASTRO *et al.*, 2003; HOED, 2017). A dificuldade relacionada às disciplinas de programação de computadores também foi destacada como um ponto fraco, além da metodologia empregada por alguns professores. Para alguns alunos, os professores não estavam utilizando metodologias diferenciadas voltadas à EaD. Com relação às dificuldades na área de programação de computadores, estudos mostram que as mesmas são inerentes aos cursos de Computação.

Quando se trata de estudar programação de computadores, verifica-se que os processos de ensino e de aprendizagem de computação não são de conhecimento geral da população, já que estes conteúdos não são estudados no Ensino Básico e Fundamental, apesar dos esforços da SBC (Sociedade Brasileira de Computação) para incluir os conteúdos ligados ao pensamento computacional na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (SBC, 2017; SBC, 2018). Quando os alunos ingressam no Ensino Superior, na área de Computação, os mesmos se deparam com a lógica de programação e chega-se a um momento crítico, gerando um alto índice de desistências. A lógica de programação, bem como o estudo de linguagens de programação, exige um esforço real e o nível de dificuldade empregado é alto. Estudar a área de programação de computadores é um dos requisitos fundamentais para os cursos de Computação (GARLET, BIGOLIN & SILVEIRA, 2018; SOUZA, SILVEIRA & PARREIRA, 2018).

3. Com relação à grade curricular (disciplinas), você gostaria que alguma disciplina fosse excluída? Em caso afirmativo cite qual (ou quais)

A maioria dos respondentes (40%) destacou que não é necessário excluir nenhuma disciplina da grade curricular. Segundo um dos alunos que respondeu o questionário, *“A diversidade da grade curricular e conteúdos atualizados são muito importantes para os profissionais que vão atuar na área do ensino. Não vejo necessário remover alguma disciplina, visto que nos coloca a frente de muitas situações*

reais onde já temos conhecimento e estudo sobre casos em que podemos enfrentar”. Entre as sugestões de exclusão citam-se a disciplina de Português Instrumental e duas sugestões de reformulação: i) que fossem adotadas, nas disciplinas de programação, linguagens de programação que pudessem ser utilizadas com crianças e ii) que o Trabalho de Conclusão de Curso fosse realizado em apenas um semestre. Quanto às linguagens e ambientes de programação, o curso conta com uma disciplina inicial de algoritmos (Introdução a Algoritmos) e, posteriormente, disciplinas de programação que abordam as linguagens C, Java e PHP.

4. Com relação à grade curricular (disciplinas), você sentiu falta de alguma disciplina, ou seja, gostaria que algum conteúdo que não foi estudado fosse incluído? Em caso afirmativo cite qual (ou quais)

Entre os conteúdos que os alunos consideram que deveriam ser incluídos estão os ligados às questões técnicas, tais como manutenção e redes de computadores. Entretanto, o curso conta com disciplinas de Laboratório de Montagem de Computadores, Sistemas Operacionais e Redes de Computadores. Mesmo assim, alguns alunos consideraram que os conteúdos dessas disciplinas poderiam ser aprofundados. Outros conteúdos destacados foram: robótica educacional, como ensinar programação de computadores para crianças e como ensinar Computação para jovens e adultos. Com relação ao ensino de jovens e adultos, o curso possui uma disciplina denominada Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos e, com relação ao ensino de Computação, a disciplina de Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática (SILVEIRA, PARREIRA & BIGOLIN, 2019).

Nesta disciplina foram estudadas diferentes teorias de aprendizagem e metodologias de ensino, tais como o Construtivismo de Jean Piaget, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, trabalho colaborativo e Andragogia, entre outros temas. As questões que envolvem o ensino de programação para crianças foram propostas em um projeto de extensão, visando ao desenvolvimento do

Pensamento Computacional. Este projeto está ligado à qualificação de docentes utilizando a ferramenta *Scratch* e três alunos do curso atuam no mesmo como bolsistas voluntários.

5. Durante o curso você sentiu falta de algum recurso tecnológico para que as atividades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem pudessem ser desenvolvidas? Em caso afirmativo cite qual (ou quais)

Com relação aos recursos tecnológicos, os alunos destacaram que poderia existir uma “central de *downloads*”, que permitisse o acesso aos softwares utilizados durante todo o curso, todos em um mesmo local. Cabe destacar que todos os materiais empregados no curso são disponibilizados no AVA *Moodle* e ficam disponíveis mesmo após o término das disciplinas. Entretanto, os materiais ficam divididos por disciplinas. Alguns polos, entretanto, com o apoio dos alunos, criaram *blogs* e disponibilizaram conteúdos, a partir de uma atividade prática da disciplina de Metodologia da Aprendizagem em EaD, ministrada no primeiro semestre do curso (PEREIRA *et al.*, 2017).

6. Na sua opinião, qual a maior vantagem (ou quais as maiores vantagens) de estudar na modalidade de Educação a Distância?

A principal vantagem destacada pelos alunos é a flexibilidade de horários. Todos os respondentes destacaram a questão da organização do seu próprio tempo como principal vantagem da EaD. Esta é uma das características relevantes da EaD, a de possibilitar que os alunos estudem em horários e espaços diferenciados, estimulando a autonomia dos mesmos (PEREIRA *et al.*, 2017).

7. Na sua opinião, qual a maior desvantagem (ou quais as maiores desvantagens) de estudar na modalidade de Educação a Distância?

Com relação às desvantagens, os alunos destacaram a

necessidade de apoio em tempo real (*on line*), ou seja, sentiram falta de um atendimento mais rápido para esclarecerem suas dúvidas. Acredita-se que isto se deva, principalmente, ao fato de que não foi possível manter os tutores presenciais em todos os polos, por questões de falta de recursos. Um aluno destacou que, na EaD, é preciso pesquisar mais, “ser mais autodidata”. A falta de interação presencial entre professores e alunos e também entre os alunos foi uma das desvantagens citadas.

8. Com relação às práticas pedagógicas adotadas durante o Curso de Licenciatura em Computação, você considera que foram adequadas? Escolha sua opção: Sim ou Não? Justifique sua resposta

Cinquenta por cento dos respondentes destacou que as práticas pedagógicas adotadas atenderam às expectativas. Os restantes destacaram que sentiram falta de atividades práticas em algumas disciplinas e, em alguns casos, que poderiam ser utilizadas mais vídeoaulas.

9. Em qual (ou quais) disciplina (s) você teve maior dificuldade para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem? Justifique sua resposta

Noventa por cento dos respondentes destacou que a maior dificuldade envolveu as disciplinas de programação de computadores. Entre as justificativas destacam que esse tipo de disciplina exige muita dedicação e tempo de estudos. Este conteúdo, como já foi observado neste artigo, é um dos gargalos dos cursos de Computação (CASTRO *et al.*, 2003; GARLET, BIGOLIN & SILVEIRA, 2018; HOED, 2017; SOUZA, SILVEIRA & PARREIRA, 2018).

10. Qual(is) disciplina(s) você considerou de maior importância para a formação do futuro Licenciado em Computação, visando a atuação como docente na área de Computação? Justifique sua resposta

Entre as disciplinas destacadas nesta questão, encontram-se: Tópicos Especiais em Realidade Virtual e Aumentada na Educação, Jogos Educacionais, disciplinas voltadas ao ensino de programação de computadores, além dos Estágios Supervisionados. Tendo-se em vista a formação de professores, alguns alunos destacaram positivamente as disciplinas de Didática Geral e de Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática. Um dos alunos destacou; “Visto que a formação como licenciado visa formar para a atividade docente, as disciplinas que conciliaram a informática aplicada à educação e os estágios foram muito importantes nesse sentido”. Com relação à Realidade Virtual e Aumentada, vários alunos adotaram esta área como tema de pesquisa para o desenvolvimento de seus Trabalhos de Conclusão de Curso e estão adotando ferramentas para apoiar os processos de ensino e de aprendizagem de disciplinas de História e Geografia.

11. Quais sugestões você faria para aprimorar o Curso de Licenciatura em Computação?

Entre as sugestões para aprimoramento do curso destacam-se: i) reorganizar a oferta de disciplinas nos semestres; ii) maior interação entre professores e alunos; iii) mais aulas práticas; iv) estudo de linguagens de programação para crianças e v) videoconferências para esclarecer dúvidas. As sugestões apresentadas poderão ser exploradas na oferta da próxima turma do curso que iniciou as atividades no 1º semestre deste ano (2021). Com relação à realização de videoconferências para o esclarecimento de dúvidas, esta foi uma das alternativas utilizada nas disciplinas de Estágio Supervisionado durante o isolamento social devido à pandemia de COVID-19.

5 Considerações finais

A expansão da EaD como modalidade de ensino vem se consolidando em nossa sociedade. Em um ritmo constante aumenta

a participação de organizações privadas e públicas na criação de projetos e cursos a distância envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento. No Brasil, a modalidade de EaD vem registrando crescimento de 18% ao ano em número de matrículas; em 2014, foram 190 mil estudantes formados (LAJOLO, 2018). Atualmente, cerca de 1,5 milhão de brasileiros estudam na modalidade de EaD, representando 18,6% das matrículas totais em cursos superiores no Brasil. Segundo Lajolo (2018), o crescimento da modalidade de EaD deve-se a dois fatores principais: 1) a flexibilidade (poder estudar onde e quanto quiser, que se apresenta como uma solução para quem quer evitar deslocamentos ou já está no mercado de trabalho e possui poucos horários disponíveis; e 2) permitir e ampliar o acesso à Educação Superior para as pessoas que vivem em localidades distantes dos grandes centros e não possuem acesso aos cursos presenciais. Estes são os objetivos dos cursos ofertados pela UAB, que permitem a flexibilização de horários e a interiorização do Ensino Superior.

Apesar do índice de evasão do Curso de Licenciatura em Computação estar em nível mais elevado do que as demais licenciaturas ofertadas pela UAB/UFSM o mesmo ainda encontra-se dentro dos limites da área de Computação, conforme trabalho apresentado por Hoed (2017). Atualmente, a evasão acumulada é de 64,22%. Segundo dados da UAB/UFSM, nos demais Cursos de Licenciatura ofertados pela Instituição, a evasão é de 44,93%. Verificou-se que a maior dificuldade dos alunos é com relação às disciplinas que envolvem o estudo de Lógica de Programação e Programação de Computadores, como também acontece em cursos presenciais da área de Computação.

Entre os desafios que ainda podem ser destacados com relação ao Curso de Licenciatura em Computação está o de preparar os futuros Licenciados em Computação para atuarem na Educação Básica, no contexto do desenvolvimento do pensamento computacional e da inclusão do estudo de Lógica de Programação na Base Nacional Comum Curricular. O Pensamento Computacional refere-se à capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver

problemas por meio da construção de algoritmos. Com relação ao mundo digital, é necessário codificar informação e organizá-la de forma que possa ser armazenada e recuperada quando necessário. Para conseguir estabelecer comunicação e expressão por meio do Mundo Digital, é necessário um letramento nas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, denominada de Cultura Digital (SBC, 2017; SBC, 2018). Estes três eixos fazem parte do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação EaD (UFSM, 2020).

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.BR 2018**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em: setembro, 2020.

CAPES. **Edital Nº 75/2014**: Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>. Acesso em setembro, 2020.

CASTRO, C. T., CASTRO JÚNIOR, A., MENESES, C. B. M.; RAUBER, M. Utilizando Programação Funcional em Disciplinas Introdutórias de Computação, In: **Anais do XI Workshop de Educação em Computação** – WEI, Campinas/SP, 2003.

GARLET, D.; BIGOLIN, N. M.; SILVEIRA, S. R. Ensino de Programação de Computadores na Educação Básica: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica**, v.9, n.2, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/resiget/article/view/1604/1144>. Acesso em maio, 2020.

HOED, R. M. **Análise da Evasão em Cursos Superiores**: o caso da evasão em cursos superiores da área de computação. Brasília:

UnB – Programa de Pós-graduação em Computação Aplicada. (Dissertação de Mestrado), 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22575>>. Acesso em março, 2018.

LAJOLO, M. EaD: 1,5 milhão estuda a distância no Brasil. **Veja Educação**, 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/ead-15-milhao-de-pessoas-estuda-a-distancia-no-brasil/>>. Acesso em julho de 2020.

MEC.GOV.BR. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em junho de 2020.

MEC.GOV.BR. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 5/2016**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52101-rces005-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em junho, 2020.

NTE. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/nte>. Acesso em fevereiro, 2021.

PEREIRA, A. S.; PARREIRA, F. J.; BERTAGNOLLI, S. C.; SILVEIRA, S. R. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria, RS: UAB/NTE/UFMS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15809>. Acesso em abril, 2020.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Referenciais de Formação em Computação**: Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1166-referenciais-de-formacao-em-computacao-educacao-basica-julho-2017>>. Acesso em maio, 2020.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. **Diretrizes para o Ensino de Computação Básica**. Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC, 2018.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019.

SOUZA, N. G.; SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J. Proposta de uma Metodologia para apoiar os Processos de Ensino e de Aprendizagem de Lógica de Programação na Modalidade de Educação a Distância. **ECCOM – Educação, Cultura e Comunicação**, v. 9, 2018. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/851> . Acesso em maio, 2020.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/frederico/index.php/curso/educacao-a-distancia-ead?layout=edit&id=1962>>. Acesso em maio, 2020.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.



INDÚSTRIA CULTURAL E SUBJETIVIDADE NA PROFISSÃO DOCENTE: ANÁLISE DO ENSINO INFANTIL REMOTO NA REDE MUNICIPAL DE SERTÃOZINHO-SP EM PERÍODO DE PANDEMIA

Edmar Lucas Leone¹

André Galindo da Costa²

1 Considerações iniciais

No dia 06 de março de 2018, a Prefeitura Municipal de Sertãozinho-SP promulgou o Decreto n° 7.041, que trataria da proibição do uso de aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets*, *smartphones*, entre outros tipos, pelos servidores públicos municipais em suas respectivas unidades de trabalho. Os únicos casos excetuados seriam os voltados para o atendimento aos cuidados da própria saúde, de familiares diretos ou para o atendimento do cidadão demandante do serviço público, com anuência superior. Tal decreto acarretou também na proibição do uso do celular nas salas de aula, tanto por discentes, quanto por docentes da rede municipal de ensino básico. Excetuou-se à regra, além daqueles casos permitidos, para seu uso enquanto forma de registro por foto ou vídeo das atividades realizadas no âmbito escolar.

A proibição acima referida configura evento ou episódio

1 Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Professor PEB-I pela rede municipal de Sertãozinho-SP. E-mail: edlleone@gmail.com.

2 Doutor em Ciências pelo Programa de Integração da América Latina – PROLAM/USP. Professor e coordenador dos cursos de pós-graduação da Escola de Gestão e Contas do TCMSP. E-mail: andregalindo@gestaopublica.etc.br.

em que se constata uma iniciativa de segregação, por parte do poder público, entre a instituição escolar e o uso de ferramentas tecnológicas. Essa prática é muito comum em muitas administrações municipais brasileiras e até mesmo no exterior. Embora existam casos inversos de sucesso em que o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem seja uma atividade planejada e desejada, o que ainda se vê é uma enorme dificuldade para adotar tais recursos e a descrença em sua efetivação no desenvolvimento do processo educativo, principalmente quando autoridades determinam a proibição do uso dessas ferramentas em sala de aula.

No entanto, com o advento da pandemia da COVID-19, causada pelo vírus SARS-Cov-2, e sua chegada ao Brasil em meados de março de 2020, a única maneira possível e anunciada pelas autoridades dos órgãos de saúde pública de dar continuidade ao ano letivo escolar foi adotar o ensino remoto³. Essa solução temporária permitiu que os alunos continuassem as atividades pedagógicas isolados em suas residências, tendo como principais ferramentas a internet e as plataformas digitais, já que o contato físico entre as pessoas aumenta as possibilidades de transmissão do vírus.

No caso da Educação infantil pública, especificamente na cidade de Sertãozinho-SP, após decisão tomada pela Secretaria Municipal de Educação, as aulas e atividades remotas passaram a ser aplicadas pontualmente pelos professores, enquanto os alunos as faziam em casa. Pais, mães e demais responsáveis tornaram-se mediadores entre aluno e professor, pois recebiam as atividades propostas via *Whatsapp*⁴ e assumiam a responsabilidade por realizar a devolutiva de uma foto ou vídeo que comprovasse que a criança estava cumprindo a atividade, o que lhe garantia a presença em aula.

Cabe destacar aqui que o uso da internet na elaboração dos planos de aula e atividades tornou-se algo imprescindível para

3 Pela Recomendação nº 061, de 03 de setembro de 2020, o Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde adiará a retomada das aulas presenciais para somente quando a pandemia estiver epidemiologicamente controlada.

4 *Whatsapp* é um aplicativo de comunicação utilizado em celulares.

que o trabalho docente prosseguisse ainda dentro do ano de 2020. *Links* de vídeos temáticos e dos canais Mundo Bitá, Galinha Pintadinha e Palavra Cantada, hospedados no YouTube, foram muito utilizados na elaboração das atividades, já que facilitavam o envolvimento dos alunos com o tema e a ação proposta, seguindo sempre os campos de experiências e os objetivos sugeridos pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Os professores da Educação infantil, cada um responsável por sua turma e período, deveriam aplicar as aulas considerando, inclusive, a possibilidade de colaboração dos pais e mães. Ainda, nesse formato, era impossível prever se a família poderia ou não realizar a atividade proposta e, diferentemente da etapa do ensino fundamental, ficou evidente que as crianças de zero a cinco anos de idade dependeriam de seus responsáveis para ter acesso às aulas. Assim, o trabalho docente, que antes era efetuado em sala de aula e era considerado complexo, pois envolvia atenção e responsabilidade para com certo número de crianças em um espaço compartilhado e em tempo real, em que se admitia o uso de sua criatividade nos casos desconexos com o que havia planejado, no modo remoto, tornou-se simplificado.

Agora, cabia ao docente elaborar e aplicar suas aulas em passos automatizados: 1) discutir virtualmente em um grupo o tema que seria abordado, seguindo os objetivos fixados pela BNCC; 2) elaborar atividades considerando, inclusive, as famílias que não têm acesso à internet; 3) enviar as atividades aos responsáveis via *Whatsapp*; 4) mandar mensagens com teor de cobrança se uma família não fizesse a devolutiva; e 5) arquivar as devolutivas digitais, ou seja, fotos ou vídeos das crianças realizando as atividades, em pasta compartilhada no *Google Drive*. Aliás, em Sertãozinho-SP, a empresa *Google* tomou a frente da questão: as devolutivas deveriam ser salvas e encaminhadas à coordenação pedagógica em pastas de arquivos digitais disponibilizadas no *Google Drive*, o que permitiu a essa empresa ter acesso e interferir em assuntos nos quais antes não podia, isto é, na relação entre professor e aluno.

Como se já não bastasse a entrega de dados pessoais de forma

voluntária por cada usuário dessas ferramentas *online*, o docente agora se depara com a invasão desse tipo de empresa no interior de suas relações com o alunado. A indústria cultural, enfim, deu seu queque-mate. No caso desse município, a situação de isolamento social encurralou a prática docente no modo remoto emergencial.

Dessa forma, essa profissão passou a ser questionada em sua função primordial, uma vez que os conteúdos escolares estão à disposição instantânea do aluno por meio do acesso à internet (ZUIN, 2017). A subjetividade e o papel desempenhado pelo professor, que são os elementos que carregam seus valores, ideias e sentidos e o tornam sujeito na vida social, passam por uma reviravolta histórica de novas experiências, processos e encaminhamentos inesperados. Esse, portanto, passa a ser um problema para uma investigação em âmbito sociológico.

2 A subjetividade do professor no ensino infantil remoto

Dada a situação que sujeitou os professores da educação infantil no município de Sertãozinho-SP a darem continuidade ao ano letivo de forma remota, tomam-se como questionamentos centrais de futura pesquisa as possibilidades de formação da subjetividade docente no atual cenário de distanciamento social. Por precisarem trabalhar com novas ferramentas em sala de aula e sem o contato físico com os alunos, esses professores precisaram se pautar em novas estratégias de ensino, diante das quais era necessário ressignificar seu papel na relação professor-aluno, a qual agora é mediada pelos responsáveis das crianças através dos meios virtuais.

Como a elaboração dos planos de aula pelos professores ficou rendida também à indústria cultural presente na internet, buscar-se-á analisar a relação dessa indústria com a formação da subjetividade na prática docente da Educação infantil, especificamente na rede municipal de Sertãozinho-SP em contexto da pandemia, por meio da análise dos planos de aula elaborados por um grupo de docentes dessa rede. Apresentamos abaixo dois exemplos de atividades enviadas por professores, via *Whatsapp*, aos responsáveis das crianças, mostrando

como as aulas da educação infantil ficaram limitadas à interpelação da internet em suas dinâmicas.

Figura 1 – Proposta de atividade remota para a faixa etária de 1,7 a 3 anos e 11 meses de idade, em Sertãozinho-SP.

SEMANA DE 22/03 A 26/03/21

ÁGUA

Bom dia a todos! Estamos enviando o conteúdo programático para essa semana.

Relembrando: Precisamos que registrem a atividade com uma foto, devendo dar o retorno das mesmas preferencialmente no mesmo dia. Caso não seja possível precisamos que o retorno seja até no máximo domingo à noite para considerarmos presença na chamada da escola.

Todas as atividades requerem supervisão de um adulto.


Agradecemos a colaboração.

DIA 22 DE MARÇO- DIA MUNDIAL DA ÁGUA

O dia mundial da água foi criado para lembrar a responsabilidade que temos sobre a água do planeta. Pratique maneiras de economizar e conservar, pensando sempre no equilíbrio do nosso planeta e nas gerações futuras.

22/03(segunda-feira): ATIVIDADE 1- HISTÓRIA: PINGO DE CHUVA

Em um ambiente calmo e aconchegante, se acomode com a criança para assistir a história. Assista quantas vezes a criança se mostrar interessada. No final pergunte qual a parte da história ela mais gostou.



- Registre a atividade de hoje nos enviando uma foto da criança assistindo a história e nos escreva qual parte ela mais gostou.

ATIVIADE 2 - Música - SE EU FOSSE UM PEIXINHO


Descrição da atividade:

Num ambiente tranquilo acesse o link da música para assistir com a criança. Incentive a acompanhar a música cantando e dançando, faça gestos e movimentos acompanhando as falas musicais e depois associe o peixinho da música com as outras atividades feitas.

Faça o registro com uma foto da criança imitando um peixinho nadando no ar com as mãos, ou fazendo biquinho com a boca!!

Música: <https://youtu.be/ktOY-MWVq6s>

- Registre esse momento com uma foto e mande para a gente!



Fonte: Professores do Maternal I, 2021.

Como os efeitos da pandemia causada pela Covid-19 chegaram de forma abrupta às sociedades, a maioria das administrações municipais se deparou com a falta de planejamento prévio e com a introdução urgente da tecnologia nas práticas pedagógicas, escancarando os efeitos da desigualdade de acesso às ferramentas e aos recursos tecnológicos, tanto de professores, quanto de alunos.

