

CARLA VIANNA COSCARELLI  
CLECIO BUNZEN  
EDUARDO S. JUNQUEIRA  
GROXANEIRO JO  
IONE RODRIGUES  
VERA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA  
VICENTE PARRERAS  
MICHELE MONTANDON  
ADRIANA FISCHER

ANA ELISA RIBEIRO E POLLYANNA DE MATTOS VECCHIO  
[ORGANIZADORAS]

# Tecnologias DIGITAIS e ESCOLA

Reflexões no projeto  
**AULA ABERTA**  
durante a pandemia



# LINGUAGENS E TECNOLOGIAS 8

**EDITOR**

Marcos Marcionilo

**CONSELHO EDITORIAL**

Ana Stahl Zilles [Unisinos]

Angela Paiva Dionisio [UFPE]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Celso Ferrarezi [UNIFAL]

Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]

Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]

José Ribamar Lopes Batista Jr. [UFPI/CTF/LPT]

Kanavillil Rajagopalan [UNICAMP]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFES]

Roberto Mulinacci [Universidade de Bolonha]

Roxane Rojo [UNICAMP]

Sirio Possenti [UNICAMP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

Tommaso Raso [UFMG]

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva [UFMG/CNPq]



CARLA VIANACOSCARELLI  
CLECIO BUNZEN  
EDUARDO S. JUNQUEIRA  
DOROXANE ROJO  
IONE RODRIGUES  
VERA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA  
VICENTE PARRERAS  
MICHELE MONTANON  
ADRIANA FISCHER

ANA ELISA RIBEIRO E POLLYANNA DE MATTOS VECCHIO  
[ORGANIZADORAS]

# Tecnologias DIGITAIS e ESCOLA

Reflexões no projeto  
**AULA ABERTA**  
durante a pandemia

Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO  
Capa e diagramação: TELMA CUSTÓDIO  
Revisão: KAYA ADU PEREIRA

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE**  
**SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

---

T253

Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico] : reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2020.  
recurso digital (Linguagens e tecnologias ; 8)

Formato: e-book

Requisito do sistema: conteúdo autoexecutável

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-65-86250-86-2 (recurso eletrônico)

1. Ensino auxiliado por computador. 2. Inovações educacionais. 3. Tecnologia educacional. 4. Educação - Recursos de rede de computador. 5. Livros eletrônicos. I. Ribeiro, Ana Elisa. II. Vecchio, Pollyanna de Mattos Moura. III. Série.

20-66411

CDD: 371.334

CDU: 37.018.43:004

---

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados à

**PARÁBOLA EDITORIAL**

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263

home page: [www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)

e-mail: [parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

---

**ISBN: 978-65-86250-86-2**

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, outubro de 2020.

# Sumário

Aula Aberta: uma apresentação .....	7
Ana Elisa Ribeiro e Pollyanna de Mattos Vecchio	

## Parte 1 Ideias inspiradoras

Ensino de língua: surtos durante a pandemia .....	15
Carla Viana Coscarelli	
O ensino de língua materna em tempos de pandemia.....	21
Clecio Bunzen	
A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação.....	31
Eduardo S. Junqueira	
(Re)pensar os multiletramentos na pandemia.....	40
Roxane Rojo	
O mundo muda, a avaliação muda: Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota .....	44
Ione Aparecida Neto Rodrigues	

## Parte 2 Ideias e práticas inspiradoras

Tecnologia durante o confinamento .....	57
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	
Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II.....	70
Vicente Parreiras	
Vídeo artesanal na educação: Processos, produção e (bri)colagem .....	83
Michel Montandon	
Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos.....	94
Adriana Fischer	

<b>Ideias para pensar o fim da escola .....</b>	<b>105</b>
Carla Viana Coscarelli	
<b>Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação.....</b>	<b>111</b>
Ana Elisa Ribeiro	
<b>Autores e Autoras .....</b>	<b>118</b>

# Aula Aberta

## uma apresentação

Ana Elisa Ribeiro  
Pollyanna de Mattos Vecchio

**Março** de 2020. Ainda tínhamos uma vaga ideia do que viria adiante. Logo ali. Pandemia? “Voltaremos em duas se-

manas, guardem seu material”. E então: calendário suspenso. Não se pode fazer nada. Mas os projetos de pesquisa e de extensão podem continuar. O que fazer então com o Aula Aberta? Um projeto de extensão iniciado em 2017, meio timidamente, e que vinha ganhando corpo, alimentado pela curiosidade de muitos(as) estudantes e pelas parcerias generosas com colegas?