Diante do cenário descrito, são inegáveis as mudanças engendradas pela pandemia do novo coronavírus na prática pedagógica e na formação da subjetividade do profissional da educação. A função docente dentro da instituição escolar era caracterizada por seu desempenho em sala de aula, mas, agora, em contexto de isolamento social, ficou limitada à elaboração e transmissão de atividades aos responsáveis, como se sua função também pudesse ser repassada a outrem. Ao serem analisadas, essas atividades revelam a limitação do professor na busca por atingir os objetivos previstos na BNCC e que, por mais criativo que seja, o uso de vídeos disponíveis na rede mundial de computadores se tornou apenas uma solução prática na elaboração e aplicação dos planos de aula.

3 Papéis, trabalho, ideologia e identidade

O movimento referencial que se faz pertinente para esta investigação condiz com a busca por autores e obras que tratam da formação da subjetividade do indivíduo em determinado contexto histórico, no qual são percebidas profundas alterações inclusive no modo como se exerce a profissão docente. Dentre os diversos possíveis conceitos mediadores, foram escolhidos aqueles que permitem entender e analisar a relação que se dá entre a indústria cultural e a subjetividade docente no contexto de isolamento social imposto pelo novo coronavírus, que forçou as escolas a adotarem o ensino remoto como alternativa viável para o andamento do ano letivo.

O primeiro deles traz a noção do papel social como algo

chave para o debate. Sobre a relação que se dá entre subjetividade e o papel desempenhado pelo indivíduo na sociedade, nos alerta Martuccelli (2007) que essa noção, tão utilizada pela Sociologia para descrever os indivíduos, tem relação com o vínculo entre as estruturas sociais e o ator, relacionando modelos de conduta aos diversos *status* ou posições sociais, o que garantiria a “estabilidade e a previsibilidade das interações em um dado sistema social”.

Nesse sentido, os papéis sociais fazem referência às expectativas normativas das condutas significativas específicas de uma situação, em função da posição que ocupam os atores na sociedade. Mas há, para cada ator, certa liberdade ao representar o seu papel, o que traz uma “[...] disparidade entre o modelo prescrito por um papel e a maneira singular por meio da qual é efetuado” (ibid., p.119; tradução livre).

Neste sentido, a individuação aparece primeiro como um corolário direto da diferenciação social, sendo a noção de papel sua consequência imediata. Ao pertencer a uma pluralidade de círculos sociais, o indivíduo está sujeito ao cumprimento de um número crescente de tarefas sociais. Esse processo, em sua estrutura histórica mínima, foi apresentado como o resultado da passagem de uma sociedade tradicional, que descansava sobre a existência de modelos culturais, se não únicos, pelo menos totalizantes e estáveis, a uma sociedade moderna que repousa sobre uma variedade de campos de ação regidos por orientações cada vez mais autônomas. (MARTUCCELLI, 2007, p.119; tradução livre)

Segundo Martuccelli (2007), versões mais mecanicistas consideram os papéis como fatores capazes de limitar severamente a margem de ação dos indivíduos. É através deles que os indivíduos se convertem em firmes suportes das estruturas. Dentre os tipos de papéis sugeridos pelo autor, a compreensão dos papéis protagonistas postulou um acordo entre o ator e a situação, mas também postulou que os indivíduos, enquanto membros de um ente coletivo – sociedade, sistema, campos, instituições etc. –, atuam submetidos às forças e pressões que agem sobre eles.

No entanto, é preciso reconhecer que toda conduta

transborda amplamente as condições estabelecidas. Quando os atores não fazem o que se espera deles, ou porque são incapazes de fazê-lo, ou porque se sentem impossibilitados, os papéis se tornam impedidos. Estes, portanto, constituem um outro tipo ideal sugerido pelo autor.

Na escola, por exemplo, quando a autoridade não está instituída desde o início pelo professor e reconhecida como legítima pelos alunos, as características pessoais chegam a ser recursos apreciados. Assim, quanto mais um docente acumula desvantagens, consideradas como signos pessoais, mais terá sua autoridade questionada pelos alunos. Alunos e professores são atores que, em um só movimento, se servem sempre do passado para se orientar no presente.

Na análise desse contexto de tensão entre a mudança e a rotina, a permanência dos esquemas de ação internalizados, ou ainda as heranças institucionais e seu confronto com as novas situações, podem adquirir uma função importante: o indivíduo trata de atuar com a ajuda de uma disposição ou de um dispositivo caducados. O papel, nesse caso, é impedido porque continua enquadrando a ação individual, não deixando de inspirar, em nenhum momento, suas condutas. (MARTUCCELLI, 2007, p.133; tradução livre)

O ator tem uma série de potencialidades e são as formas de organização da vida social que decidem a amplitude da transversalidade dos costumes, assim como sua aplicação contextual. Todavia, a maior parte das representações do ator funciona como uma concepção imediata e mecanicista da oposição que o mundo social apresentaria às nossas ações.

Na condição moderna, os papéis, em função dos contextos, se definem por um grau de pressão e de codificação relacional muito diverso mais ou menos independente dos problemas subjetivos aos quais são confrontados os atores para lhes cumprir. As tarefas organizadas são sempre válidas na vida social. O que se modifica é o grau de consistência contextual que se diversifica em função das situações sociais. As consistências contextuais, então, repousam sobre o possível trabalho de bricolagem do ator, ou seja, aquilo de

que ele dispõe como estratégia para poder atuar em tal situação.

O segundo conceito mediador relevante para a presente discussão refere-se ao trabalho em si. A relação que se dá entre o indivíduo e o próprio trabalho é discutida por Sennett (2009) na abordagem da ideia de uma unidade possível entre as forças ambíguas que caracterizam a construção da modernidade. Os diversos pares que se apresentam em falsas linhas ao longo da história das sociedades, como no caso de mente *versus* corpo, pensamento *versus* ação, e teoria *versus* prática, são logo combalidos quando se revelam a atividade material e a prática artesanal enquanto seus princípios constituintes.

Sennett (2009) desmistifica a ideia geral de que “[...] as pessoas que produzem coisas não entendem o que fazem.” (ibid., p.9). Segundo o autor, por meio do fazer, da atividade material, sentimento e pensamento passam a ser possíveis ao homem. Isso explica o engajamento prático das pessoas – mas não puramente instrumental – e mostra os prejuízos que a separação entre mão e cabeça gera para a humanidade.

Ser um artesão significa ter o desejo de fazer algo bem sem qualquer outro propósito. O professor age dessa forma ao elaborar um plano de aula, mas a realidade é que aqueles que aspiram a ser bons artesãos são logo frustrados ou incompreendidos pelas instituições sociais. Os monopólios, por sua vez, parecem produzir em massa trabalhos de pior qualidade, pois são contra a liberdade da experimentação.

Assim, a questão que se impõe é que os padrões de qualidade no trabalho separam o *design* da sua própria realização. Por exemplo, a separação entre arte e artesanato no Renascimento modificou, na oficina medieval, a relação que se existia entre indivíduos desiguais, o professor e o aprendiz, mas que eram intimamente unidos; as habilidades que ali eram praticadas se tornaram práticas únicas. A individuação dentro do ofício produziu mudanças que afetaram negativamente a transmissão da habilidade e a transferência da tecnologia.

Sennett (2009) explora com mais detalhes o desenvolvimento da habilidade, da ideia do forte vínculo entre a mão e a cabeça e da própria evolução cultural. De acordo com o autor, a capacidade de tolerar a bagunça, a incerteza e até o erro é uma marca distintiva do trabalho artesanal. Além disso, ele destaca que o desenvolvimento das habilidades elaboradas ligadas ao trabalho artesanal demanda do artesão seu envolvimento com atividades repetitivas, as quais aprimorariam a técnica.

Todas as habilidades começam como práticas corporais, a compreensão técnica, por outro lado, desenvolve-se através do poder de imaginação. No artesanato, o desenvolvimento de uma mão inteligente realiza-se em um progresso linear. Cada estágio, embora exija muito esforço, sustenta o movimento para o próximo e é um desafio independente. O verdadeiro guia para este processar são as instruções expressivas, pois contemplam o significado da totalidade de uma prática. As instruções mais denotativas não podem fornecer esse significado.

A imaginação é necessária também para dar sentido a ferramentas poderosas, ou polivalentes, cheias de possibilidades inexploradas e talvez perigosas. Quando se elimina parte do mistério do uso imaginativo das ferramentas, explica-se a estrutura dos saltos intuitivos. Mas ninguém faz uso de todos esses recursos permanentemente. Na verdade, o uso de manuais para simplificar e racionalizar as habilidades é impossível, já que o ser humano é um organismo complexo. Nesse sentido, quanto mais uma pessoa usa técnicas, maior é o sentimento de competência que ela experimenta.

Com o advento da pandemia causada pela Covid-19, a precarização do trabalho na ordem do capital em detrimento da qualidade de vida do trabalhador ficou ainda mais nítida. Essa precarização do trabalho, portanto, se expressa nas formas de assalariamento atípico, na não regulamentação do trabalho, na subcontratação, no trabalho em tempo parcial ou determinado e na contratação de cooperativas de trabalho (forma assumida para a terceirização). Consoante a essas mudanças, Padilha (2009) alerta que incontáveis sujeitos estão longe de alcançar as possíveis

vantagens do núcleo privilegiado do capitalismo.

Diante desse quadro, é possível verificar que a nova organização capitalista do trabalho tem a precariedade como sua característica principal, reforçada cada vez mais por sua flexibilização e desregulamentação. O enxugamento e a flexibilidade nas empresas trazem perdas consideráveis não só de emprego, mas também de estabilidade, de qualidade de vida, enfim, de dignidade aos trabalhadores que dependem principalmente de seus salários para sobreviver. Essa “tendência” também se expressa no setor público, atingindo inclusive os profissionais nas redes de ensino.

Padilha (2009) afirma que enquanto as formas de exploração do trabalho inerentes ao sistema capitalista de produção não forem superadas, independente das políticas de gestão das empresas – ou do setor público –, torna-se impossível aproximar os sujeitos que trabalham daquilo que se entende como emancipação humana.

O terceiro conceito mediador que cerceia a subjetividade na profissão docente é a ideologia. Thompson (2011, p. 11) buscou “[...] repensar a teoria da ideologia à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação.” e, para alcançá-la, três estágios seriam necessários. O primeiro deles é a reconsideração da história do conceito de ideologia, através da qual se percebe a inadequação das formulações teóricas gerais sobre o papel desse conceito nas sociedades modernas. Outro estágio diz respeito à elaboração do referencial teórico sobre a mediação da cultura moderna, a fim de perceber a relação das formas simbólicas com os contextos sociais e o conceito de cultura. Por último, as implicações metodológicas na prática da pesquisa social, ou seja, como esse referencial metodológico pode ser empregado para a análise da ideologia.

Thompson (2011) analisa a concepção crítica da ideologia mostrando as interrelações entre sentido-significado e poder nas relações de dominação. Desse modo, evita pensar a ideologia como ilusão, pois isso tornaria este um conceito ambíguo, principalmente quando usado no cotidiano. Nas ciências sociais, entretanto, a utilização dos “ismos” converge para uma concepção de ideologia

neutra, quando se pretende realizar análises sociais e políticas das relações humanas.

Para o autor, “[...] a troca de formas simbólicas não está mais restrita primariamente a contextos de interação face a face, mas é mediada, de maneira sempre mais ampla e crescente, pelas instituições e mecanismos de comunicação de massa.” (THOMPSON, 2011, p.25). O desenvolvimento dos meios técnicos transforma a maneira como as pessoas produzem e transmitem mensagens e a vida cotidiana de quem recebe essas mensagens.

Pelo referencial metodológico da hermenêutica de profundidade, Thompson (2011) investiga as formas simbólicas mediadas pelos meios de comunicação de massa através de uma análise sócio histórica que visa a produção e a difusão das formas simbólicas por esses meios, bem como por meio de uma análise formal ou discursiva que analisa a construção de mensagens comunicativas, a recepção e apropriação das mensagens da mídia. Ademais, o autor as interpreta, buscando compreender atitudes e crenças cotidianas. Evita-se, assim, a falácia do internalismo, do receptor passivo, pois a apropriação é um processo ativo e crítico.

A análise imperfeita, que partia da Escola de Frankfurt com Horkheimer e Adorno, via as indústrias de entretenimento como empresas capitalistas, culpadas pela atrofia da capacidade do indivíduo de pensar e agir criticamente. Mas, através do enfoque condicionado pelos temas tradicionais – racionalização, mercantilização e reificação –, verificou que esta análise não enxergava o novo.

Para Thompson (2011), a criticidade não podia ser encerrada com o consumo dos produtos culturais, pois isso seria retomar a falácia do internalismo, de visão restritiva e pessimista das maneiras como a ideologia opera. Para ele, havia um exagero nos discursos sobre o caráter unificado das sociedades modernas, no grau em que a individualidade era esmagada pela indústria cultural. A comunicação de massa era considerada um fator formativo no

desenvolvimento das sociedades modernas.

O referencial metodológico desenvolvido por Thompson (2011) procura mostrar como as formas simbólicas servem, em certas circunstâncias, para estabelecer e sustentar relações de dominação. A partir dessa perspectiva, verificam-se cinco características das formas simbólicas: intencional, pois estão presentes na interação social e diária; convencional, quando envolvem aplicação de regras ou códigos de convenção; estrutural, pois não visualizam o aspecto contextual; referencial, ao representar algo; e contextual, ao fazerem parte dos contextos sócio históricos.

Na relação entre teoria crítica e sociedades modernas, a análise que detém uma visão totalizante de história passa a ser duvidosa. A concepção de ideologia se torna parte da circulação amplificada das formas simbólicas, já que as relações sociais modernas estão estruturadas assimetricamente. A contextualização social das formas simbólicas resume-se à sua produção por agentes situados em um contexto sócio-histórico específico, dotados de recursos e capacidades de vários tipos. São objeto de complexos processos de valorização, avaliação e conflito, que envolvem circunstâncias espaço-temporais de produção e diferentes contextos de recepção. A valorização das formas simbólicas ocorre pela reprodução simbólica dos contextos sociais, sendo os processos de valorização realizados em diferentes modalidades de transmissão cultural.

Por fim, o último conceito mediador analisado neste artigo: a identidade. Para Bauman (2005), a identidade que se afirmar no multiculturalismo presente na globalização, na modernidade líquida, não pode ser discutida em um modelo puramente fechado. Por isso, o tema da identidade se mostra ambivalente, ambíguo. O autor relê a história da sociedade moderna à luz da obsessão pelo debate público atual sobre o conceito de identidade.

A discussão envolve o colapso do Estado de bem-estar social, o crescimento do sentimento de insegurança e o trabalho flexível. Esses elementos são condições para o esvaziamento das instituições democráticas e para a privatização da esfera pública, o que escancara

ainda mais a injustiça e a falta de liberdade que já havia no mundo moderno. A linguagem dos que foram marginalizados pela globalização é a de que o recurso à identidade deve ser um processo contínuo de redefinição e de reinvenção da própria história.

Dentre os conceitos e desdobramentos da identidade, um deles se destaca: o pertencer. Mas o pertencimento e a identidade não são condições finitas. O indivíduo passa a ser portador de cultura, inteligente, ligado aos outros na ação e no sentimento coletivo. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

O objetivo, o fim de uma escolha de valores e ações, que é secundário na modernidade líquida, torna-se objeto de ansiedade e agonia e nunca é amparado por valores fixos que asseguram sua concretização. Assim, a sua incompletude é constitutiva da modernidade líquida. O consumo, portanto, torna-se imperativo e até mesmo a busca pelo conhecimento, que não tem mais como objetivo a lapidação do senso crítico ou a construção da intelectualidade, converte-se em acúmulo de assuntos incompletos.

A internet, enquanto desdobramento virtual da realidade, associa-se ao termo facilidade – de informação, de resultados, de comunicação – mas, ao mesmo tempo em que há abundância na ligação, a rapidez do desligamento é assustadora. Isso mostra como a política cotidiana na modernidade líquida deixou de ser uma política que pensa num objetivo definido, alcançar um mundo melhor, por exemplo, para se tornar uma política-vida, limitada ao bem-estar individual e que define o que o indivíduo faz de si, legitimando a exposição individual no espaço público.

Os indivíduos passam a ser primariamente consumidores. As identidades passam a ser formadas a partir do consumo gradual de características ou pacotes de qualidade. Esse mercado de identidades está disposto para que o público consumidor tenha total liberdade de aproveitar o máximo possível de cada uma delas.

Na contemporaneidade, antes mesmo de escolher sua identidade, os indivíduos são constituídos de tal maneira que o centro de sua estrutura cognitiva funciona com base no consumo, no desejo e no querer. Assim, porque se é extremamente consumidor, é necessário estar sempre aberto a novas experiências que as identidades podem fornecer.

4 Algumas considerações

Espera-se contribuir no alerta, direcionado aos profissionais da educação, em relação às possíveis consequências sociais e psicológicas causadas pela invasão tecnológica no cotidiano escolar. Ao serem disponibilizados para o monitoramento realizado por empresas e conglomerados tecnológicos, os planos de aula e as devolutivas, contendo as expressões, os gostos e tudo aquilo que acontecia somente entre as quatro paredes da sala de aula ou outros espaços da escola, fornecem gratuita e quase involuntariamente algo muito valioso para essas empresas: o acesso e o controle das relações intraescolares.

As consequências dessa invasão do privado no espaço público são irreversíveis e sem precedentes. Dessa forma, o trabalho docente que era realizado de um jeito, jamais será o mesmo de antes. A análise acerca da elaboração de planos de aula pode revelar a subjetividade dos professores e professoras no que se refere às suas aspirações, vontades, experiências e expectativas. Além disso, no atual cenário de obrigatoriedade do ensino remoto como solução para o andamento da educação infantil pública, há de se considerar a influência da indústria cultural digital.

Esse tipo de ensino seria adequadamente aplicado a todos os envolvidos, sem exclusão daqueles que não têm acesso aos recursos tecnológicos ou distinção de tratamento em termos de oportunidade no ensino público se, e somente se, não existissem desigualdades sociais ou econômicas, ou outros tipos de injustiça nas relações humanas. Outro fator significativo para o malogro do ensino remoto foi que professores despreparados e desincentivados

a usarem recursos tecnológicos em sala de aula, de repente, se viram obrigados a tomar esses instrumentos como principal ferramenta de trabalho, revelando a falta de planejamento prévio para a adoção dos novos meios de interação social no âmbito escolar.

No que diz respeito aos papéis sociais, à questão do trabalho, à construção da identidade do indivíduo e ao entendimento de ideologia, todos esses fatores podem ser caminhos viáveis para proceder a análise da relação entre indústria cultural e subjetividade na docência, principalmente na educação infantil, em tempos de isolamento social. Para aqueles que não podem consumir os planos de aula oferecidos virtualmente – pais, mães e responsáveis que não realizam as atividades em casa com as crianças e não fazem as respectivas devolutivas – , o resultado pode ser a constante frustração, inadequação social e até problemas psicológicos (BAUMAN, 2005).

Esse consumo de identidade, tanto por parte dos professores que se encontram pautados no que a internet oferece para elaborar uma aula, quanto pelas famílias que se viram obrigadas a intermediar a relação professor-aluno pelo celular, tem como consequência também a geração do sentimento de responsabilidade e culpa individuais. Desse ponto de vista, quando se é o único responsável pela escolha do que se será, a falha é totalmente culpa do próprio indivíduo.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BRASIL. **Recomendação** Nº 061, **de 03 de setembro de 2020**. Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e mediante a articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. CNS. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355->

recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020. Acesso em: 16 jan. 2021.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. 1 ed. Buenos Aires: Losada, 2007. 504 p.


PADILHA, Valquíria. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panacéia delirante. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p.549-563, nov.2009/fev.2010.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 364 p.

SERTÃOZINHO. **Decreto nº 7041**, de 06 de março de 2018. Dispõe da proibição de uso de aparelhos eletrônicos, celulares, tablets, smartphones e congêneres por servidores públicos municipais em unidades de trabalho da Prefeitura Municipal de Sertãozinho e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/fwjhd>. Acesso em: 16 nov. 2020.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZUIN, A.A.S. **Cyberbullying contra professores**: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa. São Paulo: Loyola, 2017.



METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS POR MEIO DE ESTUDO DE CASO

Airton Pott¹
Jaqueline Carvalho Bolin²

1 Considerações iniciais

Há muito, a educação brasileira busca meios para ampliar o acesso e a qualidade educacional em todos os seus níveis. Todavia, devido ao recorte deste trabalho, atenta-se às mudanças que motivaram reorganizações metodológicas no presente século, uma vez que nesta pesquisa se tem como um dos objetivos discorrer acerca de como as Metodologias Ativas foram empregadas nas aulas, a fim de servir como subsídio para a formação docente da instituição, de forma geral, e para a reorganização da

-
- 1 Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIASSELVI; Especialização em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI; Especialização em Metodologias para EaD pela UNIASSELVI; Especialização em PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha de Panambi; Graduação em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Graduação em Letras – Português e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). É professor efetivo na rede municipal de Condor, RS, e na rede estadual de ensino do estado do RS. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br.
 - 2 Doutoranda e mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UNESP/ Assis). Possui Graduação em Pedagogia - UNICESPI (2013) e Graduação em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade de José Bonifácio- UNIESP (2012). Possui Pós-graduação em Alfabetização, Letramento e Literatura pela Faculdade de Tecnologia Paulista. Pós-graduada em Gestão em Direção, Supervisão e Mediação Escolar pela Universidade de Jales. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Novo Horizonte e da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC). E-mail: jaqueline.silva77@fatec.sp.gov.

disciplina para os próximos semestres.

A fim de respaldar teoricamente a pesquisa, ampara-se nos estudos de Perrenoud (2019), Moran (2018), Ausubel (1968), Marcuschi (2005), Lüdke; André (1986), Lucekesi (1995), Kleiman (2014), Almeida (2018), Bodgan; Biklen (2001), entre outros.

Acerca da discussão supracitada, o presente trabalho possui como objetivo principal apresentar um relato de experiência vivenciado na Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC), por um dos autores, durante as aulas de Comunicação e Expressão, no 1º módulo do curso de Gestão Empresarial, no ano de 2020. Com os dados e análises advindos da vivência, espera-se obter um cerne para a aplicação das Metodologias Ativas na instituição, servindo, ainda, como embasamento para a formação de outros docentes e lapidação dessa metodologia pela própria autora ao longo dos próximos semestres. Tal proposta, justifica-se, ainda, pela inerente necessidade de adotar estas metodologias no contexto universitário, a fim de centralizar o papel do processo de ensino e aprendizagem no aluno, principalmente, em uma faculdade de tecnologia a qual foi fundada com vistas a atender às inovações tecnológicas exigidas pelo mercado de trabalho atual, inovações estas que são as motivadoras, também, de um ensino problematizador e significativo.

Para tanto, o trabalho desenvolveu-se apoiado na metodologia quanti-qualitativa, especificamente, na técnica do estudo de caso, uma vez que se pretende estudar um determinado contexto e “dar voz” aos envolvidos no processo. Portanto, após o desenvolvimento de todo o trabalho, foi aplicado aos alunos um questionário através da plataforma *Microsoft Forms* para que eles pudessem avaliar a intervenção.

Visando atender aos objetivos do trabalho, as seções do relatório serão apresentadas da seguinte forma: na primeira seção do desenvolvimento, intitulada “Contexto de pesquisa”, serão descritos o local, a disciplina e o curso em que a pesquisa foi realizada. Na próxima seção, “Metodologias Ativas e o Ensino Superior”, será

fundamentada teoricamente a justificativa da proposta aplicada. Já na seção “Desenvolvimento da proposta” serão apresentadas a metodologia empregada na pesquisa e a Sequência Didática (doravante SD) desenvolvida pela autora durante as aulas. Na sequência, nas “Considerações Finais”, salienta-se sobre alguns dos resultados obtidos por meio da pesquisa aplicada aos alunos, acerca da metodologia empregada pela professora.

2 Contexto de pesquisa

Nesta seção, discorre-se acerca do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a fim de que a pertinência do trabalho seja enaltecida. Para tanto, apresenta-se a Faculdade, o curso de Gestão Empresarial e a disciplina em que a SD foi aplicada.

A Faculdade de Tecnologia de Catanduva foi inaugurada em setembro de 2008, com o Curso Superior de Automação Industrial. Sua primeira aula ocorreu em 15 de setembro do corrente ano, em uma sala de um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Catanduva e que ocupa até hoje. A instituição possui um corpo docente altamente qualificado, funcionários comprometidos, alunos e parceiros envolvidos com a identidade de uma FATEC, sendo conduzidos, atualmente, pela Diretora Prof^a Dr^a Rosimar de Fátima Schinelo.

Atualmente, a FATEC-Catanduva oferece os Cursos de *Automação Industrial*, *Gestão da Tecnologia da Informação* e *Gestão Empresarial*, todos com duração de três anos e obtenção, pelos egressos, do título de tecnólogos. O curso em que a proposta foi aplicada é o de Gestão Empresarial, o qual pertence ao eixo Tecnológico de Gestão e Negócios e coordenado pelo Prof. Dr. Wellington Afonso Desiderio.

O aluno do referido curso estuda contabilidade, economia e administração, que são as bases da Gestão Empresarial. Direito tributário, logística, empreendedorismo, gestão ambiental, comportamento organizacional (postura do profissional no

ambiente de trabalho) e utilização de ferramentas de *marketing* para motivar e orientar os funcionários também fazem parte da formação. O aluno aprende, ainda, a elaborar o planejamento estratégico, que define os objetivos de uma empresa e traça as estratégias para alcançá-los usando os recursos disponíveis de maneira eficiente.

O tecnólogo em Gestão Empresarial atua no planejamento de atividades e recursos, na organização do trabalho e na gestão de pessoas – quem é responsável por determinada função, como deve ser o desempenho, etc. Controla, também, as atividades e monitora o cumprimento das tarefas. O profissional precisa ter a visão de uma empresa como um todo. O principal mercado de trabalho são empresas públicas e privadas de qualquer segmento. Além do mais, o tecnólogo em Gestão Empresarial também pode aproveitar seus conhecimentos para gerir um negócio próprio.

Na matriz de referência do curso, há a disciplina de Comunicação e Expressão que possui como objetivo principal capacitar os alunos para identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão. Tal disciplina é ministrada por um profissional formado em Letras, com carga horária de 04h/a semanais, no decorrer do 1º Módulo do curso.

3 Metodologias ativas no Ensino Superior

Nesta seção apresenta-se um breve aporte teórico acerca das Metodologias Ativas e da ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), uma vez que elas serviram como embasamento para o desenvolvimento das aulas de Comunicação e Expressão.

Assim, como apresentado anteriormente, a disciplina de Comunicação e Expressão pretende contribuir para que o educando

utilize da linguagem como forma de ingresso, permanência e ascensão no mercado de trabalho. O ato de comunicar-se, expressar-se e se posicionar é inerente ao contexto atual em que as pessoas são bombardeadas por informações advindas de diversos meios midiáticos (televisão, rádio e principalmente a internet). Dentre eles, muitos são de mão dupla, como por exemplos os digitais, impondo ao leitor/participante uma postura ativa no processo de comunicação. O principal desafio da disciplina está em deixar explícito aos alunos de que a forma como ele fala, escreve, age e se comunica, de maneira verbal ou não verbal, será decisiva não somente para sua vida social, mas também para sua atuação no mercado de trabalho e que, portanto, a disciplina possui importância latente em sua formação.

Buscando métodos para que a disciplina seja desenvolvida da melhor forma possível, a docente responsável, baseando-se em sua experiência com alunos de diversos ciclos e em sua formação na área de Letramento ideológico, buscou embasamento na teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel, (1968)³. A linha teórico-prática defende que todo processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado no aprendiz levando em consideração que ele deve atuar ativamente, e que seus conhecimentos prévios e sua cultura servirá como mola propulsora para balizar novos conhecimentos. Para tanto, faz-se necessária uma metodologia que parta de algo real, de fatos e problemas do contexto ao qual estão inseridos.

A partir disso, com uma metodologia que parecia ser pertinente à universidade, buscou-se visualizar Sequências Didáticas problematizadoras aplicadas no ensino superior, exemplos de projetos desenvolvidos na área da disciplina em cursos técnicos/tecnológicos. Todavia, a escassez de trabalhos nesse contexto não permitiu a identificação de um modelo prévio, fazendo com que a pesquisadora se verticalizasse na construção de uma Sequência única e exclusiva.

3 Para saber mais: AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Ante às pesquisas, a questão do ensino centralizado no aluno foi elucidada através das Metodologias Ativas. Tais metodologias estão ancoradas no ensino significativo e apresentam formas de aplicá-lo na sala de aula. Conforme já exposto, as Metodologias Ativas podem ser definidas como práticas que colocam o foco no aluno “[...] envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.” (VALENTE, 2020, p.27).

Ainda segundo o autor, as Metodologias Ativas mais empregadas, atualmente, são: a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* – GBL); a aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL), entre outras (VALENTE, 2020). Para ele, o grande desafio para a aplicação das metodologias se dá devido à própria estrutura curricular que prevê conteúdos, e, portanto, o educador necessita de uma dedicação extra a fim de realizar tal assimilação. Todavia, para o autor, essas dificuldades vêm sendo superadas com a inserção da tecnologia no meio educacional. Os processos educativos que envolvem a mescla entre recursos *on-line* e atividades presenciais são denominados “ensino híbrido” ou *blended learning*.

Para Staker e Horn (2012, apud Valente, 2020, p. 29) o ensino híbrido

[...] tem sido definido como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e as instruções usando recursos on-line e outros em que o ensino ocorre em sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

Desse modo, vê-se uma intersecção entre ensino híbrido e Metodologias Ativas, diferenciando-se de forma tênue, devido ao fato de que esta nem sempre prevê um sistema de permuta entre o digital e o presencial, enquanto aquele sim. Nesse ínterim, Christensen; Horn e Staker (2013, p. 13., apud VALENTE, 2020, p. 29) criaram diferentes modelos da metodologia, a Sala de Aula Invertida, o Laboratório Rotacional e a Rotação por Estações, que, para eles, “seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas. Eles

incorporam as principais características tanto de aula presencial quanto do ensino on-line.”.

Entre as Metodologias Ativas e os tipos de ensino híbrido, a presente pesquisa adotou, primordialmente, a Aprendizagem Baseada em Problemas - doravante ABP. Tal escolha deu-se pelo fato de que a professora visualizou nesse mecanismo de trabalho uma maneira de distribuir a matriz curricular prevista para sua disciplina, que ainda está dividida em conteúdos e não habilidades, em um mecanismo de trabalho significativo, norteador as Sequências Didáticas em consonância com a esfera empresarial, uma vez que o curso em que elas foram aplicadas é o de Gestão Empresarial.

A escolha justificou-se, também, porque o mundo tecnológico atual prevê um profissional com um perfil diferenciado, que domine não só recursos digitais, mas que tenha criticidade ante eles e saiba se relacionar com proatividade no mercado de trabalho. Segundo Enemark e Kjaersdam (2018, p. 17),

A globalização e a sociedade do conhecimento exigem novas soluções para o ensino universitário. Requerem um diálogo maduro entre o ensino, a empresa e a sociedade; entre o ensino e pesquisa; e entre esta e a empresa. Tal realidade é denominada “hélice tripla”.

A ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) atende a essa “hélice tripla”, pois favorece o desenvolvimento de muitas facetas imprescindíveis para um profissional atualmente. Sendo, assim, a ABP possui, como objetivo norteador, o favorecimento de muitas relações. Segundo Enemark e Kjaersdam (2018, s. p.), a ABP

- favorece a integração entre a universidade e a empresa;
- favorece a integração entre o ensino e a pesquisa;
- favorece soluções interdisciplinares;
- requer os conceitos mais atuais;
- atualiza os professores; favorece a criatividade e a inovação;

- favorece as habilidades em desenvolvimento de projetos;
- favorece as habilidades de comunicação, o aprendizado eficaz e cria um entorno social.

Portanto, a ABP parece ir ao encontro de uma faculdade tecnológica que visa capacitar um profissional de ponta para o mercado de trabalho tanto no que diz respeito à teoria, quanto à prática que envolve fatores socioemocionais que a metodologia também consegue abordar, devido ao seu perfil integralizado.

4 Desenvolvimento da proposta

Nesta seção discorre-se sobre a metodologia empregada, bem como os métodos, procedimentos adotados ao longo do trabalho, e a aplicação da SD.

4.1 Metodologia da pesquisa

As pesquisas educacionais são de suma importância para a realidade atual brasileira. É através delas que os educadores e gestores podem ver o resultado de seu trabalho, seja ele exitoso, ou não (SILVA, 2018). Dessa forma, entende-se que o presente trabalho, com foco na formação de professores, poderá contribuir para a reflexão do trabalho pedagógico não só da Fatec-Catanduva, mas também de todas as instituições de ensino, as quais tiverem interesse em adotar a Metodologia Ativa como balizadora de seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se que o presente trabalho possui cunho quanti/qualitativo, pois são analisados, sim, dados com base em gráficos, mas para balizar uma análise subjetiva da realidade pesquisada, fazendo com que esta seja proeminente em relação àquela.

Bogdan e Biklen (1994) apontam, então, cinco critérios para a pesquisa de cunho qualitativo: 1) o investigador deve se inserir no ambiente do objeto de pesquisa, desse modo as análises partem do contato com a realidade; 2) a investigação deve ser descritiva,

modelo em que as informações coletadas assumem a forma de palavras e imagens; 3) é preciso compreender o objeto de estudo a partir de um determinado contexto; 4) não existem hipóteses predefinidas, estas devem surgir a partir da coleta e agrupamento dos dados; 5) o pesquisador deve seguir fielmente a percepção dos sujeitos pesquisados quanto aos significados quanto aos significados atribuídos ao objeto. Tais critérios vão ao encontro dos objetivos primordiais do trabalho aqui apresentado.

Conforme exposto, para definir a técnica que seria empregada e os métodos de coleta, apoia-se em Lüdke e André (1986), postulando, com isso, a pesquisa como um estudo de caso que definem sete principais características para o estudo de caso, que resumidamente são:

- 1) *Os estudos de caso visam à descoberta.* (p. 18).
- 2) *Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.* (p. 18).
- 3) *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.* (p.19).
- 4) *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.* (p.19).
- 5) *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.* (p. 19).
- 6) *Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* (p.20).
- 7) *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.* (p.20).

Devido às características elencadas, a presente pesquisa se enquadra nessa perspectiva que visa estudar um determinado contexto, dando voz aos envolvidos no processo e com isso devolver ao ambiente conhecimentos que possam servir como insumo para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem de uma

Faculdade Tecnológica.

4.2 A Sequência Didática: métodos de aplicação da ABP

Conforme exposto anteriormente, a proposta para o desenvolvimento da disciplina de Comunicação e Expressão pautou-se na ABP. Para tanto, a professora realizou etapas que envolvem estudo da matriz curricular, estudo ementário e reconhecimento do perfil da turma para depois organizar a Sequência Didática⁴ que seria aplicada. Dessa forma, apresenta-se, agora, em forma de tópicos sequenciais, tais etapas:

4.2.1 Primeira etapa: planejamento

- Estudo da ementa.
- Estudo da matriz curricular.
- Estudo do perfil esperado do egresso.
- Relacionar conteúdos com habilidades.
- Traçar um plano educacional baseado na ABP.

A etapa de planejamento é de suma importância para aplicação de qualquer metodologia que vise o sucesso no ensino e aprendizagem, pois nessa etapa o educador prepara-se, não somente em relação à teoria, mas também acerca da prática do início ao fim da aplicação, bem como prevê possíveis dificuldades e os materiais necessários para o trabalho e viabilizando, caso necessário, a aquisição destes. A partir de então, o professor consegue posicionar-se com segurança ante aos alunos, demonstrando que a SD possui alta pertinência para seu desenvolvimento técnico.

Dessa maneira, para o desenvolvimento desta Sequência, houve um estudo verticalizado que visou a intersecção entre o que a matriz da disciplina previa e o perfil esperado do aluno egresso. Dessa forma, o educador consegue vislumbrar de que maneira

4 Para saber mais sobre: Gêneros orais e escritos na escola de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores.

sua disciplina contribui para a formação profissional do discente e de que forma ele poderá nortear o processo, a fim de trabalhar os conteúdos previstos de forma significativa para o aluno e condizentes com a realidade cotidiana dele. Pode-se inferir, a partir de outras experiências, que mesmo as disciplinas tidas como muito teóricas podem ser adaptadas à ABP, uma vez que, se estão inseridas na Matriz Curricular, demonstram alto grau de pertinência para a atuação profissional do discente, confirmando, portanto, que podem ser abordadas de maneira mais prática. Contudo, cabe salientar que, para que o educador consiga fazer essa relação, ele necessita de um estudo verticalizado, ou seja, de um planejamento prévio, exímio, conforme já exposto.

Durante qualquer processo de ensino e aprendizagem há replanejamentos, ou seja, o educador, a todo momento, com base nas situações elucidadas ao longo do processo, reorganiza seu trabalho, mas sempre voltando ao seu objetivo previsto, para que ele consiga visualizar ao final do processo dados que sirvam-lhe como avaliação do seu trabalho e possível reorganização para os próximos planejamentos.

4.2.2 Segunda etapa: delimitação dos problemas

- Apresentação dos grandes problemas aos alunos nos primeiros dias de aula.

- Levantamento dos pequenos possíveis problemas de cada etapa dos grandes problemas.

Como já exposto, as Metodologias Ativas tendem a render bons resultados, principalmente no Ensino Superior, devido ao fato de que os alunos se sentem parte do processo e buscam, com a faculdade, adquirir espaço proeminente no mercado de trabalho. Com tal participação, eles veem, portanto, real motivo para o estudo dos conceitos apresentados, uma vez que sabem que serão aplicados em seu cotidiano profissional, cotidiano este que, de uma forma ou de outra, escolheram e buscam com o curso realizado. Devido a esse

fato, acredita-se ser muito importante que o educador exponha todo o seu planejamento, claro que o adequando à linguagem deles. Ter a visão total de como o processo será conduzido favorece a integração e a motivação, conseqüentemente, favorece a aprendizagem.

O primeiro tópico “Apresentação dos grandes problemas aos alunos nos primeiros dias de aula” foi desenvolvido a partir da seguinte seqüência:

1º momento: Nas duas primeiras aulas, foram feitas as apresentações pessoais e a apresentação da disciplina, cumprindo, assim, uma exigência da instituição que prevê a apresentação da ementa e da composição da menção final.

2º momento: O segundo encontro se iniciou com a docente mostrando um fato recente envolvendo algum personagem com visibilidade social, no qual essa pessoa cometeu erros gramaticais e virou motivo de chacota nas redes sociais, afetando, portanto, a credibilidade de sua mensagem e de sua identidade. No ano corrente, foi apresentado aos alunos a polêmica envolvendo o então Ministro da Educação Abraham Weintraud que enviou um Ofício⁵ ao Ministro da Economia, Paulo Guedes, com “erros de português”. A partir de então, iniciou-se uma atividade de *brainstorming* (debate) na qual elucidou-se a necessidade de obter domínio da norma padrão da língua, uma vez que, na sociedade atual, ela é um símbolo de poder social. Os alunos expuseram, ainda, outras situações que conheciam em que a mensagem e o enunciador perderam a credibilidade por não adotarem uma linguagem adequada ao contexto, portanto, eles chegaram à conclusão de que tal domínio é inerente para um mercado de trabalho tão competitivo. A docente, ao final, introduziu conceitos previstos pela ementa como: língua, linguagem, comunicação, oralidade etc.

3º momento: Na próxima aula (3º encontro), foram retomados os conceitos da aula anterior de forma oral, utilizando *slides* como suporte. Após tal revisão, a docente inicia a seqüência

5 Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/ministro-da-educacao-manda-oficio-com-erros-de-portugues/>

da aula perguntando a eles se sabem como ela poderia ajudá-los, através da língua portuguesa, a se formarem, entrarem no mercado de trabalho, manterem-se nele e crescerem. Algumas hipóteses foram levantadas pelos discentes como: normas para escrever corretamente, elaboração de currículo, como falar em público, etc.

Após tal discussão, a docente conclui, em conjunto com os alunos, que eles possuem três grandes problemas a serem resolvidos no qual a língua portuguesa, a disciplina e a docente poderiam ajudá-los, os quais seriam, portanto: textos para auxiliá-los a terminar o curso; textos para auxiliá-los a ingressar no mercado de trabalho e textos para auxiliá-los no cotidiano administrativo.

Com essa explanação, decidiu-se que os três problemas seriam amenizados com a referida disciplina. Como sequência das atividades, foi requerido a eles que trouxessem para a próxima aula gêneros textuais que faziam parte desse contexto, a fim de que delimitassem com o educador qual/quais eram predominantes na atuação do gestor empresarial. Tal atividade faz com que o aluno se sinta incluído no processo de ensino e aprendizagem, que ele “tomou as rédeas” e participa ativamente dele, o que facilita tanto a motivação quanto a construção do conhecimento. Além de que, quando os alunos decidem o que “querem/ necessitam” aprender, as críticas/reclamações acerca do conteúdo tendem a ser amenizadas.

4º momento: “Levantamento dos pequenos possíveis problemas de cada etapa dos grandes problemas”, com as pesquisas em mãos os alunos expõem, através da oralidade, o resultado de suas pesquisas. Cabe ressaltar que, como o educador já planejou, os gêneros apresentados pelos alunos estão em consonância com o que ele já previu. Dentre eles, ressalta-se:

- Terminar o curso: relatórios, resenha, resumo, fichamento.
- Ingressar no mercado de trabalho: e-mail, currículo, carta de interesse, entrevista de emprego (escrita, presencial e por vídeo).
- Manter-se no cotidiano empresarial: e-mail, emissão de pedidos/notas, campanhas publicitárias, redação oficial

(ata, memorando, ofício etc), reunião de negócios/trabalho, relatório técnico etc, bem como os conceitos de comunicação empresarial interna e externa.

Ratifica-se que essa atividade ocorreu pela necessidade de incluir ativamente o aluno no processo. A docente traçou com eles uma sequência geral e ressaltou que, caso surgisse alguma necessidade ao longo do processo, que não fora elencada anteriormente, ela poderia ser reorganizada.

4.2.3 Terceira etapa: proposta de condução da SD

- Desenvolvimento das sequências de forma espiral.

Nesta etapa, ocorrem as aulas que atenderão à matriz curricular e a ementa do curso, bem como os gêneros elucidados pelos alunos. As aulas foram distribuídas com base nos problemas ao longo dos meses:

Fevereiro: as aulas foram utilizadas para organizar os problemas, conforme explícito na etapa 3 descrita anteriormente.

Março: primeiro problema: textos que auxiliam a concluir a graduação (gêneros da esfera acadêmica): resumo, resenha, fichamento e relatório.

Abril e maio: segundo problema: textos que auxiliam a ingressar no mercado de trabalho (gêneros da esfera profissional): currículo, carta de interesse, entrevistas de emprego (oral, escrita, vídeo etc).

Junho e julho: terceiro problema: texto que auxiliam a se manter no mercado de trabalho (gêneros da esfera empresarial): redação oficial, comunicação interna e externa (*e-mails, newsletters*, anúncios publicitários, atas, relatórios técnicos, reunião de trabalho etc).

Salienta-se que, quando houve a organização das etapas, a pandemia do coronavírus (Covid-19) e todas as consequências advindas dela não estavam previstas. Porém, as aulas remotas não influenciaram na organização da sequência de trabalho em si, mas

impactaram na relação entre os envolvidos e fez com que algumas atividades, que exigiriam pesquisa a campo, por exemplo, fossem substituídas por pesquisas através dos meios digitais. Impactou, também, na assiduidade dos alunos e como ponto que merece ser destacado, sobrecarregou os alunos com atividades que, sob ótica deles, eram trabalhos “extras”, gerando, portanto, uma necessidade de adequação na sugestão de pesquisas e trabalhos “para casa”.

Mesmo com as dificuldades elencadas, as Sequências Didáticas e os conteúdos previstos, após adaptações tênues, puderam ser aplicadas. Todas seguiam etapas previstas por uma SD, pautada numa ABP, descritas no esquema abaixo:

1) *Exposição do problema pelo professor: Brainstorming* entre alunos e professora acerca de possíveis caminhos para resolver o problema.

2) *Exposição, por parte do discente, de ferramentas linguísticas (previstas pela matriz):* possíveis meios para solucionar o problema o que inclui comandos ortográficos, gramaticais, estruturais etc. Exposição, também, de um possível “modelo” a ser seguido, no qual a professora demonstra de forma prática como produzir o gênero.⁶

3) *Resolução do problema, produção do texto:* com as ferramentas em mãos os alunos iam em busca da resolução. A produção do texto, ora era feita em grupos, ora individualmente, aquela sendo preponderante em relação a esta, mas ambas com o apoio contínuo do professor.

4) *Devolutiva individual:* Com os textos entregues, a docente

6 Textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MaRCUCHI, 2005) Ratificamos que o presente artigo não possui como principal objetivo verticalizar-se em aspectos linguísticos, devido a esse fato, conceitos mencionados foram definidos de forma generalista e superficial. Para saber mais sobre Gêneros Textuais sugerimos:

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 19-36.

KOCH, I. V. Desvendando os segredos do texto. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005a..

fazia uma avaliação, e não uma correção, o que presume que era um processo no qual os aspectos positivos (acertos) destacavam-se em detrimento aos erros. Assim, a primeira versão das produções dos alunos não recebia uma menção, mas sim apontamentos para que ela pudesse ser lapidada, melhorada. Para tanto, havia uma devolutiva individual, ou seja, os comentários eram feitos e entregues aos alunos, através de e-mails após a pandemia e presencialmente antes, de forma individualizada, na qual cada aluno ouvia da educadora sugestões. Ressalta-se que esse processo é de suma importância para que a equidade seja alcançada no processo de ensino e aprendizagem, garantindo que cada educando receba as ferramentas que necessita para ascender na disciplina.