Um desabafo sobre a situação já havia sido escrito e ganhava leitores(as), publicado no *blog* da Parábola em 22 de abril<sup>1</sup>. A angústia era geral, e nós queríamos dialogar, encontrar especialistas e pessoas que estavam vivendo tudo aquilo para uma conversa responsável, tensa e provocativa, ao mesmo tempo.

“Vamos tocar adiante o Aula Aberta. Ele agora se abrigará no Instagram.” Já tínhamos ouvido falar que era a rede mais popular no momento e que poderíamos ali fazer *lives* em forma de entrevistas remotas com cerca de uma hora de duração. Isso também deveríamos aprender. Aprender a usar, nos apropriar, contornar umas práticas e ativar outras. Nossa intenção era escancarar ainda mais as portas físicas que deixávamos abertas ao público, em ocasiões especiais, nas aulas de pós-graduação, para que pessoas matriculadas ou não na instituição pudessem se apropriar daquele espaço, que aliás é público, daquele debate e daquele conhecimento compartilhado.

<sup>1</sup> Trata-se do texto “Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação”, de Ana Elisa Ribeiro, depois impresso num informativo da editora, e agora, como último capítulo deste livro. Ele continua disponível em: <<https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao>>. Acesso em 23 ago.2020.



O assunto também mudou. O projeto Aula Aberta oferecia bate-papos e palestras presenciais, ao longo do ano, sempre de acordo com as oportunidades, sem fomento algum, exceto o reconhecimento como projeto oficial e o apoio de uma estagiária voluntária, a Alícia Teodoro, estudante de Letras (Tecnologias da Edição) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). A maior parte das palestras versava sobre literatura e edição, mas agora era hora de falar de educação. A ideia era transformar o Aula Aberta em um espaço de debate, de troca de ideias e angústias, no meio de uma situação tão aflitiva e terrível quanto a da pandemia da Covid-19. Vamos falar!

Além de nossa experiência com a educação pública, éramos mães na pandemia. Observávamos o ensino remoto emergencial na educação privada acontecer dentro de nossos lares, com nossos filhos. Desde o início, tivemos inquietações que nos fizeram refletir sobre como deveríamos administrar a educação deles, diante do isolamento social e da interrupção das atividades não essenciais em nossa cidade, Belo Horizonte, desde 18 de março de 2020.

No Facebook, líamos postagens de colegas pesquisadores tentando distinguir as coisas, tentando pensar e repensar, buscando organizar os fatos e ver, com alguma nitidez, o que estava acontecendo. Aulas remotas, ensino emergencial, educação a distância, escola, *homeschooling*, aprendizagens, desaprendizagens. O que fazer? E como? Quem saberia?

Chamamos então pesquisadores(as) e professores(as) para conversar ao vivo. Pelo Instagram, fizemos *lives* que atraíram centenas e centenas de pessoas, durante várias semanas de abril, maio, junho e julho de 2020. Parte desses(as) pesquisadores(as) não tinha conta na rede social e jamais tinha feito uma *live*. Foi nossa primeira vez. E isso também é aprender, disponibilizando conhecimento, ideias e colocando-nos no debate.

Coube à professora Ana Elisa Ribeiro o papel de mediadora. Sob a máscara do projeto Aula Aberta e em sua conta @anadigital, ela recebia os(as) convidados(as), como na sala de sua casa, e tratava de encetar uma conversa tão espontânea quanto interessante, mas não como se fosse uma conversa privativa. As pessoas participavam, comentavam, perguntavam, sugeriam, riam e choravam durante aquela experiência. Não costumávamos dizer “venha assistir à palestra”; dizíamos sempre “venha participar!”, porque a ideia era manter a interlocução, contar experiências, saber das situações.