5) *Devolutiva coletiva*: após conversar com cada aluno, a professora, com base em seu levantamento feito durante a leitura da primeira versão, explana à turma as principais dificuldades. Tais dificuldades eram apresentadas sem expor o aluno, com trechos dos textos, ou apenas com a citação dos equívocos. Enfatiza-se, aqui, que as dificuldades que a professora elencava estavam previstas como “conteúdos a serem ensinados” ao longo da disciplina como: acento indicativo de crase, concordância verbal e nominal, regência verbal, níveis de linguagem, funções da linguagem etc. Todavia, necessitou de uma adaptação na sequência para que os alunos pudessem aprender com os erros deles.

Aqui, portanto, era a fase em que a educadora apresentava as teorias e os conteúdos previstos, mas de forma muito mais significativa, uma vez que era com base nos equívocos cometidos por eles. Com essa perspectiva, o aluno aprende de forma expressiva, pois se sente parte do processo, sente que necessita conhecer tais conteúdos, a fim de sanar as dificuldades que ele mesmo apresentou. Dificuldades essas que precisam sim ser superadas, pois eles determinaram os gêneros a serem estudados e veem aplicabilidade deles.

Por fim, os alunos, com a teoria exposta, possuíam a oportunidade de refazerem a sua produção e somente a partir dessa segunda versão que a menção era atribuída ao texto. Contudo, os

dados levantados pela docente, quando avaliando a segunda versão, eram balizadores para o próximo problema, permitindo à docente, com isso, sempre trabalhar conforme o desenvolvimento e perfil da turma. Tais decisões foram tomadas, porque a docente trabalha com a perspectiva da produção textual e não da redação, ou seja, preza pela construção significativa do ator de escrever e não somente pela transcrição de palavras para o papel.

Da mesma forma, apoia-se no conceito de avaliação - mensuração da aprendizagem - e não prova, teste ou exame⁷, uma vez que tais condições são inerentes para o processo educativo deixar de ser algo que vise a “ensinagem” e passe a vislumbrar a “aprendizagem”.

5 Considerações finais

A presente pesquisa buscou apresentar o recorte de um relato de experiência vivenciado na Faculdade de Tecnologia de Catanduva (FATEC), durante as aulas de Comunicação e Expressão, no 1º módulo do curso de Gestão Empresarial, no ano de 2020. Através dos dados e análises advindos da experiência, busca-se obter um cerne para a aplicação das Metodologias Ativas na instituição, a fim de que esta pudesse, mesmo que de forma ínfima, balizar a formação de outros docentes e adequação dessa metodologia pela própria professora ao longo dos semestres subsequentes.

Tal proposta justificou devido à inerência, por parte dos docentes e da instituição, em compreender e adotar tais metodologias no contexto universitário, com vistas a centralizar o aluno no processo de ensino e aprendizagem, objetivando desenvolvimento

7 Para conhecer mais acerca das teorias nas áreas de Redação x Produção e Avaliação x teste x prova, sugerimos as seguintes obras:

CATABI, D.BB & GALLEGÓ, R.C Avaliação. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. Letramento da contemporaneidade. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/dez 2014.

LUCEKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez. 1995.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

íntegro - técnico e social - tão exigidos pelo inovador mercado de trabalho atual. Inovações essas que são, inclusive, as motivadoras, também, de um ensino problematizador e significativo.

Para tanto, o trabalho desenvolveu-se apoiado em uma metodologia quanti/qualitativa, especificamente com a técnica do estudo de caso. Tal escolha deu-se porque se pretendeu estudar um determinado contexto e “dar voz” aos envolvidos ao longo do processo. Portanto, após a aplicação de todo o trabalho, os alunos responderam ao questionário através da plataforma *Microsoft Forms*, para que eles, como protagonistas, pudessem avaliar a intervenção.

A partir do relato e das análises advindas do questionário, podemos inferir que a Metodologia Ativa, especificamente a ABP, vertente empregada na Sequência descrita, contribuiu para a construção de uma aprendizagem significativa e global do estudante do curso de Gestão Empresarial - 1º módulo, 2020. Tal aprendizagem transcende conteúdos, pois presume o desenvolvimento de habilidades, as quais, quando aplicadas ao mercado de trabalho, ou à vida social como um todo, mobilizam conhecimentos, atitudes e valores, que só serão desenvolvidos a partir de uma aprendizagem ativa.

Dessa forma, o trabalho mostrou-se pertinente, pois ficou latente que, para haver uma transformação efetiva, a instituição, como um todo, deve dobrar seus esforços. Para tanto, há a necessidade de que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem busquem, com a formação, o planejamento e o replanejamento contínuos, meios para reorganizarem suas Sequências Didáticas, suas políticas e o próprio projeto pedagógico, com vistas a formar profissionais cada vez mais disputados pelo mercado de trabalho.

Referências

ALMEIDA, Maria. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação**

inovadora. I. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

AUSUBEL, D.P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

CATABI, D.BB & GALLEGO. R.C. **Avaliação**. São Paulo: Ática, 2005.

ENEMARK, Stig; KJAERSDAM, Finn. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no Ensino Universitário. *In*: ARAÚJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva (org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018. cap. 1, p. 17-42.

KLEIMAN, A. **Letramento da contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/dez 2014.

LUCEKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 19-36.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**2. I. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Jaqueline. **As interações entre Prova Brasil, letramento e formação de professores**. Orientador: Dr^a Rozana Lopes Messias.

2018. Dissertação (Mestrado) - PROFLETRAS, Assis-SP, 2018.

VALENTE, José. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**². I. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. cap. 1, p. 26-44.



O LABORATÓRIO DE LEITURA DE *TRISTÃO E ISOLDA* E OUTROS RECURSOS DIGITAIS PARA EXPLORAR O LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Nicolle Lima Nogueira¹

1 Considerações iniciais

Este trabalho tem como objetivo abordar novos métodos para aquisição de letramentos literários de forma inovadora e que cativa o aluno em sala de aula. No Brasil, existe uma grade curricular específica para a disciplina Literatura, em que se deve trabalhar com os alunos boa parte das obras literárias que integram a lista de leituras obrigatórias de grandes vestibulares nacionais. Estas coletâneas em sua maioria fazem parte do cânone literário, o que implica peças e textos mais antigos e, portanto, distantes da realidade dos alunos. Por tal motivo, a própria disciplina de literatura carrega um estigma muito forte de aula expositiva dessas produções antigas que afastam os alunos do prazer da leitura. De fato, muitos alunos têm a capacidade de ler textos, mas ensinar a interpretar e assimilar o conteúdo das páginas ainda é um verdadeiro desafio para docentes e discentes, respectivamente.

Pensando nisso, a prática de atividades do laboratório de leitura pode ser uma saída para despertar o interesse do aluno e ajudá-lo na aquisição do conhecimento que é desejável que ele adquira na escola, bem como enquanto leitor para a vida. Para isso, será introduzido na primeira parte do artigo a apresentação de alguns conceitos importantes como letramentos literários e o processo de aquisição de leitura. Depois, será explicado como funciona o laboratório de leitura e, em seguida, o que são recursos

1 Graduanda unifesp - letras português/inglês, nicollelinog@gmail.com

multimodais e o uso do gênero fanfiction.

Na segunda parte do artigo, serão mostradas algumas possíveis sequências didáticas, baseadas nas práticas de Rildo Cosson (2006), para aulas de literatura sobre o romance *Tristão e Isolda*, conciliando com a prática do laboratório de leitura, discussão durante as aulas e a utilização e produções do gênero *fanfiction*, tendo como público-alvo alunos do ensino médio.

2 Letramentos e o ato de ler

O conceito de letramento abrange o conjunto de habilidades que vão além da capacidade de ler ou escrever, englobando, assim, o uso consciente da escrita de maneira contextualizada para as mais diversas atividades do cotidiano. A alfabetização é apenas uma parte do processo, sendo assim, o domínio da escrita e da leitura postas em prática.

Ler as placas de ônibus, folhetins na rua, etiquetas de produtos, *outdoors*, usar redes sociais, ler um livro na escola e poder escrever uma redação são exemplos de possíveis letramentos que um indivíduo adquire ao longo de sua vida. Desse modo, o letramento literário é uma habilidade que o indivíduo alcança quando consegue interpretar e assimilar a leitura de um texto literário com sucesso e, para isso ocorrer, depende de muitos fatores: os conhecimentos prévios de mundo do leitor, sua habilidade de contextualizar a obra, quão ele é adaptado a linguagem do livro seja ela hermética, densa, complexa, fluida ou simples. Conforme o leitor tem contato com livros ao longo de sua vida, ele desenvolve e aprende técnicas para lidar e entender a leitura dos mais variados tipos de texto, um leitor maduro, portanto, não necessariamente é aquele que lê mais livros.

Por isso, Rildo Cosson (2006) analisa que, para ser uma pessoa letrada e mais especificamente ter os letramentos e habilidades para viver e entender uma experiência literária, é necessário que se passe por três processos: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação requer do indivíduo a necessidade de reconhecer o

gênero textual que vai ser trabalhado de forma que o leitor possa identificar o contexto ou linguagem daquele texto. Por exemplo, não se lê da mesma forma um livro de receitas que um artigo científico, pois o repertório, o jargão, o estilo e o propósito textual são totalmente distintos. Em seguida, deve-se fazer a decifração, que se trata da capacidade de decodificar os signos de um texto, em um texto escrito. Por exemplo, esses signos são as letras, e boa parte dos brasileiros ainda é considerada analfabeto funcional, pois apenas domina essa fase do processo de leitura. Finalmente, a interpretação é essencial para o pleno entendimento do texto, esta, por sua vez, consiste na interação dos conhecimentos do leitor com o autor de que resultará uma significação. Por tal motivo, o leitor só absorverá ou assimilará o conteúdo do livro quando puder fazer “essa troca”, relacionando suas experiências como ator social e os conhecimentos que aquele autor pretende passar, vê-se portanto que se trata de uma experiência subjetiva que pode ser ampliada pelo compartilhamento de diversas visões de indivíduos simultaneamente: “os livros como fatos, jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos e grande parte delas são usados na escola” (COSSON, 2006, s. p.)

Por esse motivo, o autor afirma que ler é um ato *solitário*, mas a interpretação é um ato *solidário*, visto que esta só é possível através da interação e da troca de conhecimentos dos sujeitos em ação, inseridos em um contexto e com dada finalidade. Apenas o ato de ler por si só é muito distante e resistente ao processo da aquisição de mecanismos para compreender os textos literários.

Nesse contexto, convém ressaltar a função e a importância das aulas de literatura nas escolas. Aprender a ler não se trata de somente decodificar textos, afinal, boa parte das dificuldades de alunos em se relacionar com os textos expostos em sala de aula é devido ao pulo de etapas: antecipação e interpretação,

Devido ao fato que o aluno não consegue se localizar ou construir a “ponte de comunicação” entre seus conhecimentos e o que aquela obra literária pode significar, uma realidade inacessível

e distante. Pensando nisso, o(a) professor(a), durante as aulas de literatura, deve fornecer ferramentas para que essa comunicação seja possível, quebrar barreiras ao trazer obras que sejam atuais, que motivem o aluno e sejam relevantes independente de se tratar de uma produção antiga ou contemporânea.

3 Os desafios enfrentados em aulas de Literatura na Educação Básica

Atualmente, a grade curricular comum nacional atende à necessidade de aulas de literatura. As produções literárias sempre acompanharam a civilização ocidental desde a época de Homero, logo, a literatura, ainda que cantada, foi um dos primeiros meios de saber popular disseminados. Mais tarde a obra *Tristão e Isolda* representa um modelo de amor que até hoje representa um ideal que refletiu no imaginário e ideário ocidental, o amor paixão. De acordo com Rougemont(1999) a lenda de *Tristão e Isolda* se tornou mito pois reverberou no subconsciente popular ocidental até os dias atuais,

visto que o amor paixão se transformou em um fenômeno histórico que acompanhou a dinâmica das relações sociais e amorosas influenciadas pela instituição católica. Diante disso, escolas literárias posteriores como o Romantismo e outras milhares de obras “românticas” publicadas e vendidas anualmente refletem o conceito de amor da lenda de *Tristão e Isolda*.

No entanto, mesmo com sua importância para o melhor entendimento da sociedade e humanização individual, a literatura ainda permanece em uma posição de uma das matérias mais estigmatizadas entre os jovens, acusada de ser a culpada pela perda do prazer da leitura. Recentes polêmicas na internet indagaram sobre a necessidade da atualização do plano pedagógico e das leituras obrigatórias para essa disciplina. Na imagem abaixo, um *digital influencer*, Felipe Neto, manifestou nas redes seu posicionamento e

questionou a validade de estudar autores do cânone como Machado de Assis em vez de autores da Literatura contemporânea.

Figura 1: *tweet* de Felipe Neto sobre o ensino da disciplina literária nas escolas



Fonte: Twitter

O *digital influencer* justifica a falta de interesse dos estudantes na escolha das obras da literatura brasileira do século XIX e XX, anexando embaixo o meme “crie uma treta”, ele gerou uma reação em cadeia e uma discussão acalorada na internet. Em seguida, os internautas que reagiram ao seu posicionamento, desde alunos a professores, estes mostraram sugestões interessantes:

Figura 2: *tweet* 1 de internauta, aluno



Fonte: Twitter

Figura 3: *tweet* 2 de internauta, professora

Fonte: Twitter

Figura 4: *tweet* Internauta, aluno 2

Fonte: Twitter

Ao observarmos a reação de alunos e professores, há esperança, ao mesmo tempo que conduz, mais uma vez, a uma análise crítica sobre a perspectiva do ensino de literatura nas escolas. De fato, há problemas em *como* a aprendizagem é realizada, mas essa responsabilidade não está somente na seleção de obras das instituições escolares. No *tweet* 1 um ex-aluno de escola pública pontua que a mudança deve vir na maneira como é desenvolvido o trabalho de leitura e interpretação de obras literárias nas escolas, o que é reiterado pelo internauta do *tweet* 3, que destaca pontos

polêmicos na obra de Álvares de Azevedo, os quais, justamente, despertaram a sua curiosidade quando aluno. Portanto, de acordo com Rildo Cosson:

aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado. (...) Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da cultura. (COSSON, 2006, s. p.)

Em vista disso, produzir obras contemporâneas ao tempo do leitor, como observado no *tweet 2* de uma professora, pode gerar também uma reação aversiva nos estudantes. Trata-se de abordar as obras de maneira atual de modo que motive os alunos e os façam perceber como tais obras literárias podem ser atemporais, influenciar o cotidiano e ainda permitir o aprendizado sobre este. Dito isto, o cerne do problema do ensino de literatura no país pode ser encontrado nas práticas pedagógicas de aulas extremamente conteudistas e expositivas.

Sendo assim, é extremamente importante o docente saber analisar como cativar o aluno moderno e principalmente entender a maneira que este produz e lê os mais variados textos em seu cotidiano, logo, partimos para o conceito de letramentos digitais.

4 Laboratório de Leitura e Letramentos digitais

O ser humano como agente social está o tempo todo reinventando suas práticas comunicativas e de aquisição de conhecimento, e com a emergente ascensão do digital, as nossas habilidades de letramento também mudaram, especialmente entre os jovens que estão entre o maior número de usuários das mídias sociais e seus recursos. Portanto, as novas gerações de crianças estão crescendo e adquirindo letramentos e capacidade de interpretar textos cada vez mais diversos, multissemióticos, de linguagem verbal e não verbal, por exemplo, bebês estão aprendendo mais cedo a mexer em dispositivos celulares, *smartphones* e *tablets*, apesar da maioria nunca ter sido ensinada a manusear tais dispositivos.

Desse modo, é indispensável o professor se perguntar não só quais são os conteúdos, mas principalmente a *maneira* que as próximas gerações se adaptarão às novas tecnologias. A leitura já não é mais verticalizada, mas sim multidirecional e modal, com imagens, vídeos, interação, relatos pessoais, comentários, gênero de textos diversos, cores, rápido, volátil, fluido e prático. Essas são uma das características da multimodalidade na leitura de um aluno e principalmente da dinâmica de redes sociais, as plataformas mais atrativas para esta faixa etária.

Assim sendo, sugere-se o uso da prática do laboratório de leitura e do gênero do ciberespaço *fanfiction* para melhores resultados e rendimentos em sala de aula. O Laboratório de Humanidades ou Laboratório de Leitura é uma atividade inspirada no Laboratório de humanidades de Gallian (2016) na escola de medicina da Unifesp, nessa atividade, usou-se a prática do laboratório para reflexões acerca da humanização entre profissionais da área de saúde. Esta prática sugere interação em conjunto com a turma com o requerimento de uma leitura prévia da obra e durante a aula o espaço é aberto não só para discussão teórica expositiva, mas para uma troca de ideias, bibliografias e experiências pessoais, afinal cada leitor terá uma experiência individual e singular a partir de uma mesma obra. Rildo Cosson(2006) fala dessa facilidade de identificação e interpretação de textos quando feita em grupo:

É preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso, é que por meio do compartilhamento de suas interpretações os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade (COSSON, 2006, NÃO PAGINADO)

Assim como a própria obra literária tem o poder catártico, a opinião e a experiência do outro inserido num contexto similar ao seu também suscita o sentimento de empatia e por conseguinte a identificação com o assunto.

Tal abordagem é considerada fundamental, na medida em que toda proposta de humanização que se quer autêntica e efetiva deve partir de uma “concepção tridimensional do ser,

ou seja, de uma antropologia que veja o humano enquanto um ser dotado de afeto, inteligência e vontade” (Colaborador 2). Neste sentido, o autêntico processo de humanização só poderá ser desencadeado se partir de uma experiência que é primariamente afetiva; experiência esta que o contato com as artes, neste caso, a literatura, podem proporcionar de maneira íntegra. A partir do compartilhamento e síntese das histórias de leitura, cabe ao coordenador elaborar e propor, para o encontro seguinte, o itinerário de discussão; a segunda fase da dinâmica ou metodologia do Laboratório de Humanidades. “Uma vez mapeados os afetos, sentimentos, ideias e questionamentos trazidos através das histórias de leitura, pode-se esboçar um verdadeiro itinerário de discussão, que já aponta os passos a serem dados nos próximos encontros do LabHum. Trata-se, muitas vezes, de estabelecer um “programa de investigação” sobre determinados personagens do livro, indicando quem vamos ‘investigar’ primeiro e quem virá depois; ou então, de estabelecer uma sequência de temas ou questões que surgiram nas histórias de leitura e que procuraremos enfrentar... Às vezes, pode ser as duas coisas juntas”. (Colaborador 2) Esta é a fase central, mais extensa e fundamental da dinâmica do LabHum, ocupando, em média, de cinco a sete encontros semanais. É nesta fase que se desenvolvem as discussões mais importantes, girando em torno de personagens, percepções, atitudes, valores. Durante estes encontros, é muito frequente que a análise da obra remeta a situações da vida profissional e pessoal dos participantes, levando-os a refletir criticamente sobre sentimentos, atitudes e comportamentos próprios e alheios.

Com base nisso, é estabelecida uma obra pelo professor(a) que vai ser discutido com os alunos em sala de aula com um determinado período estabelecido para leitura e no dia da aula o espaço é aberto para interação e fala entre os alunos o que resgata a criatividade para produzir ao perguntar quais as impressões, momentos que mais sensibilizaram e a o que aquela obra remete aos estudantes. Pelo contrário, a prática do Laboratórios de humanidades ou de leitura não foca em produção de resumos, mas numa conversa que traz reflexões e deve gerar uma discussão acerca de temas variados que podem ser relacionados a uma obra. Essa experiência pode trazer debate sobre diversos assuntos pertinentes

e vigentes no momento, pois essa é uma das características da literatura e das peças do cânone literário: os temas discutidos por vezes não são óbvios e podem ser ainda recorrente na sociedade atual, e o LabHum/ LabLei traz autonomia e chance do estudante chegar a essa resposta cooperativamente com seus colegas de classe.

E ao fim da experiência o professor pede aos alunos para realizar um relato pessoal ou histórias de convivência, logo, uma produção textual sobre as mudanças, impactos e impressões que aquele texto literário causou na vida de cada um de acordo com as experiências particulares e singulares de cada indivíduo. A experiência literária é sempre subjetiva e diferente a cada contato com o livro independentemente do número de vezes que a obra for lida.

Além disso, o uso de atividades que explorem os letramentos digitais que os alunos dominam no espaço da internet pode trazer grande interesse por parte dos alunos, como o uso do gênero *fanfiction*. Esse novo gênero, segundo Santos Silva (2019), caracteriza-se como emergente dado a presença de novas tecnologias, e tem ganhado espaço entre a faixa etária de jovens e adolescentes. Como o próprio nome advindo do inglês explica *fan*, fã e *fiction*, ficção, ficção de fã, trata-se de um gênero textual elaborado por fãs. Usa-se uma plataforma similar à rede social, com a possibilidade de uso de textos, música, áudios, imagens e espaço para interação entre autores de histórias e leitores. Estas histórias geralmente são baseadas ou inspiradas em obras já produzidas anteriormente como livros, filmes, músicas, bandas, celebridades, programas de TV e outros.

As fanfics apresentam um caráter interativo, pois sua materialização em rede (web) permite que a interação ocorra em vários níveis e com vários interlocutores, ao utilizarem, por exemplo, de sua interface, das ferramentas disponíveis, do contato com outros usuários, textos etc. Esse nível interativo permite que o computador, os smartphones, os tablets e outros dispositivos eletrônicos, não sejam usados tão somente como uma máquina de escrever, mas como ferramenta de colaboração, de construção coletiva (SANTOS, 2019, P.10)

Trata-se de um Gênero extremamente interativo pois ele trabalha com a resposta do fã à obra diretamente como autor, leitor e crítico, visto que por vezes uma obra pode não atender às expectativas, um dado personagem ou detalhe que fora passado despercebido, a fanfic ou fanfiction pode trazer essa satisfação a uma comunidade de fãs e consumidores daquele conteúdo. As plataformas dessa literatura de internet aguçam o gosto pela escrita e o engajamento de indivíduos com seu grupo de leitores e seguidores, os *fandoms*, grupos de fãs de um determinado livro, assunto, banda, música, filme ou categoria. É também possível achar sites que ensinam gramática e dão dicas de escrita para os usuários. Logo, o professor incentiva o aluno já estimulado e incentivado anteriormente com as discussões levantadas no LabLei, a participar do espaço das redes sociais de *fanfiction*. Um ambiente a dar continuidade aos debates e reflexões trazidos pelos leitores, possivelmente através de uma enquete, história interativa, história baseada na obra estudada, relato pessoal, discussão sobre algum tema evidente no texto, um poema, uma música, podcast ou até mesmo desenhos e artes digitais. Em resumo, o espaço físico da sala de aula pode ser estendido aos sites de *fanfiction* que exploram a multisemiotividade das plataformas digitais, o que é extremamente atrativo para os alunos.

5 Sequência didática para *Tristão e Isolda*

Por fim, pensando no planejamento de uma sequência didática que abrange o planejamento de uma ordem metodológica pedagógica de atividades para uma aula, pensa-se em realizar uma aula voltada para trabalhar e discutir a obra *Tristão e Isolda*. Essa lenda do século XII pode ser trabalhada de acordo com as práticas pedagógicas em etapas: leitura, discussão e interpretação (laboratório de leitura), exposição e atividade de produção textual no estilo fanfiction.