Pessoas de todas as partes do país vieram conversar conosco. Rapidamente, a conta @anadigital ganhou adeptos(as), pessoas dispostas não a simplesmente “seguir”. Elas queriam diálogo, potência, troca. E tiveram. O Aula Aberta era um papo apenas coordenado por nós, Ana e Pollyanna, sustentado pelas estagiárias e pelo estagiário do projeto. A essa altura, conseguimos fomento por edital da nossa Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário e passamos a contar com a Alícia, claro, agora bolsista, mas também com a Angela Vasconcelos e com o voluntário Pedro Rosemberg, todos(as) estudantes de graduação em Letras do CEFET-MG. Elas e ele não apenas ajudavam a divulgar e a organizar as *lives*, mas também organizaram o canal do YouTube e os textos que mantemos ali. Basta ir lá ver<sup>2</sup>.

Este livro é uma parte dos debates do Aula Aberta durante a pandemia, focalizando o tema premente no momento: a educação e as tecnologias. Outros(as) convidados(as) participaram depois e continuarão participando. É só seguir os perfis nas redes: @anadigital e Aula Aberta, no YouTube. Agradecemos o fomento da DEDC do CEFET-MG para a sustentação do projeto, por meio de bolsas e do financiamento desta coletânea das reflexões dos(as) professores(as) pesquisadores(as) aqui reunidos(as). Também agradecemos às bolsistas Alícia Teodoro e Angela Vasconcelos, além do voluntário Pedro Rosemberg. Aos(às) convidados(as), por aceitarem imediatamente nossos convites para as *lives*, um desafio de quarentena! E à Parábola Editorial, parceira na difusão do conhecimento.

Poderíamos ter mantido os capítulos deste livro simplesmente na ordem cronológica, como aconteceram no Instagram, mas não foi o que fizemos, depois de notas, ligas e laços entre estes escritos. Cada autor(a) escreveu segundo a linguagem que quis, de acordo com o que expôs em nossa *live*. O volume foi, então, organizado seguindo uma trilha que apresenta, primeiramente, textos mais teóricos ou reflexivos sobre educação, tecnologias e pandemia e, em seguida, dispusemos os capítulos que propõem ou explicitam práticas que integram tecnologias digitais e escola. Assim, mais detalhadamente, na primeira parte estão os capítulos que tentam entender a situação peculiar da educação brasileira no contexto da pandemia, levando o leitor à

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCM1fY5rtW6ieSsSUMdZsIJQ/featured>>.

reflexão sobre teorias que englobam questões relativas ao uso das tecnologias na educação, passando também pela discussão sobre políticas públicas que deveriam subsidiar a democratização do acesso às tecnologias digitais e em rede. Na segunda parte, o(a) leitor(a) encontrará estudos que, além de teorizarem sobre o assunto, propõem atividades bastante específicas para serem desenvolvidas em ambiente presencial ou remoto e que envolvem o uso de ferramentas digitais.

**CARLA VIANA COSCARELLI** (UFMG) abre e encerra os debates, e foi assim que se manteve aqui. Com “Ensino de língua: surtos durante a pandemia”, ela conta sobre perguntas que recebeu de professores de língua portuguesa pedindo socorro para se adaptarem ao regime remoto de ensino, logo no início do isolamento social. Como resposta, ela incentiva o ensino sob uma perspectiva mais reflexiva e mostra-se esperançosa de que a pandemia ajude a perceber a importância do letramento digital e para as mídias.

**CLÉCIO BUNZEN** (UFPE) continua o debate com “Algumas notas sobre ensino de língua materna em tempos de pandemia”, em que defende a pedagogia dos vínculos e dá exemplos de sua prática docente com relatórios de estágio em formato de *blog*, nos cursos de licenciatura em que atua. Em seguida, **EDUARDO S. JUNQUEIRA** (UFC Virtual) apresenta a perspectiva da pedagogia do conectivismo no capítulo “A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação”. O pesquisador incentiva práticas híbridas de integração entre ensino remoto e presencial, mas alerta para os riscos do uso de tecnologias comerciais privadas na educação, com seus procedimentos algorítmicos pouco transparentes, que fortalecem o capitalismo de plataforma e de vigilância.

**ROXANE ROJO** (Unicamp) assina o texto “(Re)pensando os multiletramentos na pandemia”, em que diferencia os conceitos de letramento digital e multiletramentos, critica a transposição do modelo tradicional de aula monologal e monomodal para o ensino remoto, mas acredita que a pandemia possa contribuir para a pedagogia dos multiletramentos, de forma que as tecnologias sejam apropriadas tanto na aula em si quanto nas atividades propostas pelo(a) professor(a).

Para finalizar a seção, **IONE APARECIDA NETO RODRIGUES** (FCV/CEFET-MG) discute as formas de avaliação nas modalidades a distância no capítulo “O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação

da aprendizagem remota”. A pesquisadora critica as práticas avaliativas voltadas para a seleção e punição dos(as) estudantes, propõe uma perspectiva formativa centrada no desenvolvimento da autonomia e da formação humana e elenca critérios para orientar formas de avaliações remotas.

Na segunda parte, **VERA LÚCIA MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA** (UFMG), com o capítulo “Tecnologia durante o confinamento”, faz um paralelo entre as ideias defendidas por Rheingold e Schneiderman sobre ensino mediado por tecnologia e termina presenteando os leitores com a curadoria de uma generosa lista de ferramentas *online* para desenvolver atividades de ensino de línguas.

No capítulo “Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II”, **VICENTE PARREIRAS** (CEFET-MG) faz um relato de seu percurso como pesquisador da modalidade a distância desde seu doutoramento, passando por pesquisas que orienta no âmbito da pós-graduação, até suas próprias experiências como(a) professor(a) de inglês em turmas do ensino médio. O(a) professor(a) apresenta uma proposta disruptiva de ensino denominada DIPAC (dinâmica interacional pedagógica adaptativa complexa), que pressupõe a sala de aula invertida e o ensino híbrido, nas perspectivas da teoria da complexidade.

**MICHEL MONTANDON** (UFSJ/CEFET-MG) traz um texto-tutorial baseado em teoria e prática intitulado “Vídeo artesanal na educação: processos, produção e (bri)colagem”. O pesquisador apresenta uma proposta de pré-produção, produção e pós-produção fílmica e incentiva educadores a se apropriarem das tecnologias da linguagem audiovisual por meio de processos como sensibilização, pesquisa, roteirização, decupagem, planejamento técnico, produção, edição e divulgação do material produzido.

**ADRIANA FISCHER** (FURG) apresenta o texto “Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos”, na perspectiva sociocultural dos letramentos. Apresenta exemplos de práticas, próprias e de parceiros, vivenciadas na educação superior, antes e durante a pandemia, e que envolvem tecnologias digitais, como a produção de podcasts por alunos de graduação e pós-graduação, visitas *online* a ambientes como museus, bibliotecas e parques, troca de correspondências entre estudantes e gamificação de tarefas.

**CARLA VIANA COSCARELLI** compartilha suas “Ideias para pensar o fim da escola”, uma reflexão que fez após três meses de isolamento social no Brasil, quando vivíamos o crescimento do número de casos de pessoas infectadas pelo coronavírus. Os números eram alarmantes. Naquele momento, o país já se tornara o epicentro mundial da pandemia, chegando ao recorde de mais de 100 mil mortes causadas pela doença. O ensino remoto emergencial já tinha chegado à esfera pública, ainda em fase de adaptação, e a perspectiva de retorno imediato às aulas presenciais ainda estava descartada, na maioria dos municípios.

A pesquisadora então propôs, nas suas palavras, “um exercício de utopia”, em que sonhou com uma escola mais aberta, produtiva e prazerosa. Ela enxergou a pandemia, apesar de todas as suas mazelas, como uma oportunidade única de criarmos a escola com a qual sempre sonhamos; a oportunidade de aprendermos com o caos instaurado e propormos a construção de uma nova escola, em que um computador com internet seja um direito básico do(a) aluno(a). Uma escola com novas concepções de currículo, de espaço, de tempo de aula, de avaliação e de integração entre disciplinas. Uma escola que leve à formação integral (intelectual, afetiva e social) dos(as) alunos(as) e à valorização do(a) professor(a). É com esse tipo de escola que também sonhamos quando nos propomos organizar este livro, que documenta um momento difícil de nossa educação, de nossa sociedade, de nossos dias.