A primeira etapa corresponde à *leitura*, esta deve ser planejada e estipulada pelo professor, dentre as várias obras da

bibliografia de ensino, cabe ao docente selecionar uma que seja relevante ao momento, estudos e à turma. Esse planejamento deve ser feito com uma certa antecedência para que se encaixe no plano pedagógico semestral e que permita a leitura das obras pelos alunos para a realização da segunda parte do laboratório. Em segundo momento, a *discussão* pode começar com o compartilhamento das experiências, impressões e notas individuais de cada estudante sobre o livro. É nesse momento que é aberto espaço para a prática do laboratório de leitura e suas reflexões: o quão parecido é *Tristão e Isolda* com a obra romântica de sua preferência? Essa obra reflete em outras produções que o aluno já viu? Foi seu primeiro contato com o livro? Entre outras perguntas que também podem ser feitas pelos alunos, é preferível colocar todos na sala dispostos em círculos visto que ajuda na visualização do rosto de cada um para a discussão. Assim, chega-se a análise de temas e tópicos levantados em comum sobre a obra, dessa forma, o professor pode mediar uma discussão mais profunda sobre o tema amor na obra de Tristão e Isolda, por exemplo, alguma pergunta ou questionamento para que a turma possa interagir e discutir o tema amor-paixão, conceituado por Rougemont, em seguida compará-lo com o conceito pessoal de cada um sobre amor.

Na segunda etapa, o educador(a) pode trabalhar a *exposição*, ao explicar de maneira didática e expositiva o contexto da época e preparar os alunos para a releitura que será feita em casa. O romance é ambientado na sociedade cortês europeia logo a linguagem do texto é diferente assim como a maneira de se expressar verbalmente e por gestos, até mesmo o afeto, dado que Tristão e Isolda nunca consumaram seu amor fisicamente.

Por fim, o aluno pode escrever um texto de relato pessoal ou um texto do gênero fanfiction e alterar o final da história ou deixar transparecer seus sentimentos indiretamente com relação à experiência que teve com o texto literário. Por exemplo, há *fanfictions* em inglês como “*Tristan and Iseult*”, Tristão e Isolda em que autora reescreve uma cena sob seu ponto de vista e coloca uma intensidade lírica sobre seus sentimentos e experiências pessoais

naquele texto

Tristan lay awake that night. Unable to sleep, the mindless amount of images that ran through his consciousness threatened to destroy his sanity. Nothing seemed to make his desire for Isolde leave his mind. Nothing seemed to help the longing that he carried for the angel that saved him, that's how he saw her. As an angel sent to love him. Those precious days he shared with her had given his life meaning and to leave her brought back the agony that he never realised he felt ever since he lost his mother and father. The agony of emptiness, nothingness, of a meaningless life. Tristan knew he had to stop loving Isolde. It wasn't just him that would be prosecuted if anyone were to find out their love. Isolde would be banished or worse killed. He couldn't give her that fate he had to protect her as much as he could and in protecting her he was hurting her by not holding her. Everything seemed so confusing to him. His mind lingered on smiles they shared. Of the last bitter kiss they stole before she sent him away from his haven and into what he now deemed a life sentence of misery. This was too much for him to bare.

Nas notas da autora ela explica que em dado momento da narrativa ela não sabia se escrevia sobre seus sentimentos ou das personagens do romance. Logo, há uma exposição e junção das experiências pessoais da autora com a história, usando suas vivências e visões para criar sua interpretação dos personagens. Em uma outra fanfiction, "*Dear Tristan*", Querido Tristão, o autor escreve um poema sobre o romance entre o casal

Gone once more, it must have been fate
Until my time I will wait
This isn't the end, of that I'm sure
We wont need to play games anymore
I'll see you again, its just a matter of time
You'll be in my heart, youll always be mine.

Nas notas do autor ele menciona também ter assistido ao filme e tê-lo usado também como meio de inspiração. Há também a fanfiction, *In the Heart of the Lion*, No coração do leão, que mostra

uma outra versão da história em que Isolda nunca fora prometida ao rei Marc e assim o casal poderia fugir de seu destino trágico, mas não menos complicado.

O professor(a) pode auxiliar na realização da atividade como extraclasse para ser iniciada por um curto período em sala de aula e assim ser finalizada em casa. Dessarte, o docente e discente são envolvidos em atividades variadas que exigem a utilização de diversos textos e mídias.

6 Considerações finais

O estudo de obras hoje consideradas “clássicas” é essencial para entender a dinâmica da sociedade em que vivemos. No entanto, vivemos em uma era digital em que há uma mudança brusca na maneira em que se assimila informação e portanto, textos. Os estudantes possuem outras maneiras de se relacionar com os textos e afinidades com hipermídias que são constantemente bombardeados pelos meios de comunicação.

Portanto, o ensino da disciplina literária também deve mudar, essa mudança deve vir no método pedagógico para aulas como demonstrado e sugerido na sequência didática de Tristão e Isolda. Ao utilizar de práticas como o Laboratório de Leitura e atividades do espaço da internet como as *fanfictions* (literatura da internet), o aluno é aproximado da obra clássica a ser estudada pois através de ferramentas digitais que compõem a agenda de aquisição de conhecimento do estudante moderno é possível viabilizar o ensino dos letramentos literários, juntamente com debates e trocas de experiências. Percebendo que o perfil do aluno moderno e digitalizado já não compreende um método tradicional e linear de leitura, mas sim multidirecional, multifacetado e altamente dinâmico. Dessa forma, o professor deve vislumbrar no uso de celulares, computadores e redes sociais uma ponte para aproximar o aluno dos clássicos e mais do que isso ao prazer à leitura.

Referências

AUTOR desconhecido. **Tristão e Isolda**. Editora WMF Martins Fontes Ltda. 5º ed. São Paulo Sp. 2012

DE ROUGEMONT, Denis. **O Amor e o Ocidente**. Segunda edição. Lisboa: Ed. Vega, 1999.

SANTOS, Erisvaldo. Uma prática de leitura e escrita colaborativa no ciberespaço. **Multimodalidade de práticas de multiletramento no ensino de línguas**. 2019.



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA: IMPACTOS E CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA

Samira Saleh¹

1 Considerações iniciais

A trajetória da educação pública brasileira está intimamente relacionada às transformações políticas do Brasil. Desde nosso suposto descobrimento, foi e sempre estará suscetível às mudanças governamentais. Isto deve-se, à não consolidação de uma política de Estado sólida que garanta o direito à educação pública a todos os cidadãos e cidadãs, laica, com bases curriculares compatíveis com as expectativas de nosso país-continente cumprindo um papel fundamental de emancipação social as nossas famílias, crianças, jovens e comunidade escolar em geral.

Tal suscetibilidade se exprime também nas construções teóricas que subsidiam o processo de alfabetização de aquisição de escrita e leitura propriamente dito, não apenas para crianças na idade certa como adultos que dela não tiveram acesso.

Neste artigo, destacaremos marcos históricos importantes na construção da educação pública brasileira com enfoque no processo de alfabetização de aquisição da escrita e da leitura de crianças na idade certa, até nossos dias atuais em uma conjuntura complexa de pandemia no Brasil e no mundo.

As concepções metodológicas tecnicistas herdadas da

¹ Professora titular da rede pública de educação básica do município de São Paulo, atualmente Coordena os Cursos de Extensão da Escola Superior de Gestão e Contas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo. Graduada em Pedagogia, pós graduação com aperfeiçoamento em Controle Social em Políticas Públicas pela Escola Superior de Gestão e Contas Públicas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo. E-mail: samirasaleh30@gmail.com

década de 1970 em que as crianças pequenas eram “tábulas rasas” de conhecimento e o professor como o transmissor de todo o saber existente, e as mais vulneráveis socialmente incapazes perpetuou um longo período na história da educação brasileira.

Com a redemocratização do Brasil, após o Movimento das Diretas Já, em meados de 1984, e a promulgação da Constituição de 1988 a educação se eleva a um outro patamar com a função social indissociável ao progresso do país.

As crianças já não passam mais a serem consideradas “tábulas rasas” mas sim, protagonistas da construção de seu próprio conhecimento e o professor o mediador desse processo de aquisição da escrita e da leitura o que confrontou brutalmente as estruturas metodológicas imbricadas no sistema político autoritário do Brasil, legado deixado pelo Regime Militar.

Com a Constituição Federal de 1988, outros instrumentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foram se alinhando em uma concepção de educação inclusiva para todos e todas e assim os movimentos sociais se fortalecendo com Fóruns Mundiais e Nacionais de Educação.

É preciso compreender que este processo se deu em meio a rupturas de várias ordens como a forma de investimentos na área da educação, qual o papel dos entes federativos como Estados e Municípios, qual a formação e salários que os professores deverão ter no território nacional, que base comum curricular deverá ser cumprida, que número mínimo de dias e carga horária devemos oferecer nos anos que envolvem o Ensino Fundamental, como compreender a importância e **qualificação da aula em si.**

Desde março de 2020, fomos acometidos por uma roleta russa promovida pela pandemia que obriga ao distanciamento físico a fim de conter a contaminação que atingia rapidamente o mundo e o Brasil. O conceito de diversas formas de interação entre professor/aluno, aluno/grupo familiar, grupo familiar/escola, foi objeto de estudo sistêmico nas teorias pedagógicas relacionadas diretamente a instituição escola.

A pandemia nos arrancou, abruptamente, os recursos mais preciosos nunca antes imagináveis em outros tempos para um processo de alfabetização competente, como o olhar, a voz, o calor, o barulho, as cadeiras arrastadas enfim, a tão magna aula presencial. O que isso representa às crianças em processo de alfabetização, principalmente, às de classes mais vulneráveis desse país?

Podemos considerar que a ausência total das aulas presenciais às crianças de até 8 anos é um caminho de perdas sem retornos, a aula é sim, a relação dialogada para o aprendizado entre professor e seus pares, é o espaço de empoderamento do processo de construção do conhecimento, é a problematização dentro de um contexto que só pode ser vivido na presencialmente. O ambiente alfabetizador foi e está completamente comprometido, não recursos tecnológicos que supra tal debilidade. A aula presencial foi e sempre será, o algoz e o caminho da aprendizagem dialógica e reflexiva, principalmente, as crianças que dela mais necessitam.

2 Desenvolvimento histórico da educação pública no Brasil

A educação pública brasileira é resultado de um desenvolvimento histórico que remonta ao século XVI. Este desenvolvimento apresenta marcos importantes de projetos de ensino no Brasil, tendo destaque para políticas de alfabetização. Entre 1549 e 1759 a educação no Brasil era promovida por jesuítas que possuíam um foco na conversão de indígenas para a fé católica. Entre 1759 e 1808 os jesuítas são expulsos do Brasil e Portugal estabelece um ideal de educação laica, porém nesse período o país teve uma carência de instituições e de um sistema de ensino. (ROMANELLI, 1991)

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas escolas técnicas, militares, de direito e de medicina. Ao mesmo tempo que se formavam pessoas em nível técnico e superior havia um grande desprezo pela criação de escolas com foco na alfabetização da população. A Constituição de 1824 previu educação primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros, porém

se quer havia professores em todos os territórios ocupados do país que fosse capaz de promover a alfabetização. A Lei de primeiras letras de 1827 previa a criação de escolas com o propósito de alfabetização em todas as cidades, vilas e localidades no país não teve efeito prático significativo (ARANHA, 1989)

Em 1931, após a ascensão de Getúlio Vargas por meio da Revolução de 30, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Naquela ocasião o foco do ensino era a formação de mão de obra qualificada para o projeto de industrialização que se desenvolvia no país. Em 1932, sob a liderança de Fernando Azevedo, diversos educadores brasileiros assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação que estabelece que: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.” (AZEVEDO, 1932, p.1). Segundo Aranha (1989), entre 1937 e 1945 o Estado brasileiro ficou desobrigado da oferta de ensino público primário e houve falta de estímulos à iniciativas de alfabetização da população.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26 define: “Todo o indivíduo tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos ao que se refere ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

Entre 1946 e 1963 foram estabelecidos critérios de vinculação orçamentária para a educação pública brasileira, que passou então a ser um direito. A Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) aprovada em 1961 reforçou a ideia da educação como um direito, mas não estabeleceu critérios de obrigatoriedade sobre a educação básica, o que implicou em prejuízos para programas de alfabetização. Em 1971 foi aprovada a segunda LDB que pôs fim a disciplinas como história, filosofia, geografia e sociologia, gerando a priorização do ensino profissionalizante. Com a ditadura militar, entre 1964 e 1985, houve grandes retrocessos para o desenvolvimento de uma educação autônoma e à liberdade de cátedra dos professores. (BREJON, 1996)

A Constituição Federal de 1988 apresentou a educação enquanto direito e estabeleceu a vinculação de recursos para o financiamento das políticas de ensino. Isso contribuiu para a consolidação de um sistema nacional de educação pública, no qual cada ente da federação possui atribuições específicas (BRASIL, 1988). Como consequência foi lançado em 1996 uma nova LDB, agora com foco na universalização do ensino fundamental e a eliminação do analfabetismo no Brasil (BRASIL, 1996).

3 A pandemia de covid-19 e a perpetuação das desigualdades na educação

A seguinte reflexão se faz atual diante do quadro de pandemia de covid-19 que assola o Brasil e frente aos desafios que se apresentam para a superação de situações de desigualdades na educação:

O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas ideias. (SANTOS, 2003, p.173)

Para uma melhor compreensão dos desafios em torno da alfabetização, torna-se necessário a apreensão da palavra “autêntica” que Freire (2016) define como o resultado do exercício permanente de ação reflexão e ação levando em conta a perspectiva de cada indivíduo. A pandemia por covid-19, que teve início no Brasil no ano de 2020, nos obrigou ao distanciamento físico e nos aproximou dos flagelos mais que desumanos (VILELAS, 2020); potencializou de forma avassaladora o mundo com um “tsunami invisível” que nos desnuda, sem permissão, frente às desigualdades sociais estruturalmente potencializadas no território brasileiro e que, infelizmente, nos acompanha desde outrora (CAMPELLO ET AL., 2018).

Os debates sobre educação retornaram de forma sistemática aos meios de comunicação, por especialistas, acadêmicos, entes

federativos nacional, estaduais e municipais, por profissionais de educação da rede pública e privada vinculadas à educação básica e população em geral. Conforme Guimarães (2020), pode-se observar que, com exceção aos períodos eleitorais, o tema nunca foi tão citado como nesses últimos tempos calamitosos.

O impacto da retirada da interação por meio da presença física de toda a comunidade escolar, as inquietudes, incertezas e rompimentos abruptos de todo o processo de aprendizagem não passarão incólume pela história e trará consequências ainda incomensuráveis.

Guimarães (2020) nos apresenta como a crise em torno da pandemia por covid-19 perpetuou desigualdades sociais que se refletem na educação. Com a peça publicitária de que “Enem 2020: o Brasil não pode parar!”, o Ministério da Educação (MEC) estimulou que os alunos de todo o Brasil se inscreve-se no Enem e fossem fazer a prova presencialmente em pleno quadro de pandemia. A propaganda incentivou os alunos a estudarem “como podem” sem considerar a limitação de recursos de alunos de diferentes classes sociais.

Conforme Guimarães (2020) muitos alunos são de baixa renda e pertence a classes sociais menos favorecidas, não tendo, portanto, livros, apostilas, computadores ou acesso à internet. A falta de cômodos silenciosos em suas casas destinados ao estudo faz parte da realidade de uma boa parcela de estudantes brasileiros. Portanto qualquer tratamento dos órgãos de governo que não levam em consideração esses aspectos acabam priorizando as condições sociais de estudantes de classes altas e médias e desfavorecendo jovens de baixa renda.

Como nos mostra Guimarães (2020, p. 1), no dia 15 de maio de 2020, quando questionado sobre aspectos de priorização de pessoas de classes sociais mais altas, o então ministro da educação Abraham Weintraub em entrevista à CNN Brasil afirmou que o Enem: “...não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores.”. Tal manifestação mostra a atual tendência do governo

federal brasileiro em meio a pandemia em não minimizar diferenças educacionais entre pessoas de diferentes classes sociais. Quando transmutada para os anos iniciais e para os desafios em torno do processo de alfabetização, entendimentos como o do então ministro da educação podem resultar problemas ainda mais basilares.

Segundo Santos e Cristo (2020, p.2):

[...] a pandemia assume função alegórica à medida que traz à tona possibilidades de interpretação da realidade ou de pensamentos que sustentam as relações sociais e que, até então, estavam no campo da invisibilidade, especialmente as formas articuladas de dominação [...]

Richard Horton, editor-chefe da prestigiosa revista científica *The Lancet*, considera que vivemos em uma sindemia. Essa tese foi defendida recentemente por vários cientistas da atualidade no mundo. Para Horton falar em sindemia não representa uma simples alternância de terminologia e sim entender a crise de saúde que vivemos a partir de um quadro conceitual mais amplo para encontrarmos soluções mais adequadas.

Diz Horton que:

[...] existe o Sars-CoV-2 (o vírus que causa a doença covid-19) e, por outro, uma série de doenças não transmissíveis. E esses dois elementos interagem em um contexto social e ambiental caracterizado por profunda desigualdade social[...] (PLITT, 2020, p.1)

Na década de 1990, o antropólogo médico americano Merrill Singer, criou o neologismo sindemia combinando os termos sinergia e pandemia para designar a situação em que: "... duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças". (PLITT, 2020, p.1)

Em entrevista à BBC News Mundo Merrill Singer, explica:

[...] O impacto dessa interação também é facilitado pelas condições sociais e ambientais que, de alguma forma, aproximam essas duas doenças ou tornam a população mais vulnerável ao seu impacto [...]. Se realmente quisermos acabar com esta pandemia cujos efeitos têm sido devastadores nas pessoas, na saúde, na economia ou com futuras pandemias de

doenças infecciosas (vimos uma após a outra cada vez mais frequente: Aids, ebola, Sars, zika e agora covid-19), a lição é que temos que lidar com as condições subjacentes que tornam um sindicato possível[...] (PLITT, 2020, p.1)

Para Kenny, temos que analisar a situação pelas lentes da sindemia, pois nos “permite passar da abordagem clássica da epidemiologia ao risco de transmissão para uma visão da pessoa em seu contexto social” (PLITT, 2020, p.1).

Richard Horton, é conclusivo ao afirmar que:

[...] Não importa quão eficaz seja um tratamento ou quão protetora seja uma vacina, a busca por uma solução puramente biomédica contra a covid-19 vai falhar.[...]A menos que os governos elaborem políticas e programas para reverter profundas disparidades sociais, nossas sociedades nunca estarão verdadeiramente protegidas da covid-19[...] (PLITT, 2020, p.1)

4 Pressupostos normativos da educação pública brasileira

A educação pública brasileira é a síntese de pressupostos normativos que se desenvolveram ao longo do tempo. Esses são reflexos de anseios de determinados grupos da sociedade em certos momentos. Há portanto, alguns importantes marcos históricos na construção da rede pública de educação no Brasil. Entre os objetivos desses marcos estão a elevação do patamar da educação e a busca pela dignidade da vida das pessoas por meio de um Estado forte e imbuído de responsabilidades e direitos aos cidadãos e cidadãs brasileiros.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fomentou o ideário de renovação educacional pautada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira fomentando a ideia de educação para todos com gratuidade e laicidade o educador deveria levar em consideração à cultura múltipla e diversa trazendo aos holofotes a concepção da função social da escola (VIDAL, 2013).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta como afirmação em relação à educação que:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua Educação Integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de torna-lo efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em suas condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, escola comum e única que, tomando a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (AZEVEDO, 1932, p. 5)

A Constituição Federal de 1988 consolidou o conceito de educação pública brasileira como direito de todos e dever do Estado e da família consolidado em seu art. 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Pautado no conceito lavrado pela Constituição Cidadã e com os movimentos sociais fortalecidos pelas Diretas Já, os debates em território nacional foram intensos e determinantes para consolidar a ideia de qualidade de educação. Resultaram desses debates as diretrizes de atendimento equânime a todos os cidadãos e cidadãs brasileiros. Para tanto, estabeleceu-se a necessidade de um Estado forte que fosse capaz de cumprir com seus deveres frente a política nacional de ensino. Entre esses deveres está a exigência de aplicação mínima orçamentária entre os entes federativos, estados, municípios e DF. (PÉRES, 2007)

A educação pública brasileira de qualidade tem a função de minimizar os impactos das desigualdades sociais entre os cidadãos e cidadãs contribuindo com a emancipação social e com um currículo “oculto” e “transparente” a fim de propiciar a construção crítica

do conhecimento. Conforme Mattos (2014, p. 57) existiram: “... grupos em defesa da escola pública de qualidade, que adotaram, dentre as estratégias, a atuação em prol da garantia de incremento de recursos orçamentários para a área.”.

O conceito constitucional da educação foi resultado do envolvimento e construção de um Estado democrático de direito pela sociedade brasileira. Isso proporcionou uma importante mudança educacional em que o aluno tem o direito de aprender e a escola o dever de ensinar. Tal cenário implicou em questionamentos sobre o acesso à educação, a estrutura seriada com altos índices de reprovação nas séries iniciais e a evasão nas séries finais, a avaliação fragmentada, o currículo formal até chegar à lida cotidiana maltrapilha e em condições, muitas vezes, degradantes em que a comunidade escolar estava inserida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, realizou a busca da concretude dos princípios contidos na Constituição Cidadã, em seu artigo 2º, desenha de forma indelével os princípios e finalidade da educação brasileira:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

O artigo 3º da LDB estabelece os princípios que servirão como base para o ensino no Brasil:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização

da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

O Manifesto dos Pioneiros, a Constituição Federal de 1988 e a LDB trazem contribuições que transcendem o objeto meramente legal, traduzem a profundidade e a solidez conceitual da sociedade que almejamos e que educação precisamos construir para consolidá-la, são conceitos e finalidades atemporais, principalmente, em tempos tão complexos e difíceis como os atuais, diante da pandemia por covid-19.

5 O papel da escola em tempos de covid-19

O processo de alfabetização na rede pública é oferecido pela instituição escola, sendo protagonizado pelo professor e o educando por meio do instrumento secular mais utilizado, a aula.

Segundo Alarcão (2001, p.18): “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”. Cabe considerar que se crianças já estavam imersas em extrema vulnerabilidade, em tempos de pandemia e, com a ausência de políticas públicas eficazes para garantir uma rede de proteção às famílias, a escola terá seu papel e responsabilidade social como a única alternativa de ascensão e fuga da miséria extrema.

Para Alarcão (2001, p.25) a escola reflexiva é:

[...] uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo[...] uma escola assim concebida pensa-se no presente para projetar o futuro.

Partindo desta definição, toda a comunidade escolar está em um processo intenso de ressignificação de seus “lugares” no sistema educacional e na vida de cada criança e de cada indivíduo. Precisaremos ter uma organização inteligente como define Tavares (2001, p.48):

[...] uma organização reflexiva, flexível, resiliente é uma organização inteligente, na qual todas as pessoas são livres, responsáveis e funcionam em uma relação de confiança, de empatia, de solidariedade, de entre-ajuda, em qualquer nível do sistema ou da realidade, como algo que lhe é próprio, em que os sucessos nos resultados não são alheios a ninguém, e sim partilhado por todos [...]