Finalmente para encerrar o volume e registrar o desabafo dos primeiros dias de pandemia e interdição das escolas, republicamos o texto de Ana Elisa Ribeiro, que já havia encontrado milhares de leitores(as) no *blog* da Parábola.

Esperamos que as discussões aqui levantadas possam incentivar e subsidiar mudanças, mesmo que aos poucos, na educação brasileira, da pandemia para a frente. Boa leitura e bom trabalho!

---

Parte 1



# **Ideias inspiradoras**

---

# Ensino de língua surtos durante a pandemia

Carla Viana Coscarelli

## O turbilhão

**Ninguém** está preparado para uma pandemia. Em alguns casos, é possível se “reinventar”, palavra que tem circulado com frequência nesses dias de quarentena e afastamento físico.

Nessa tentativa, escolas, sobretudo as particulares, estão procurando formas de continuar suas atividades e, para isso, não tiveram outra opção senão a de trabalhar com ensino remoto. Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

Não se faz EaD de qualidade de uma hora para outra. Esses cursos precisam ser muito bem planejados e preparados com tempo, porque, há alguns bons anos, não nos falta tecnologia para ministrar cursos de alta qualidade nessa modalidade. Falta, no entanto, a capacitação

para que mais professores se sintam à vontade para lidar com essas tecnologias e com as estratégias de ensino que a EaD demanda. Outro ponto que precisa ser melhorado é o acesso à internet e a equipamentos, como computadores, que precisam ser usados pelos professores e alunos. Seria necessário, por exemplo, o governo liberar banda larga ou encontrar uma forma de garantir que as pessoas tenham acesso à internet, dar acesso a equipamentos, acostumar alunos a serem aprendizes autônomos e acostumar os professores a trabalharem com as tecnologias digitais. Para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade. A situação é complexa e não se resolve com um conjunto pequeno de ações.

Enquanto a maioria dos(as) alunos(as) de escolas particulares do Brasil recebem atividades *online* em seus equipamentos, têm um local adequado e um clima até certo ponto tranquilo para realizar suas atividades, podendo contar com o apoio da família quando necessário, alunos de escolas públicas não têm aulas, por razões óbvias. Isso, no entanto, não significa que escolas públicas não tenham pensado na possibilidade de oferecer disciplinas *online*. Muitas delas pensaram, mas não havia condições para isso, uma vez que grande parte dos(as) alunos(as) e de professores não teria equipamentos para desenvolver as atividades e, em muitos casos, não teriam condições psicológicas nem ambiente propício para isso.

No meio desse turbilhão, recebi perguntas e pedidos de vários professores, que organizei em três grupos.

## **Perdidos, práticos e normativos**

As perguntas do grupo 1 pedem a indicação de materiais práticos para aulas a distância. Elas demonstram que a pessoa não tem a menor ideia do que fazer, nem por onde começar. Conversei com um professor que desconhecia ferramentas e plataformas de ensino a distância e não se dava conta de que a escola não tinha escolhido um ambiente virtual para trabalhar. Isso significa que a escola disse aos professores para darem aulas *online*, e eles tiveram de se virar.

A partir disso, fico pensando nos(as) alunos(as). Cada professor dando aula em uma plataforma ou aplicativo, usando programas e estratégias diferentes, e o(a) aluno(a) tendo de aprender a lidar com vários AVAS e



várias ferramentas ao mesmo tempo. Me pergunto se todos têm tranquilidade em casa para estudar, se todos têm acesso rápido e estável à internet.

Imagino os pais tendo de trabalhar remotamente, os filhos tendo de estudar remotamente. (Isso sem falar na mãe e no pai que, além de trabalhar remotamente, têm de cuidar de roupa, limpeza, comida, do movimento todo na casa e do estresse de viver uma pandemia.)

Está vendo por que isso não é EaD, não é? EaD exige planejamento, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado pelos professores, roteiros, combinados, número de horas, formas de avaliação etc. É tudo combinado e bem organizado. Os(as) alunos(as) entram sabendo o que é EaD e, teoricamente, têm os equipamentos e a conexão necessários e se comprometem a se envolver com as atividades.