Todos esses pontos suscitam algumas questões. O que esperar dessa organização em período pandêmico inédito e desafiador no Brasil e, no mundo, em que famílias inteiras foram acometidas pela covid-19 e, muitas delas, quase dizimadas? Como essa organização pode se tornar uma referência de superação das relações inter e intrapessoais de toda a comunidade?

No passado, as famílias consideradas desestruturadas pelos setores mais conservadores da sociedade eram àquelas compostas por um núcleo rígido e limitado de integrantes como pai, mãe, filhos. Atualmente, as famílias foram desestruturadas brutalmente pelas consequências da pandemia com perdas de várias ordens como afetivas, econômicas, desemprego, falta de alimentação básica, muitas perderam suas casas e, se já tinham pouco, ficaram sem nada ou quase nada, um cenário de guerra sem precedentes no Brasil. (SILVA, 2020).

Ainda não é possível mensurar com exatidão os impactos e consequências desse cenário para crianças pequenas que estão em processo de alfabetização. Porém a escola e a comunidade escolar deverá estar imbuídas no comprometimento de resgate da função social da escola previsto pela Constituição.

Mais do que nunca a escola deve estar comprometida com uma “educação libertadora”, como Freire (2004) nos ensina. Esse modelo de educação preza pela importância da libertação coletiva, social e política. A educação que tem o poder constitutivo de transformar a realidade, de manter a dialogicidade entre a sociedade que temos e a que queremos, sair do status quo cultural produzido pela escassez humana. (FREIRE, 2004).

A educação libertadora nos mostra características necessárias

para que essa educação se concretize. Freire (2016 pp. 96; 99; 102; 104) relata que são as seguintes:

1 - Co-laboração: a ação dialógica só se dá coletivamente, entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. União: a classe popular tem de estar unida e não dividida, pois significa a união solidária entre si, implica esta união, indiscutivelmente, numa consciência de classe.

2 - Organização: é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos os aprendizados da autoridade e da liberdade verdadeiros que ambos, como um só corpo, busca instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza.

3 - Síntese cultural: consiste na ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante faz da realidade objeto de sua análise crítica.”

Nunca foi tão imprescindível compreender, considerar e ressignificar o universo das crianças que queremos atender e em que condições devemos atender, em se tratando do processo em si de alfabetização como nos dias atuais. Emília Ferreiro e Ana Teberosky em sua obra sobre a “Psicogênese da Língua Escrita” escrita em meados de 1970, a qual revolucionou os campos de aquisição da leitura e da escrita revertendo a lógica, até então, tendo como principal o método de aprendizagem e não sujeito.

O conceito de sujeito cognoscente, descrito por Emília Ferreiro, em sua clássica obra, coloca como protagonista o próprio sujeito em que ele interage ativamente no seu próprio processo e aquisição da leitura e da escrita. Essa inversão de foco no processo metodológico inova e atua, indubitavelmente, contrário aos paradigmas históricos demonstrados e reconhecidos pela UNESCO em 7 de setembro de 1977 como fracassados uma vez que o número de analfabetos em crianças e adultos eram aviltantes.

A psicolinguística argentina Emília Ferreiro, doutorou-se pela Universidade de Genebra e foi orientada por Jean Piaget e teve como colaboradora Ana Teberosky.

Psicóloga e pesquisadora do Instituto Municipal de Barcelona, desde 1974 dedicou-se à aplicação da teoria psicogenética diretamente na sala de aula, enfocando o impacto da colaboração de ambientes bilíngues (catalão e espanhol) sobre a alfabetização de crianças. Inovou ao utilizar a teoria do mestre para investigar um campo que não tinha sido objeto de estudo piagetiano. Piaget pesquisou mais profundamente o conhecimento de fonte interna, a que denominou lógico-matemático, e que se refere ao estabelecimento de relações entre os objetos, fatos e fenômenos ultrapassam, portanto, os limites do conhecimento físico observável e das ações, exigindo maior desenvolvimento das estruturas mentais.

Emília Ferreiro partiu do interesse em descobrir qual era o processo de construção da escrita, ao planejar situações experimentais. O resultado da investigação de Emília Ferreiro proporcionou dois indícios: por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e por outro, que criança de classe baixa não começa do “zero” na primeira série.

De acordo com a teoria de Emília Ferreiro o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, no qual o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva. Não se trata simplesmente empregar a “prova piagetiana” para estabelecer novas correlações, mas sim, de utilizar os esquemas assimiladores que a teoria nos permite construir para descobrir novas observáveis. A partir daqui construiu-se uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita.

A obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a “Psicogênese da Língua Escrita”. foi um marco na área, destacando que as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua. De acordo com a teoria construtivista, toda criança passa por quatro hipóteses de construção da aquisição da escrita até que esteja alfabetizada. São elas pré-silábica, silábica alfabética (sem valor sonoro e com valor sonoro), alfabética e ortográfica. Tais hipóteses são consecutivas não havendo alternância nem ausência de nenhuma delas no processo evolutivo de alfabetização. Ao professor, cabe o papel fundamental

de mediador na evolução do avanço de uma hipótese a outra.

A interação entre as crianças e o professor, o ambiente de sala de aula que expõe à ampliação do repertório cultural e de vocabulário alavancando êxito em todo o processo de aquisição da escrita e leitura se configura como instrumentos indissociáveis a um processo de alfabetização eficaz, se torna mais que desafios a serem superados, mas sim o grande dilema em nossos tempos atuais, principalmente, aos sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano da sala de aula.

O dinamismo dos planos de aulas que devem promover duplas produtivas entre crianças em etapas hipotéticas distintas a fim de criar situações estimuladoras de aprendizagem, as sondagens individuais e contínuas tão importantes ao diagnóstico e replanejamentos das aulas àquela turma; as rodas de leituras e conversas diárias que propiciam o despertar do prazer ao conhecimento do ato de ler e escrever.

Obviamente, que as tecnologias da informação e comunicação estão nos debates há tempos entre os diversos segmentos das entidades de classe e sociedade civil em geral, pela própria LDB, Plano Nacional de Educação, estaduais e municipais, porém com o viés da construção de uma cultura digital não pautado pelo determinismo tecnológico, mas como consequência do intenso uso e apropriação social na vida cotidiana.

Entendemos que a eficácia do processo pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, determinantes ao acesso e permanência de nossas crianças em uma vida escolar digna nesses tempos em que apenas nos restou o que já não tínhamos, ou seja, a ausência de investimentos em infraestrutura e uso das tecnologias compreendendo não só aquisição de computadores mas também a qualificação dos profissionais necessária para tornar tais recursos como aporte didático a serviço da aprendizagem reflexiva.

A infraestrutura necessária tecnológica necessita superar as deficiências já existentes ao longo dos anos e acrescentar as demandas atuais em que o único recurso possível, em tempos

pandêmicos, são as aulas on-line.

Devemos criar, urgentemente, uma cultura digital que oportunize o uso crítico e inovador e que impulse a minimizar os prejuízos causados às crianças, principalmente, mais vulneráveis desse país. Os investimentos em políticas públicas deverão ser coordenados, mais do nunca, a fim de estancar o avanço do fracasso escolar.

O processo reflexivo e emancipatório de alfabetização está em risco, a pesquisa divulgada dia 29 de abril de 2021, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em parceria com o Cenpec Educação, aponta que mais de 5 milhões de crianças e adolescentes estavam sem acesso aos estudos no Brasil no fim de 2020. Entre elas, quatro em cada dez tinham de 6 a 10 anos, a faixa etária mais afetada pela exclusão escolar.

Em 2019, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes no país estavam fora da escola um aumento de 389% em apenas um ano. Na prática, aproximadamente 13,9% dos brasileiros com idades entre 6 e 17 anos não frequentaram a escola em 2020. Nas regiões Norte e Nordeste, em algumas localidades, essa taxa ultrapassa os 30%.

Dentre essas crianças de 6 a 10 anos sem escola, 69,3% são pretas, pardas ou indígenas, isso representa o próprio retrocesso, uma vez que o país já havia atingido a universalidade neste atendimento.

6 Considerações finais

A complexidade do processo de alfabetização inerente ao percurso em si, acrescido ao que se interrelaciona a ele como, por exemplo, a lógica cultural tecnicista de apropriação do conhecimento em que o saber é fragmentado e não propicia o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e a reprovação enaltecida como conceito de qualidade de educação levando a responsabilização do indivíduo como o único protagonista do seu próprio fracasso

escolar acrescido de uma realidade brasileira atual sem precedentes.

Há evidências inquestionáveis da intensificação das desigualdades sociais promovidas pelas inúmeras iniciativas desastrosas dos governos em suas diversas esferas, no combate ao avanço da pandemia com atrasos da vacinação em sua população e o marco lamentável de mais de 440 mil mortos, altos índices de desemprego, perda de moradia, teremos uma geração de órfãos, nenhum cidadão ou cidadã passará incólume às consequências lamentáveis desse momento.

As crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre 6 a 8 anos da rede pública estarão imersas às diversas realidades e expostas às fragilidades de todas as ordens como social, psicológica, afetiva e econômica. Nosso sistema educacional deverá estar preparado para enfrentar esse momento de obscurantismo e, sim, os educadores e educadoras terão desafios imensos a percorrer cotidianamente a importância social da escola nunca esteve tão necessária como hoje.

O processo de alfabetização propriamente dito será determinante para reinserir nossas crianças a um futuro próspero, levando-as a renovar as esperanças de mudar sua triste e dura realidade, outras formas de interação afetivas deverão ocorrer, outras condições estruturais de nossas escolas, outros níveis de participação de nossa comunidade escolar deve surgir, outros níveis de valorização dos alfabetizadores e alfabetizadoras deverão emergir.

Ressignificar o processo de alfabetização e recoloca-lo em seu real patamar de importância na vida cotidiana de nossas crianças para que as esperanças se renovem e a função social da educação seja de fato cumprida.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil**

ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF, 05. Out. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BREJON, Moysés. (org.). **Estrutura e funcionamento do ensino de 1o e 2o graus: leituras.** 7. ed. São Paulo: Pioneiras, 1976.

PILLETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1o grau.** 22. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BREJON, Moysés. (org.). **História da educação no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CAMPELLO, Tereza et al. Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde debate.** Rio de Janeiro , v. 42, n. spe3, p. 54-66, nov. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GUIMARÃES, Paula De Avelar Andrade. Educação como ferramenta de manutenção da desigualdade social. **Repositório UNICEUB.** Disponível em < <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/14349/1/Paula%20De%20Avelar%20Andrade%20Guimar%C3%A3es.pdf>> Acesso em 14/04/2021.

PERES, Ursula Dias. **Arranjo institucional do financiamento**

do ensino fundamental no Brasil: considerações sobre os municípios brasileiros e estudo de caso do município de São Paulo no período de 1997 a 2006. São Paulo. 298f. Tese (Doutorado em Economia de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo. 2007.

PLITT, Laura. ‘Covid-19 não é pandemia, mas sindemia’: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. **BBC NEWS Brasil**. Londres, 10 de outubro de 2020. Mundo. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54493785>>. Acesso em 25/04/2021.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Teófanos de Assis; CRISTO, Hélio Souza de. Reflexões contemporâneas à luz da pandemia do novo coronavírus. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, e00108820, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica. **Magistério 1**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica. **Magistério 3**. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SILVA, Isabela Machado da et al. As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. **Pensando famílias**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, jun. 2020 .

TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Org.: ALARCÃO, Isabel. p.: 94-114 Porto

Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. São Paulo: CENPEC Educação, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, Sept. 2013.

VILELAS, José Manuel da Silva. O novo coronavírus e o risco para a saúde das crianças. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 28, e3320, 2020.



REDAÇÃO *VERSUS* PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO¹

Airton Pott²

Jaqueline Carvalho Bolin³

1 Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa enfrenta caminhos complexos em todos os seus ciclos, porém, nenhum deles parece ser tão sinuoso quanto o da busca por uma “metodologia” que possa auxiliar, de forma efetiva, o ensino de produção de texto. Sabe-se que produzir um texto, seja ele oral ou escrito, é uma tarefa mental que exige um substancial número de sinapses cerebrais, tornando a prática, de certa forma, muito complexa. Nesse contexto, muitos estudos se debruçam a analisar e propor metodologias/métodos/práticas/ferramentas/estratégias que possam favorecer não só o ensino e a aprendizagem da produção

-
- 1 O presente texto é um recorte de uma pesquisa elaborada em nível de mestrado a qual possui um fragmento publicado no Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação, V.4, 2017, disponível em: <https://cbe-unesp.com.br/>
 - 2 Doutorando em Letras pela UPF / RS. Mestre em Letras pela UPF / RS. Pós-graduado, nível Especialização, em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pela UNIasselvi. Pós-graduado, nível Especialização, em Docência no Ensino Superior pela UNIasselvi. Pós-graduado, nível Especialização, em PROEJA, pelo IFFar / RS. Graduado em Letras Espanhol pela UFPEL / RS e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUI / RS. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS. E-mail: airton_pott@yahoo.com.br
 - 3 Doutoranda e mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UNESP/ Assis). Possui Graduação em Pedagogia - UNICESPI (2013) e Graduação em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas pela Faculdade de José Bonifácio- UNIESP (2012). Possui Pós-graduação em Alfabetização, Letramento e Literatura pela Faculdade de Tecnologia Paulista. Pós-graduada em Gestão em Direção, Supervisão e Mediação Escolar pela Universidade de Jales. Atualmente é Professora de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Novo Horizonte e da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC).

textual, com vistas escolares, mas também a fim de proporcionar vivências sociais através da linguagem, possibilitando, assim, o desenvolvimento do letramento ideológico do indivíduo.

O professor, que trabalha com a língua materna nos mais diversos ciclos, busca de forma incessante desenvolver um trabalho exímio com a escrita, isso é inegável. Dentre tais problemáticas, algumas perguntas tornam-se predominantes: Como ensinar? De que maneira essa prática poderia se tornar mais significativa? Como *corrigir*⁴? O que *corrigir*?

Buscando responder a tais indagações, esta pesquisa, de cunho qualitativo, galgou apresentar uma proposta de trabalho com a escrita de forma a identificar como se dá uma Sequência Didática para a produção de texto no contexto de uma escola pública do interior de São Paulo, especificamente, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, dividimos este texto em algumas seções nas quais, na seção 01, intitulada *Redação X Produção Textual* apresentamos a diferença entre tais conceitos, sob o viés da Linguística Textual, especificamente de Geraldi (1984, 2003 e 2007) e Marcuschi (2005 e 2007). Além disso, refletimos acerca desse trabalho na escola a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posteriormente, elucidamos, na próxima seção, *Sequência Didática e o ensino de Produção textual*, a proposta de Sequência Didática, doravante SD, dos autores da Escola de Genebra Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2011). Já na última seção, *A intervenção realizada*, apresentamos a SD aplicada com alunos do 8º ano e uma breve análise da proposta, encaminhando-nos para as considerações finais.

2 *Redação versus Produção Textual*

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC,

⁴ Entendemos que uma produção textual não deve passar por um processo de correção, mas sim de avaliação com vistas ao desenvolvimento do educando ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

caracteriza-se por ser um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas e prevê muitas habilidades envolvendo a prática de produção textual. Tal prática, há tanto, parecia estar à margem do processo de ensino e aprendizagem em muitos contextos, uma vez que a produção é tida, na maioria das vezes, como um processo de redigir palavras e não de produzir textos com identidade discursiva inerente à formação ideológica do educando. Sendo assim, o eixo da Produção de Textos apresentado pela BNCC, presume que serão abordadas

[...] as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...] O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2018).

Pondera-se, portanto, com base nesse excerto que o trabalho com a produção deve levar em conta aspectos que perpassam a ações de organizações linguísticas, ou seja, aspectos microtextuais como elementos coesivos, ortografia, acentuação entre outros, mas deve-se considerar os enunciados presentes no texto observando e valorizando a interação do escrevente com o mundo, como ele se vê e se coloca no contexto sociocultural em que vive, ou seja, devem ser considerados, então, os aspectos macrotextuais. De encontro com essa premissa, de um texto baseado em práticas de uso e de reflexão e que elucidem marcas de interação e de autoria, Geraldi, na década de 80, já ponderava acerca de que

[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (GERALDI, 1984, p. 121).

Quase quarenta anos após as considerações de Geraldi, vê-se que a produção textual ainda é um desafio a ser superado por estudantes e educadores, uma vez que ainda é uma forma de treino para a vida e não da manifestação da vida. Sendo assim, a BNCC

pretende romper com essa premissa com base em um trabalho reflexivo com a língua que não descaracterize o sujeito, pois com isso não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (GERALDI, 1984).

Mediante as instruções imprimidas pelo documento, vê-se que há de desenvolver um trabalho em sala de aula que atenda a construção de um texto significativo. Para tanto, não basta apenas que o olhar sob a correção textual mude, mas a construção de todo processo seja valorizada e avaliada. Assim sendo, a proposta de SD desenvolvida no contexto da Escola de Genebra vem ao encontro de tal necessidade a qual é descrita a seguir.

Os novos conceitos difundidos, principalmente, pela Linguística Aplicada, parecem não penetrarem na realidade escolar, ou se conseguem alcançá-la sofrem, muitas vezes, deturpações. Como ilustração podemos citar o caso da redação e da produção textual, esta foi adotada, recentemente, pela escola mudando, ao que nos parece, apenas a nomenclatura, porque o conceito poucas vezes se difere da antiga redação. Muitos são os motivos para tais distorções teóricas. Geraldi já alertava que

[...] na escola não se produzem textos em que o sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (1984, p. 121).

Tais textos não levam em conta a experiência de vida do aluno, o conhecimento pragmático e as características já citadas anteriormente. Parece ser apenas um treino para o futuro, como se só o futuro precisasse fazer sentido para a criança e que o presente não é importante e, pior, que ninguém quer ouvir de fato esse aluno. Ao descaracterizar o aluno como sujeito, também lhe é impossibilitado o uso da linguagem. Na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (GERALDI, 1984). Esses aspectos, como supracitado, são muito incoerentes com a BNCC em vigência.

Encontramos, ainda, nas palavras de Geraldi o conceito de “redação” que, segundo ele, é marcado por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e seu papel mediador.

Muitas, senão a maioria, das propostas trazem um texto motivador e a proposta de redação na qual fica explícito que o aluno deve “copiar” aquele modelo. Texto esse que será corrigido e devolvido para o aluno com grifos vermelhos que, na maior parte dos casos, estavam preocupados com a ortografia e as formas sintáticas empregadas.

Geraldi (1984) chama a atenção para a questão de que essa redação não é um texto, pois texto é aquele que mesmo com problemas ortográficos, morfológicos, sintáticos e estruturais conta uma história. E que o contato com a norma padrão da língua deve ser oferecido pela escola, mas não precisa, para isso, anular o sujeito.

Afirma, ainda, que “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 1984, p.124).

Vinte e três anos após tais reflexões de Geraldi, muitas evoluções aconteceram no âmbito escolar, mas não o suficiente para sanar tais discussões. Marcuschi (2007) aborda em seu texto “Redação Escolar: breves notas sobre um gênero textual” reflexões pertinentes e inerentes à prática escolar envolvendo a produção de texto. O autor analisa o processo de escolarização dos textos escritos, e explicita que os textos de diversas esferas devem circular na escola, mas que

[...] quando trabalhado na escola, seja nas atividades de leitura ou nas de produção, o gênero textual será sempre uma variação desses gêneros de referência, sobretudo no que diz respeito aos aspectos funcionais, mas, em parte, também quanto às características linguísticas formais e a seleção dos conteúdos e conhecimentos. (2007, p.62).

Tal afirmação nos leva a concluir que não há maneiras de trazer para a escola gêneros que circulem fora dela sem alterar sua função. Na sociedade uma notícia possui um público-alvo e um suporte bem diferente de alunos e apostilas, respectivamente.

Da mesma forma, os textos que são produzidos pelos alunos em âmbito escolar tomam uma finalidade diferente dos produzidos pelos alunos fora da escola. Na vida social e política precisamos escrever em muitos momentos e quando nos propomos a tal tarefa temos explícito o destinatário do texto, a finalidade de sua escrita, o contexto que será reproduzido, quando será reproduzido etc. Características essas que não são vistas na redação escolar. O aluno escreve apenas para o professor dar uma nota que aferirá se ele entendeu e reproduziu a linguagem da escola.

Não há nesse tipo de trabalho uma real motivação para escrever. O educando sequer consegue usar sua autonomia, porque sabe que não é aquilo que o professor e a escola, de forma geral, querem ouvir. Porém, diferentemente (tratando-se de nomenclaturas e não de conceitos) de Geraldi (1968), Marcuschi & Cavalcante (2005) afirmam que essa redação produzida em contexto escolar é um “macro-gênero” que pode ser dividido em: 1) redação endógena ou clássica; 2) redação mimética (MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, 2005). Ambas são agrupadas em um “macro-gênero” por serem produzidas na escola e por obterem funções pedagógicas, mas esclarece que elas possuem características diferentes entre si.

Segundo as autoras, a redação endógena ou clássica é a mais frequente no ambiente escolar, as quais indicam um tema e/ou a explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares e propõe a fabricação de um texto seguindo normas praticamente estáveis.

Como podemos ver nessa definição de redação endógena ou clássica da autora, fica explícito o mesmo tipo de texto que Geraldi (1984) denomina como “redação”. Afinal, nele não se vê uma finalidade social, mas uma finalidade puramente pedagógica que anula o indivíduo e seu conhecimento de mundo.

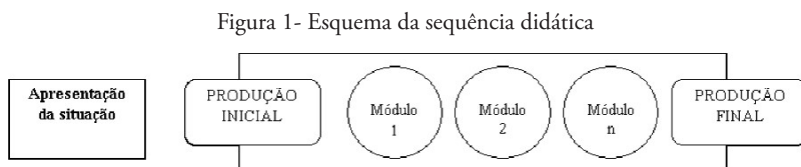
Já a redação mimética se insere em um contexto sociointeracional como um objeto de ensino-aprendizagem. Ela possui uma finalidade clara, mais do que isso, possui um leitor que não seja somente o professor e uma função social que não seja apenas a nota.

3 Sequência Didática e o ensino de produção textual

Munidos de tais reflexões propostas pelo aporte teórico, vimos que muitos materiais didáticos ainda apresentam atividades de redação endógena. Para comprovar tal afirmação, analisamos uma proposta de produção textual apresentada pelo material didático empregado pela escola em que lecionamos a fim de adaptá-la para uma redação mimética. Para isso, adaptamos os comandos propostos pelo material de forma que eles, bem como toda a proposta, pudessem significar para o aluno e em consonância, pudéssemos enxergar, nos textos, a autonomia de cada um. Para tal trabalho, buscamos aporte teórico na metodologia de sequência didática de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2011) explicitada no texto *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*.