Respondendo à pergunta desse grupo 1 de como fazer para dar aula remotamente (ou fazer EaD), podemos dizer que as escolas precisam, no mínimo, escolher um AVA que todos os professores possam usar. Isso vai facilitar a vida de todo mundo, organizar o trabalho e deixar os(as) alunos(as) (e as famílias) menos estressados. Se é que isso é possível nesse momento.

As perguntas do tipo 2 são aquelas em que os professores pedem materiais objetivos e prontos para serem usados. Quando busca um livro ou *site* com questões objetivas, o(a) professor(a) está procurando uma forma prática de lidar com o problema. Imagino que o esquema do(a) professor(a) seria, por exemplo, dar uma aula expositiva e depois dar vários exercícios de múltipla escolha (de preferência com correção automática) para os(as) alunos(as). Não tenho nada contra questões de múltipla escolha. Elas são muito úteis, práticas e eficientes em muitos tipos de avaliação (diagnóstica sobretudo). E é bom saber que esses(as) professores(as) conhecem e sabem usar programas e aplicativos para oferecer aos(as) alunos(as) esse tipo de atividade.

Mas será que é esse o esquema que precisamos? É essa aula que queremos dar? Uma aula sem discussão, sem diálogo? O que vai ser cobrado nessas questões? Será que dá para trabalhar produção (oral ou escrita) de textos e argumentação, por exemplo, em questões de múltipla escolha? Penso então, que o ensino de língua vai ser todo de “coisas objetivas”. Essa minha hipótese acaba sendo confirmada pelas perguntas do tipo 3, pedidos de indicação de textos para trabalhar ques-

tões específicas das aulas de língua portuguesa, como por exemplo: períodos e orações.

Vamos pensar: o que queremos para a aula de português? Aula de português para mim deveria trabalhar a compreensão e a produção de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros textuais.

Esse pedido de indicação de texto, pensando em tópicos da gramática tradicional, é uma abordagem questionável, porque sabemos que ela não traz bons resultados. Essa abordagem não colabora para a formação de bons leitores e bons produtores de textos.

Será que nosso(a) aluno(a) não sabe para que serve a conjunção “e”? Será que ele não sabe usar o “mas”? Claro que sabe.

Isso não significa que não existam reflexões interessantes a serem feitas a partir das conjunções. Adoro conjunções e elas são muito importantes. Além disso, há muitas conjunções que os(as) alunos(as) não conhecem ou não sabem usar bem. Isso precisa ser ensinado e discutido com eles. Mas classificar oração, encontrar oração principal e oração subordinada e dar nome para elas, sem entender direito que coisa louca é uma “oração subordinada substantiva completiva nominal”, isso é maldade. No entanto, mostrar aos(as) alunos(as) como as conjunções funcionam no jogo discursivo, isso sim é relevante.

Gosto muito do exemplo do “mas”, que muita gente fala que traz uma ideia oposta à da outra oração ou traz a ideia de contraste. O “mas” é uma palavra fascinante. Ele não se opõe à frase anterior, mas a uma ideia que precisa ser inferida (como bem mostrou Ribeiro, 2009). Podemos ver isso no seguinte exemplo simples:

O chocolate está caro, mas vou comprar assim mesmo.

O chocolate está caro — o leitor infere, provavelmente, que a pessoa não vai comprar —, mas vem o “mas” e introduz uma virada no raciocínio e não na oração anterior. Uma oposição à ideia expressa na oração seria: o chocolate está barato (em oposição a caro). A oposição é ao inferido. Isso é muito instigante.

A língua é cheia de palavras, construções, sentidos, usos e variações instigantes que precisam ser analisados e discutidos com os(as) alu-

nos(as), trazendo à tona a riqueza dos recursos linguísticos que temos a nosso dispor e seus efeitos.

Listar as funções sintáticas do “que”, como se faz em alguns exercícios por aí, é maldade. Não faz sentido.

O que anda acontecendo em algumas escolas me chegou também pelo olhar de uma mãe:

Vi seu vídeo sobre as aulas em casa... O A. [aluno do 9º ano do ensino fundamental] está tendo aulas e está do jeitinho que você falou. A professora de português fica dando palavra para corrigir a grafia, acredita? Totalmente decoreba e sem significado. E os meninos estão no maior estresse, porque tá cheio de coisa valendo nota, inclusive a tal prova de múltipla escolha...