Os autores definem sequência didática como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

A sequência pode ser apresentada de forma clara na seguinte figura:



Resumidamente, o modelo de sequência se propõe a mostrar, na *Apresentação Inicial*, o gênero e a proposta, como um todo, ou seja, o produto a ser obtido ao final do processo. A partir disso, solicita-se a *Produção Inicial* que servirá de base para o estabelecimento dos *Módulos* que trabalharão os problemas encontrados na *Produção Inicial*, a fim de preparar os alunos para a *Produção Final*. Feito isso, há, então, a produção do texto definitivo.

De forma mais detalhada e aplicada no contexto do ensino brasileiro, tais etapas podem ser entendidas e, a título de sugestão, aplicadas de seguinte forma:

- *Apresentação inicial*: é sabido que para se escrever sobre algo precisa-se obter domínio não somente acerca da língua, mas também acerca do conteúdo. Sendo assim, aqui é importante resgatar o conhecimento prévio do educando e envolvê-lo no contexto temático da produção; oferecer conhecimentos acerca do tema e, principalmente, despertar o interesse dele acerca do que será proposto. Para tanto, faz-se necessária a seleção de textos variados acerca do mesmo tema, ou de temas complementares, (sendo que ao menos um necessita ser do gênero que será proposto para a produção). Após a leitura e o debate dos textos, importante chamar a atenção acerca das características do gênero que será produzido. Aqui, também é pertinente apresentar ferramentas ao aluno para que ele possa conhecer, minimamente, a organização estrutural do gênero. Após tais debates, é imprescindível, segundo os autores, que se apresente as etapas da produção aos discentes, com ênfase na finalidade desta, uma vez que qualquer atividade que signifique aos alunos torna-se mais prazerosa e mais proveitosa. Expôr, portanto, que será feita uma produção inicial e depois algumas atividades para lapidação do texto e, finalmente, a publicação deste para leitores reais que vão além do professor. Para os autores, o texto a ser produzido precisa ter uma função social que perpassa a sala de aula.

- *Produção Inicial*: após toda a sensibilização acerca de um tema e apresentação de algumas ferramentas básicas para produção do gênero, este é o momento de propor aos alunos a produção. Assim sendo, pode-se requerer que essa produção seja feita em formato de rascunho, ou seja, não necessita ser realizada no suporte final, uma vez que ela será lapidada ao longo do desenvolvimento dos módulos.

- *Módulos*: após a realização da primeira versão do texto, o educador avaliará quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos e traçará uma sequência de atividades para amenizar tais problemáticas e lapidar o domínio discursivo previsto para o ano/série. Aqui, ressalta-se a importância de um trabalho de avaliação por parte do educador com um olhar que transcenda as normas gramaticais, que são mais valorizadas ainda pelo contexto escolar brasileiro. Sendo assim, os módulos podem variar em quantidade e possuírem finalidades diferentes, por exemplo: o educador detectou que os alunos possuíam dificuldade com o conteúdo (tema), bem como com a estrutura organizacional do gênero e a recorrência de determinado problema coesivo. Assim, ele poderá organizar um módulo (não necessariamente uma aula) para trabalhar cada problemática.

- *Produção Final*: findados os módulos que galgaram a amenização das problemáticas identificadas na produção inicial este é o momento de produzir o texto final. Importante ressaltar que a SD proposta pelos autores presume que a Produção Final desse gênero possa oferecer subsídios para que o educador planeje a próxima atividade de produção, de forma a repetir o gênero, ou aumentar as exigências. Como já citado, a concepção de ensino a partir de gêneros prevê que o texto tenha uma função social que transcenda “o fazer para obter uma nota”. Para tanto, o educador pode usar de diversas estratégias para “publicar” os textos dos alunos, tornando, assim, o processo de aprendizagem significativo.

Com as considerações e sugestões acima elencadas, fica

ratificada a necessidade de que o processo de produção necessita de valorizar as estratégias de enunciação empregadas pelo aluno, caso não, o texto será mais uma redação escolar, ou seja, mais “um simples ato” de escrever num papel para uma pessoa lhe dar uma nota. A fim de quebrar e/ou amenizar essa barreira, a valoração das estratégias intensificadoras vai ao encontro desse trabalho, conforme objetivo delimitado para estes estudos.

4 A intervenção realizada

Cientes das considerações acerca de produção textual e SDs, decidimos, conforme já exposto, analisar o material didático (Apostila Sistema Expoente) adotado pela escola que estudamos. Uma análise mais aprofundada desses materiais pôde transparecer uma grande predominância de propostas de redações endógenas e não de redações miméticas (MARCUSCHI, 2007) como é o mais aconselhável por autores especialistas tais quais já citamos alguns aqui.

Neste trabalho, fixar-nos-emos a discorrer de apenas uma adaptação de uma proposta de redação proposta aos alunos do 8º ano durante o terceiro bimestre do ano de 2015.

A unidade da apostila trabalha textos poéticos em prosa, ou seja, textos que possuem sentido conotativo e grande exploração de figuras de linguagem. Para tanto, na proposta original, havia os seguintes comandos:

“Dê continuidade ao fragmento a seguir, de modo que o resultado seja um texto poético em prosa. Escreva seu texto em folha separada e entregue-o ao professor na data agendada”

SE EU FOSSE PINTOR

Se eu fosse pintor, eu pararia em frente ao portão de uma casa antiga e começaria por retratar, com as tintas disponíveis, todo e qualquer sentimento presente no local.

Para as dores presentes, eu usaria a cor lilás, porque...

- Revise seu texto:

- Você organizou seu texto em parágrafos?
- Usou verbos no futuro do pretérito do indicativo, a fim de indicar ações hipotéticas?
- Empregou palavras e expressões em sentido figurado?
- Deixou claros seus sentimentos a respeito dos fatos apresentados?
- Deu continuidade ao texto, expressando-se em 1ª pessoa do singular?
- Cuidou da devida pontuação e estruturação das frases?
- Há, em seu texto, descrições de lugares, pessoas e objetos?

Língua Portuguesa: Ensino Fundamental-8ºano-volume 3/ Rossana Pacheco. – Curitiba: Expoente, 2014, p. 39.

Analisando a proposta podemos perceber, claramente, que ela está mais preocupada com a estrutura textual do que com seu conteúdo. Além de que ela propõe a continuação de um texto que não parece significar para o aluno do século XXI que dificilmente conhece uma casa antiga ou menos ainda um casarão de época. Ela explicita muita preocupação com a utilização da norma culta exigindo até o tempo em que o aluno deve empregar os verbos.

Creemos que seja pertinente esclarecer que não estamos afirmando que a estrutura textual não é importante para um texto, visto que ela é responsável pela coesão e coerência e pela progressão textual, porém frisamos que essa não deveria ser a preocupação primeira de uma proposta destinada a alunos do Ensino Fundamental.

Devido ao espaço do presente artigo nos propomos a analisar somente uma produção de uma menina que foi escolhida para ser aqui representada por se tratar de uma aluna que obtinha notas “baixas” (5,0, 6,0) do ponto de vista quantitativo e classificador do sistema escolar atual e que nesse momento se mostrou uma escritora exímia, autora de seu próprio texto, produtora de uma produção textual (GERALDI, 1984) ou redação mimética (MARCUSCHI, 2007).

As mãos que contam

Nunca imaginamos que fôssemos sentir falta de coisas tão rotineiras, quem me dera tivesse sabido disso antes. Nunca imaginei que fosse sentir tanta falta de um cafuné, de uma mão segurando meu ombro em sinal de encorajamento, a mão áspera tocando minha testa quente como uma fogueira em festa de São João.

Nunca imaginei que fosse lembrar com o peito doendo de saudades esse gesto tão simples: o tocar, o tocar de nossa mãe, da minha mãe.

Suas mãos cansadas me mostravam o quanto a vida era difícil lá fora, suas mãos carregavam poemas sem poesia de uma vida sofrida, suas mãos contavam aventuras impressionantes no absoluto silêncio, suas mãos passavam mais conhecimento que sua boca. Talvez, era apenas a conexão materna, algo de outra vida, ou apenas amor, amor incondicional que germinou em seu ventre. O amor na sua forma mais pura: na intenção do toque, da palma da mão de quem se ama.

Essas mãos que cuidaram de mim, praticamente a vida inteira, foram levadas e eu estava completamente despreparada, vulnerável. Eu não pude cuidar a tempo das mãos que me criaram e parece que como castigo a morte levou as preciosas mãos de mim.

Pertinente esclarecer que o texto acima explicitado não passou por mais nenhuma correção após a entrega final e foi o mesmo que ela reproduziu para os alunos e visitantes que estiveram na escola durante o evento organizado junto à escola ao final do ano. Ainda é necessário pontuar que é uma aluna do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo, aluna essa que sempre foi classificada como “mediana a insatisfatória” pelo processo avaliativo vigente.

Podemos ver que a aluna realmente produziu um texto com autoria, com sentimento, o que fez com que ele se tornasse um texto poético. O uso das figuras de linguagem perpassou toda a produção. Além de que ela se adequou à proposta no que diz respeito ao gênero e ao tema.

5 Considerações Finais

Cabe esclarecer, novamente, que foi apresentada uma SD com o intuito de demonstrar uma possível proposta de produção de texto e não para servir de receita para educadores que trabalham em contextos tão heterogêneos. Neste capítulo, portanto, propomos uma discussão acerca dos temas redação e produção

textual. Nossa maior pretensão era mostrar que os textos devem ser, privilegiadamente, propostos aos alunos com finalidades a se obter uma produção que faça sentido ao educando e que este consiga se posicionar ativamente através de seu texto, ferramenta de empoderamento social. Para tanto, é necessário um trabalho significativo com a linguagem que possua uma real finalidade, assim também como um real leitor que não seja somente o professor com a finalidade de “dar uma nota”.

Especificamente a respeito da intervenção, SD aplicada, vislumbramos somente aspectos possíveis no que diz respeito à aprendizagem do aluno. Todavia, como toda atividade desenvolvida no contexto escolar, esta encontrou dificuldades para ser concluída, pois além de exigir uma adaptação ao que a coordenação pedagógica instrui, quebrou os muros da escola, precisou trazer a comunidade para esse ambiente. A nosso ver, essa mobilização deveria de ser natural, mas para a gestão escolar tradicional, surte como balbúrdia e pretexto para “matar aula”, infelizmente. Porém, tais percalços só nos mostram que temos muito a caminhar e que não devemos desistir em fazer o melhor para nossos alunos.

Portanto, conclui-se, mesmo de que forma ínfima, que a produção de texto, ou ainda a redação mimética, contribuem em maior grau para a construção da textualidade e para formação de um cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade, uma vez que é através da escrita que, muitas vezes, os alunos se fazem perceber pelo e no mundo. Além de que, com essa abordagem, a escrita se torna um excelente objeto de ensino e de aprendizagem, porque se trabalha questões linguísticas a fim de se obter um texto significativo.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** –

linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 95-128.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino da língua. In: KOCH, Ingedore Villaça. **O texto da construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins, 2003.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino da língua. In: GERALDI, J.W. (Org). **O texto na sala de aula.** Cascavel, Paraná: Assoeste/UNICAMP, 1984.

GERALDI, J.W. (Org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2005.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, F,C; MENDONÇA,M; CAVALCANTE,M,C,B (Orgs). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.59 – 72.

MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. **Produção de textos escritos:** o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: ROJO, R.; VAL, M. da G.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escolar.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.



REFLEXÕES SOBRE COTIDIANO E LUTO EM “LUTO DA FAMÍLIA SILVA” E “FUNERAL DE UM LAVRADOR” NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Ana Ligia Scaldelai-Salles¹

Camilla Tiburcio Pazim²

1 Considerações iniciais

A análise aqui veiculada desenvolveu-se a partir da leitura da crônica *Luto da família Silva* (2004), de Rubem Braga e análise da música *Funeral de um lavrador* (1965), de Chico Buarque. Deu-se também com a busca pela fundamentação teórica pautada nos estudos da semiótica para os aspectos abordados, ou seja, como sustentar teoricamente o processo de análise e convergência crítica entre as temáticas da crônica e da música, tendo a finalidade de estabelecer a consonância da crítica social nos textos aqui pesquisados. Partindo da análise dos textos, propusemos uma atividade de interpretação e produção escrita na modalidade do ensino remoto aos alunos de oitavo ano da rede pública de uma escola de Ensino Fundamental II localizada no município de Novo Horizonte, estado de São Paulo. A atividade foi aplicada pela professora titular de Língua Portuguesa, uma das autoras deste artigo.

Em sua origem, a crônica é uma narrativa histórica em que o cronista se limitava a relatar os acontecimentos, assim como um historiador, deveria ser fiel aos fatos. Atualmente, esse gênero

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE. ana.scaldelai@unesp.br

2 Mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat – *campus* de Sinop. camilla.gt26@gmail.com

da literatura trata de relatos de episódios habituais que ganham contornos do discurso literário tratando a realidade com um teor de verdade íntima, humana e histórica (ARRIGUCCI, 1987). Assim, tanto no aspecto histórico quanto no contemporâneo, a noção de tempo está arraigada às delimitações do gênero, nos levando à raiz da palavra crônica, que vem de *chronos*, em grego *tempo*. Rubem Braga, nesse aspecto, soube bem delimitar seu espaço de criação, isto é, aquele em que prevalece a informação jornalística e insere o lirismo através da escrita literária.

Despontando na literatura a partir da década de 30, Braga, nas palavras de Davi Arrigucci, “sem dúvida, se tratava de um cronista, de um narrador e comentarista dos fatos corriqueiros de todo dia [...]” (ARRIGUCCI, 1987, p. 29). O estilo ao escrever crônicas apresenta-nos o quanto Rubem Braga busca, como característica relevante, a simplicidade em seu discurso. No entanto, mesmo dentro desses cenários (em cada crônica) que possam parecer conter aspectos tão simples, há uma proposta, de Braga, por buscar o afastamento do banal, assim como trazer à tona o que possa parecer inédito. A simplicidade atinge uma grandeza harmoniosa de tal maneira que marca uma conduta ativa diante da vida e da arte. Assim, Dias (1996), em sua análise sobre as peculiaridades da crônica bragueana, reforça a dialética existente entre jornalismo e literatura.

[...] parece-nos que “falar criticamente” da crônica de Rubem Braga implica investigar que mecanismos retóricos são empregados de modo a permitir um imediato envolvimento do leitor. A dificuldade de fazê-lo explica-se em grande parte por ser a crônica bragueana uma espécie de “zona de fronteira” em que convivem elementos antagônicos. O primeiro deles é a dicotomia jornalismo/literatura. (DIAS, 1996, p. 07).

Muito além de sua poesia em prosa e da temática da simplicidade, Rubem Braga também se preocupa com o enfoque nos problemas sociais. Muitas de suas crônicas desvelam um autor com “serenidade para aceitar o imutável, coragem para mudar o possível e o discernimento para distinguir o necessário do

contingente” (MILANESI, 1995, p. 17).

Dessa forma, tendo por base essa premissa inicial, nosso trabalho buscará delinear os contornos que mais nos tocaram da crônica *Luto da família Silva* (2004) e de que forma ela nos trouxe, enquanto fato histórico e/ou cotidiano, sua mensagem e proposta de reflexão. Pesaremos ainda em como se dá a convergência temática entre a crônica e a música *Funeral de um Lavrador* (1965) de Chico Buarque. Por fim, faremos o relato da sequência didática aplicada com os alunos da rede pública e uma breve análise das produções decorrentes das aulas cuja temática foi a interpretação da crônica bragueana e da música de Chico Buarque.

2 Breve análise da crônica e da canção

Iniciaremos a análise da crônica a partir do seu título: *Luto da família Silva*, uma vez que o enunciado já traz consigo uma noção de como será o assunto principal da crônica. Sabemos, então, que no decorrer da narrativa, a morte de alguém será apresentada, “o luto”, e o sobrenome dessa pessoa, “Silva”, revelando, portanto, uma prévia do que será exposto no desenrolar da crônica. Por consequência, já no primeiro parágrafo temos a confirmação das informações que inferimos do título, a morte de uma pessoa e o seu sobrenome, “O homem estava morto.” (BRAGA, 2004, p. 13 e 14); “[...] leio o nome do sujeito: João da Silva.” (ibidem, p. 14), sabemos também seu endereço, “Morava na rua da Alegria.” (ibidem, p.14) e por qual motivo ele veio a falecer, “Morreu de hemoptise.” (ibidem, p. 14).

De acordo com o texto, o sujeito veio a falecer de hemoptise – hemorragia no aparelho respiratório juntamente com expulsão de sangue através da tosse e expectoração –, podendo ser a manifestação de um tumor no pulmão, uma bronquite aguda e crônica ou ainda uma tuberculose pulmonar. Hipoteticamente, essa doença pode ter se originado na personagem devido à profissão que ela exerceu ou exercia, até mesmo antes de morrer. Uma atividade árdua, cansativa, estafante, pois como nos relatam algumas passagens da

crônica “Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios [...]” (ibidem, p.14).

Assim, a crônica *Luto da família Silva* narra a história de um homem chamado João da Silva que veio a falecer e, no momento de seu enterro, “seu corpo vai baixar à vala comum” (ibidem, p. 14), a crônica estabelece uma metáfora entre a personagem João da Silva e o compara com todos os *Joões da Silva* do Brasil. Tal metáfora o coloca em paralelo e em semelhança a tantos trabalhadores, majoritariamente de classe baixa e/ou operária do país, que possuem o sobrenome em destaque. A escolha do nome é mais um elemento que expõe o traço ordinário dos sujeitos que o têm, não são peculiares ou possuem distinção, são antes a massa, a coletividade.

Ao longo da narrativa, é possível encontrar 25 vezes a palavra *família*, como vemos nos excertos a seguir: “Nós pertencemos, como você, à família Silva.” (ibidem, p. 14); “Nossa família, João, vai mal em política.” (ibidem, p.14); “[...] todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família.” (ibidem, p.14); e, em vários trechos, o narrador coloca-se como se fizesse, realmente, parte dessa família Silva, como vemos em: “No fundo, somos os Silva.”; “Somos os Silvas.”; “Os Silva somos nós.” (ibidem, p. 14). Assim, o narrador, ao usar repetidamente a primeira pessoa do plural, se coloca na posição desse homem, encontrando nele os mesmos sentimentos, as mesmas angústias, aflições e aspirações de uma vida sofrida e trabalhadora.

Ainda nesse aspecto, apreendemos que o cronista se deteve de precisa revisão estética e conceitual lançando mão de elementos profundamente arraigados na História de nosso país. Coloca seu personagem principal como mártir de uma história que pode ser comum a todos, a qualquer um de nós. Brilhantemente caracterizado por Rubem Braga, o João da Silva, ali no momento de seu enterro, leva consigo estampado em face, à vala comum a todos, muitas histórias: “Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados.” (ibidem, p.14); muitas classes sociais: “Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua.”,

(ibidem, p. 14); muitas raças: “Depois fomos índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva.”, (ibidem, p.14). Enfim, os Silva são muitos Silvas, brasileiros comuns que desmitificam a trajetória da construção de algo idealizado, ao contrário, o comum, aqui, apresenta uma trajetória de referência ao plano realista do cotidiano de vivência.

Apesar de ter sido escrita em 1935, há mais de 80 anos, a crônica ainda é muito atual, pois o texto não narra simplesmente uma história, mas aborda comportamentos, práticas e reflexões sociais. A luta de classes é assunto vigente nas discussões sobre o sistema de produção capitalista, em que vemos a grande massa da população como mão de obra que sustenta uma pequena elite detentora dos lucros produzidos. Como muitas outras crônicas de Rubem Braga, *Luto da família Silva* tem um tom crítico e jornalístico ao individualizar a morte de um certo João da Silva como se fosse de posse exclusiva e absoluta de uma única família Silva existente.

Essa família, no entanto, como o cronista a apresenta, seria a união de todos os trabalhadores, a mão de obra que todos os dias se levanta para lutar pelo seu “pão diário”, que paga seus impostos e, por isso mesmo, essa chamada família Silva seria a que sustenta tantas outras no Brasil, como as famosas, na época de Rubem Braga: “A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família” (ibidem, p.14). A crônica bragueana busca entender quem é (ou quem são) esse(s) João (Joões), de onde vêm, o que fazem, o que buscam e o que se tornam diante da brutal realidade vivida.

Em *Funeral de um lavrador* composta por Chico Buarque de Holanda em 1965 para *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto, podemos ouvir a realidade de uma parte dos Silva bragueanos em forma de melodia. O relato da morte de um lavrador cuja cova seria a única parte que lhe coubera no latifúndio do mundo vai ao encontro do modo como João da Silva morre e é saudado pela família, sendo, ambos os sujeitos, pertencentes à classe

trabalhadora braçal. Assim, para as personagens principais, tanto da crônica quanto do poema, a hora da morte é o momento de reflexão sobre o funcionamento e a manutenção das classes sociais.

O eu-lírico, na música, descreve o enterro de um lavrador que durante a vida teve o sonho da posse da terra “É a terra que querias ver dividida”, mas a parte do sonho da terra que lhe coube é a cova em que será enterrado “É uma cova grande pra tua carne pouca/Mas a terra dada, não se abre a boca”. A ideia de justiça social é realizada pelo sujeito apenas quando morto e há ainda a ironia do poeta ao indicar que o sujeito se encontra melhor morto do que quando em vida “É uma cova grande pra teu pouco defunto/Mas estarás mais ancho que estavas no mundo”, somente após a morte possui a terra que sonhava.

A canção é interpretada em um ritmo lento, os versos são melodicamente entoados com um toque fúnebre, mas ao mesmo tempo há uma batida que lembra os passos de uma marcha. Remete-nos à ideia do caminho percorrido em vida pelo sujeito, mas também se liga ao ritmo das marchas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela reivindicação do direito à terra. O eu-lírico fala ao defunto e suas palavras constataam que a morte trouxe ao sujeito a posse da terra, juntamente com a melodia e a repetição de alguns versos, dão o tom tristeza e injustiça pela realidade social de quem luta pela posse da terra.

Pensando que “o texto artístico é um sentido construído com complexidade. Todos os seus elementos são elementos de sentido” (LOTMAN, 1978, p. 41), pensaremos em como os sentidos se estabelecem nos textos aqui analisados, partindo da construção do quadrado semiótico em que se estabelece relações de sentido presentes nos textos, mas também relações dêiticas, ou seja, o sentido está na superfície do texto, mas aponta para acepções exteriores. Segundo Tatit (2001), ao considerar a cadeia discursiva, o modelo da semiótica

Pode ser focado como um ponto tensivo em que colidem forças antagônicas representadas pelas categorias [...] de intensidade/ /vs/ extensidade. Ambas podem ser acentuadas

com maior ou menor grau de tonicidade, de modo que as paixões humanas expressas nos textos inclinam-se [...] ora para emoções que mobilizam o sujeito com *intensidade*, ora para as modalizações que instituem o sujeito narrativo (do ser ou do fazer) no eixo da *extensidade*. (TATIT, 2001, p. 121).

A escolha temática de *Luto da família Silva e Funeral de um lavrador* deu-se no eixo sintagmático, mas as seleções feitas para construção dos sentidos dos textos pautaram-se no eixo paradigmático, assim há a construção da poeticidade quando temos a projeção do eixo paradigmático no eixo sintagmático (PIETROFORTE, 2004). É na união dos eixos que se estabelece as possibilidades de construção de sentidos, é a extensividade dita na citação acima. Nela, é possível expandir o conteúdo e ater-se aos possíveis significados, assim, os sujeitos dos textos escolhidos para análise com suas marcas sociais impressas na marginalidade da História, vêm marcar a literatura e passam a ter voz e serem vistos. Podemos pensar em João da Silva como um símbolo dos trabalhadores que construíram, constroem e mantêm o Estado caminhando, os milhões de Silvas têm suas realidades representadas na crônica de Rubem Braga.

A obviedade se instaura na constatação dos sujeitos e suas realidades sociais, nesse caso, ambos são mão de obra e, portanto, pobres, sendo que, na vida são condenados a não terem posses. O trabalhador da família Silva não tem nome e tampouco sobrenome que o destaque da massa, do mesmo modo que o lavrador apesar de ter a terra como instrumento de trabalho e desejá-la como meio de autonomia e subsistência. não a tem, de fato.

Temos, por outro lado, a morte como momento de reconhecimento dessas personagens. A personagem da família Silva ganha destaque, já que é notado e reconhecido como um trabalhador pertencente a uma linhagem de gente importante, aqueles que constroem o Brasil diária e historicamente. O lavrador, na morte, ganha seu pedaço de terra, ainda que ironizado pelo eu-lírico, tendo uma cova grande para tão pouca carne, mas ainda assim é a terra que lhe foi dada, aquela pela qual lutou durante

a vida; cova e corpo são pequenos e desvalorizados, “Mas a terra dada, não se abre a boca/ É a conta menor que tiraste em vida/ É a parte que te cabe deste latifúndio”.

A luta e democratização do acesso à terra têm acontecido há séculos no Brasil. No país, a concentração de grandes propriedades rurais nas mãos de poucos proprietários é herança do Período Colonial e, ainda hoje, a luta pela divisão de terras e reforma agrária é pouco popular e polêmica tanto no meio político quanto na sociedade civil.

[...] os avanços das transformações capitalistas na agricultura, somando manutenção de políticas governamentais em favor das grandes propriedades e, conseqüente detrimento dos pequenos estabelecimentos, foram elementos preponderantes para a intensificação da concentração fundiária no Brasil. (ALCANTARA FILHO; FONTES, 2009, p. 69).

Assim, narrar e cantar essa luta pela posse da terra e pelos direitos dos trabalhadores não impede que tragédias aconteçam ou que o direito à terra seja enfim revisitado, mas registra a historicidade da luta, de modo que a crônica e a canção trabalham o intertexto através do estabelecimento do paralelismo entre as personagens e a crítica social que se indicia. Segundo Antonio Candido (1995), não avançamos muito no campo dos direitos humanos, ainda há barbáries acontecendo, direitos sendo negligenciados, mas não vemos mais a proclamação das injustiças como meio de engrandecimento dos poderosos, ao contrário, elas são ocultadas, “[...] isso é um sinal favorável, pois se o mal é praticado, mas não proclamado, quer dizer que o homem não o acha mais tão natural.” (CANDIDO, 1995, p. 237).

3 BNCC e as ferramentas tecnológicas

Por decorrência da pandemia do novo Coronavírus, as instituições de ensino foram fortemente impactadas. Diante do risco de alto contágio em decorrência de aglomerações, autoridades decretaram medidas bastante rígidas quanto à educação presencial,

começando por férias e depois por suspensão temporária das aulas. No entanto, como não houve melhora na situação, foi preciso que o ensino remoto fizesse parte do dia a dia de alunos e professores.

Dessa maneira, a tecnologia e o ensino à distância tornaram-se importantíssimos instrumentos para a continuidade do ano letivo. As ferramentas tecnológicas permitem situações de aprendizagem dinâmicas, criativas, com grande interação e participação entre professores e alunos, maior engajamento e autonomia por parte dos estudantes, e aproximação da escola à realidade dos discentes. Portanto, a tecnologia da educação veio para romper com metodologias tradicionais de ensino e atender às necessidades reais do mundo em que vivemos, onde a tecnologia é indispensável e imprescindível.

O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não é recomendação temporária, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já prevê e norteia propostas que potencializem as competências digitais na educação, formando, conseqüentemente, alunos letrados digitalmente. Conforme a BNCC, a competência geral *cultura digital* tem o objetivo de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

Assim, nosso intuito foi o de integrar a esta competência outras duas tão importantes quanto, já que o *conhecimento*³ e o *pensamento científico, crítico e criativo*⁴ devam servir para que os

3 Competência número 1 da BNCC – *Conhecimento*: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2018, p. 9)

4 Competência número 7 da BNCC – *Argumentação*: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

estudantes entendam e expliquem a realidade na qual estão inseridos, investiguem causas, elaborem hipóteses, formulem e resolvam problemas e aprendam a criar soluções. Para tanto, formulamos uma sequência didática para trabalhar a intertextualidade entre os textos aqui apresentados, unindo a ela ferramentas tecnológicas para potencializarem a aprendizagem.

4 Metodologia e desenvolvimento da sequência didática

A sequência didática foi desenvolvida com alunos de oitavos anos, de três classes diferentes, denominadas de *A*, *B* e *C*, pertencentes a uma escola pública de Ensino Fundamental, de sextos a nonos anos, da cidade de Novo Horizonte, interior do estado de São Paulo⁵. Em decorrência da pandemia da Covid-19, que assola o mundo todo, as aulas aconteceram de forma online por meio do *WhatsApp* e foram realizadas na modalidade grupo, em que cada turma compõe o seu grupo específico de aula, tendo seis aulas por semana. A atividade foi realizada no período matutino, com duração de dez aulas de 30 minutos cada, em que a participação dos alunos ocorreu de forma livre para que todos pudessem tirar suas dúvidas, comentar sobre os textos estudados, dar suas opiniões.

Vale ressaltar que por se tratar de uma atividade paralela ao conteúdo obrigatório em sala de aula, e levando em consideração que muitos alunos só conseguem acompanhar a aula em período contrário, além de que nem sempre todos têm acesso à internet, as atividades não foram feitas por todos os discentes, apenas por uma pequena quantidade. Para introduzir a crônica, a professora elaborou uma atividade no *Mentimeter* – plataforma online para criação de compartilhamento de recursos interativos, como slides, nuvem de palavras, questionários, entre outros – a fim de instigar o pensamento dos alunos acerca do assunto da crônica.

(BNCC, 2018, p. 9)

5 Os dados foram suprimidos a fim de manter a preservação da escola e dos alunos. (BNCC, 2018, p. 9)

Para tanto, a atividade abordou a pergunta “Ao ler o título da crônica LUTO DA FAMÍLIA SILVA você acredita que o texto irá falar sobre” tencionando obter como resposta três palavras condizentes com o título e, conseqüentemente, com o assunto do texto. Antes de responderem à atividade, a professora explicou o funcionamento da plataforma e o desenvolvimento da atividade em questão. A imagem abaixo mostra o resultado da sala A.

Imagem 1 – Atividade: título da crônica. Fonte: elaborada pelas autoras.



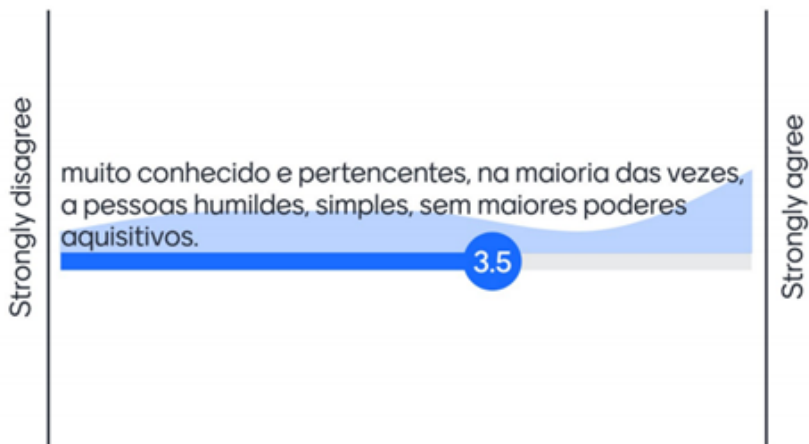
A nuvem de palavras, opção escolhida para a primeira atividade, disponibiliza todas as respostas dadas pelos participantes, ao todo oito alunos. O diferencial da atividade é que, primeiramente, os participantes não precisam se identificar, assim eles se sentem mais seguros e tranquilos quanto ao anonimato, segundo, a plataforma dispõe as respostas de maneira a diferenciá-las quanto à quantidade de vezes em que foram respondidas. Assim, as palavras em destaque, escritas em fontes maiores, foram respondidas duas ou mais vezes, já as menores, menos vezes ou apenas uma vez.

Para essa turma, a palavra *luto*, prevaleceu, foi a resposta da maioria dos estudantes, pois é a maior fonte; em seguida, apareceram as palavras *família* e *tragédia*; após, a frase *o luto da família silva* foi também a escolha de mais de um aluno; e, por fim, as outras

respostas foram elaboradas apenas uma vez, já que estão escritas com letras menores. As demais salas também trouxeram respostas semelhantes, o que demonstra que as três turmas conseguiram relacionar o título a possíveis interpretações da crônica.

A segunda atividade, também formulada na plataforma online *Mentimeter*, teve o objetivo de despertar o pensamento crítico dos alunos acerca do sobrenome *Silva* e sua relação na sociedade, partindo do pressuposto de que Silva é um sobrenome que tem forte relação na sociedade com sobrenomes de famílias mais humildes, mais populares, como se o sobrenome servisse de identidade para mostrar a que classe social o indivíduo pertence. A afirmação “Para você, o sobrenome SILVA é muito conhecido e pertencente, na maioria das vezes, a pessoas mais humildes, simples, sem maiores poderes aquisitivos” foi dada aos alunos, os quais, numa escala de zero a dez, deveriam discordar ou concordar com a afirmação. A imagem a seguir mostra o resultado da turma C.

Imagem 2 – Atividade: sobrenome da personagem. Fonte: elaborada pelas autoras.



Dez alunos responderam a essa atividade, a qual obteve a nota 3,5, estando a turma mais propensa a discordar da afirmação. Já a turma A teve menos alunos participando da atividade, mas

a nota foi maior: 5,9, fato que demonstra uma propensão a concordar com a afirmação; por sua vez, a turma B contou com sete participantes e obteve nota 7,3, valor que se aproxima a uma concordância total. A partir da atividade, foi possível analisar que ambas as salas estão díspares entre si, quanto ao assunto abordado na afirmação.

Após discussões acerca da atividade, a professora percebeu que a discordância aconteceu, principalmente, no trecho “pessoas humildes, simples, sem maiores poderes aquisitivos”. A sala C, que apresentou nota 3,5, e que, portanto, beira à discordância, expôs como ponto de vista o fato de que há muitas pessoas que têm o sobrenome Silva e que não são pobres, humildes, como era o caso do piloto brasileiro Ayrton Senna da Silva, falecido em 1994) – exemplo trazido pelos alunos. Já as demais salas assimilaram que por ser um sobrenome bastante conhecido e usado por inúmeras famílias, coincidiria com o sobrenome das famílias menos favorecidas, já que estas formam a grande parcela da sociedade.

Após essas duas atividades, a professora fez a leitura integral da crônica. Em seguida, o texto foi relido e analisado minuciosamente, destacando-se pontos importantes para a compreensão e reflexão da crônica, como a interpretação do contexto social (luto; posição social; segregação; precariedade etc.), a relação existente da data da escrita (1935) com a época em que vivemos (2021), a qualidade poética do texto, entre outros pontos. Após discussão, os alunos responderam a um questionário de atividades online feito no *Google Forms* – plataforma para criação de formulários.

O questionário continha quatro exercícios, três dissertativos e um de múltipla-escolha, acerca dos temas e questões abordados na crônica; ao todo, 22 alunos responderam à atividade. Com as respostas em mãos, a professora observou que a turma não teve grandes dificuldades em resolver a lista, e possíveis dúvidas foram sanadas na aula do dia seguinte. Com essa atividade, o objetivo de obter uma devolutiva do conteúdo estudado nas aulas foi cumprido, estando a turma pronta para dar prosseguimento na sequência didática.

Findado o trabalho com a crônica, a professora iniciou os estudos com a música *Funeral de um lavrador*, do cantor Chico Buarque. Para iniciar, assim como na crônica, o título foi o ponto de partida da discussão para que os alunos observassem, a partir da intertextualidade da música com a crônica, que uma parte dos Silva bragueanos foram contemplados em forma de melodia. Os alunos assimilaram facilmente a relação existente entre os personagens e a sua relação na sociedade, sobretudo porque ambos os títulos contêm vocábulos referentes à morte/funeral e também porque fizeram a correlação entre o Silva e o lavrador, representantes da classe trabalhadora e humilde.

Em seguida, a professora disponibilizou um link direcionado ao *YouTube* para que os alunos assistissem ao vídeo⁶ *Morte e Vida Severina - Funeral de um Lavrador*. O vídeo, através de uma animação, retrata por meio de várias enxadas, ferramenta primordial no dia a dia de um trabalhador da terra, o ofício exercido pelo defunto. As enxadas, que imitam o formato de ser humano, vão ao encontro da cova do homem, o qual já se encontra ao fundo do buraco; ali, ao lado, está uma personagem que acompanha o funeral.

Ao final do vídeo, a ideia que os alunos tinham quando refletiram acerca do título da música se intensificou e foi além, pois trouxeram assuntos que estavam em pauta na música, como a injustiça e a luta social. Dessa forma, a apresentação da cena tornou-se mais fácil a interpretação da canção que seria realizada mais tarde. Em um segundo momento, para ouvirem a música de Chico Buarque, a professora enviou a letra da música por escrito e também o vídeo⁷ disponível no *YouTube* que era apresentado com imagens do cantor.

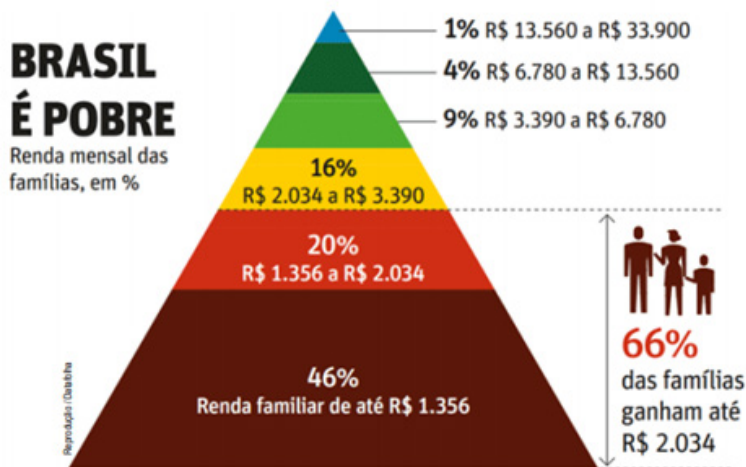
Após os alunos visualizarem os dois vídeos, a professora fez uma análise detalhada da letra da música e da cena, com o intuito de que os alunos observassem a ideia de justiça social sendo realizada pelo sujeito apenas quando morto e a presença da ironia

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s63EyKQAcVs&t=2s>.

7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jF_YGEAeQgw.

do poeta ao indicar que o sujeito se encontra melhor morto do que quando em vida. Os discentes não conheciam a música nem o vídeo, os acharam interessantes, mas tristes; de fato, a melodia e os versos dão o tom de tristeza e injustiça pela realidade social de quem luta pela posse da terra. A reflexão da música terminou com a apresentação de um gráfico⁸, segue abaixo, disponibilizado pela professora, o qual mostra a renda mensal das famílias brasileiras.

Imagem 3 – Gráfico da renda das famílias brasileiras. Fonte: DataFolha.



A finalidade do gráfico foi mostrar o quanto o país é pobre e desigual, uma vez que cerca de 66% das famílias sobrevivem com até R\$2 034,00 mensais e que apenas 1% da sociedade recebe salários de R\$13 560,00 a R\$ 33 900,00, estando o dinheiro nas mãos de pouquíssimos integrantes da sociedade. A exibição do gráfico tornou a discussão em sala mais concreta e palpável para os alunos; eles fizeram relações com suas próprias famílias ou com famílias por eles conhecidas.

Como atividade final, os alunos escolheram algum gênero

8 DataFolha nov. de 2013. A soma não chega a 100% pois parte dos entrevistados se nega a declarar a renda.

textual que os agradassem, como cartaz, poema, desenho, história em quadrinhos, artigo de opinião, entre outros, e o produzissem tendo como norte o tema desigualdade social. Após o recebimento das atividades, a professora disponibilizou alguns trabalhos na página própria da escola no *Facebook* para que a comunidade escolar pudesse prestigiar a atividade desenvolvida pelos estudantes. Ao todo, foram recebidos 16 trabalhos; as duas imagens abaixo retratam um pouco do que eles promoveram na atividade.

Imagem 4 – Atividade final: aluno L.M. 8º ano 81. Fonte: elaborada pelo aluno.

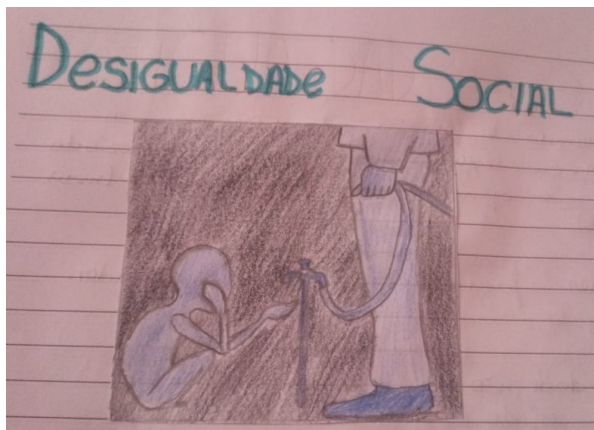


Imagem 5 – Atividade final: aluno L.E. 8º ano 83. Fonte: elaborado pelo aluno.

ESTÁ TUDO UMA MARAVILHA MESMO É?

Atenção, você que pensa que está tudo bem, você acha que está tudo bem mesmo? Que o mundo está uma maravilha? Atenção, pessoal, acordem! Quantas pessoas têm que pagar impostos e não têm saneamento básico?

Vivemos em um mundo onde o errado está certo e o certo está errado. Tudo está desmoronando, virando de pernas para o ar! Um mundo onde os ricos podem debater e nos pobres podem bater. Quem é inocente está preso e os culpados estão soltos.

As turmas foram participativas no decorrer da sequência didática e parte desse empenho diz respeito à forma como as

atividades e discussões foram elaboradas. Como observamos, a professora fez uso de ferramentas tecnológicas como *Mentimeter*, *Google Forms*, *Facebook*, além de dois vídeos transmitidos pelo *YouTube*, para despertar o interesse, a empolgação e o engajamento no processo de aprender.

4 Considerações finais

Em suma, diante da crônica de Rubem Braga e da música interpretada por Chico Buarque, nos deparamos com questões sociais cotidianas, de lutas por direitos, de questionamentos individuais e coletivos. A temática inquietante do reconhecimento apenas quando há a morte dos sujeitos, é ponto de partida para reflexão sobre as oposições experimentadas em vida, tanto nas questões de luta social quanto na consolidação dos direitos e justiça coletivos.

A crônica bragueana não se deixou pautar apenas na descrição de fatos da realidade cotidiana, já que ousou buscar a perspectiva, muitas vezes mascarada, de atritos históricos entre classes sociais e manutenção de poder. Ao leitor rotineiro, e/ou àquele que esperava temas com teor de lirismo, deparou-se com um desabafo cansado e fúnebre de um povo simples, trabalhador, cujo sangue é “vermelhinho da silva.” (BRAGA, 2004, p.14). A Arte dá voz aos sujeitos ocultados pela História, cujo percurso marcado pela luta é, muitas vezes, coberto por traços massificados destituídos de peculiaridades. Nos textos, vimos sujeitos que lutaram, como tantos fazem todos os dias e há tanto tempo, mas foram, pela Arte, transformados em símbolos de resistência tendo suas histórias registradas.

Quanto à aplicação da sequência didática, a discussão e a reflexão nos alunos acerca de um tema atual e relevante na sociedade, tendo como suporte as ferramentas tecnológicas para a educação, foi primordial. A maneira como as atividades foram propostas demonstrou efetivamente não só o entusiasmo e a participação, como também um progresso na aprendizagem dos alunos. Através

de modernização de recursos e de práticas pedagógicas, a atividade em questão pôde propiciar aos estudantes o fomento a habilidades e conhecimentos que são essenciais para o século vigente, como bem pontua a BNCC.

Referências

ALCANTARA FILHO, José Luiz; FONTES, Rosa Maria Oliveira. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica e Economia Regional Aplicada**. v. 4, n. 7, 2009, p. 63-85. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/heera/files/2009/11/ESTRUTURA-FUNDI%C3%81RIA-ze-luispara-pdf.pdf>> Acesso em: 09 mar. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Braga de novo por aqui. In: ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 29-50.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 51-66.

BRAGA, Rubem. **200 crônicas escolhidas**. 21.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 13-14.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Distrito Federal: Brasília, Ministério da Educação, 2020.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DIAS, Maria do Carmo Molina. **A crônica de Rubem Braga: exercício de sedução**. 1996. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 1996.

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2019.

LETRAS.MUS.BR. **Funeral de um lavrador**. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45132/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto narrativo**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MILANESI, Vera Márcia Paráboli Silva Vidigal. **Poética da crônica de Rubem Braga**. 1995. 347f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 1995.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 57-101.

TATIT, Luiz. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. p. 119-127.

Estamos em uma era moderna e digital, em que as tecnologias estão cada vez mais aperfeiçoadas e adentram ligeira e fortemente nos lares, no trabalho e nas escolas. E é pensando nisso que almejamos a organização de textos com cunho científico e acadêmico que discorram sobre a influência, a contribuição e a interferência da modernidade no dia a dia das pessoas.

As mídias, sobretudo as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), aceleram e facilitam a comunicação, ao mesmo tempo em que aproximam virtualmente aqueles que estão distantes fisicamente. Diante deste contexto, organizamos esta obra, cognominada *Educação e tecnologias: perspectivas no processo de ensino e aprendizagem*, a fim de contribuir com os estudos acadêmicos relacionados à educação e às tecnologias voltadas ao ramo educacional.

Sentimo-nos honrados e radiantes em podermos apresentar à sociedade esta obra resultante da dedicação de pesquisadores e pesquisadoras que, junto conosco, fazem de seus estudos publicados neste livro um movimento, uma ação, em favor da educação e das tecnologias, tão necessárias nestes dias atuais e tempos tumultuados.

Afinal, o vento e o papel, no mundo real, podem ir muito além dos horizontes, e a rede, no âmbito virtual, em questão de instantes, lança esta obra para o mundo. Desta forma, que os exemplares impressos e o e-book cheguem ao maior número de pessoas possíveis, e que estas possam usufruir dela da melhor e mais conveniente forma.

Por ora, é o que temos a externar neste junho invernal (porém, não muito hibernal, já que o tempo é curto e as tarefas e as possibilidades são múltiplas).

Airton Pott
Jaqueline Carvalho Bolin