O ensino de português não pode ser isso. Em tempos de corretor ortográfico, será que corrigir a grafia de algumas palavras é a melhor atividade que podemos realizar com nossos(as) alunos(as) do 9º ano?

Temos inúmeros livros, amplamente distribuídos por esse Brasil, que abordam o ensino de gramática de uma perspectiva mais reflexiva, entre os quais podemos citar, por exemplo, Luft (*Língua e liberdade*), Geraldini (*Portos de Passagem*), Perini (*Sofrendo a gramática*), Possenti [*Por que (não) ensinar gramática*], Antunes (*Muito além da gramática*). Esses e muitos outros livros, publicados ao longo de mais de quarenta anos, mostram muito claramente como o ensino de língua portuguesa deveria ser diferente. Mesmo assim, nossa educação fica apegada à parte mais maçante e menos significativa do ensino da língua. Gramática tradicional normativa e classificatória é mais fácil de ensinar (embora, paradoxalmente, quase ninguém aprenda), e (teoricamente) tem o certo e o errado. Por outro lado, ensinar leitura e produção de texto é muito mais difícil, mais trabalhoso e não se notam os resultados de uma semana para a outra. É um processo lento, mas isso não deveria ser um problema, já que temos doze anos para trabalhar com os(as) alunos(as).

## Reinventando a educação

Espero que essa experiência da pandemia e do afastamento físico nos leve a repensar a educação, o currículo, o tempo de aula, as formas de agrupamento dos(as) alunos(as), as tarefas, as formas de avaliação, as formas de articulação entre o universo escolar, as comunidades e

a nossa rica cultura brasileira. Espero que ela nos ajude também a perceber o valor do letramento digital, do letramento para as mídias (produzir para elas e ler essas mídias criticamente) e das artes na formação de nossos(as) alunos(as), cidadãos de nossa sociedade.

Dar aulas durante uma pandemia é delicado: nem todo mundo tem acesso e nem todo(a) professor(a) tem condições (tempo, equipamentos, tranquilidade) para dar aulas ou fazer aulas. O que precisamos num momento desses é nos desapegar das imposições curriculares, de seus aspectos quantitativos (horas, notas, *rankings* etc.) e pensar no humano. Muitas pessoas precisam de suporte. Algumas instituições estão fazendo um trabalho bonito de conexão com os(as) alunos(as), dando a eles suporte emocional e psicológico e, em alguns casos, fornecendo suprimentos alimentares e de limpeza. É nessa direção que precisamos caminhar, não só durante a pandemia.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2007.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- RIBEIRO, Luiz Antônio. *O operador discursivo “mas” e a contraposição de domínios de referência*. Tese (Doutorado em Letras). Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009.

# O ensino de língua materna em tempos de pandemia

Clecio Bunzen

*Foi assim  
No dia em que todas as pes-  
soas  
Do planeta inteiro  
Resolveram que ninguém ia  
sair de casa  
Como que se fosse combinado  
em todo o planeta*

*Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém<sup>1</sup>*

## Ponto de Partida (Braga, Portugal, 2020)

**No início** de março, recebo a notícia de que as aulas da Universidade do Minho estão suspensas devido ao surto da Covid-19. Bancas, aulas, congressos, palestras e atividades do pós-doutorado encontram-se suspensas. Meus filhos também tiveram suas aulas interrompidas por um curto período. Após uma semana de pânico e de tentativas (sem sucesso!) de retorno ao Brasil, permanecemos em Portugal.

As escolas da educação básica em Portugal iniciaram um ensino remoto via Google Classroom, assim como aulas pela televisão para as turmas dos anos iniciais e finais (1ª a 9ª classe). Algumas notícias mostravam políticas governamentais e um forte discurso de que “ninguém pode ficar para trás”, ou seja, a escola não iria parar suas atividades. Percebi uma forte tentativa de distribuição de *notebooks* ou celulares para algumas redes familiares.

<sup>1</sup> Ao longo do texto, tomei a liberdade de inserir uma canção que escutei muito nos últimos dias e que retoma um pouco da minha infância nos anos 1980: “O dia em que a Terra parou”, de Raul Seixas.

Poucos dias depois do fechamento das escolas, recebo por *e-mail* um convite aos responsáveis pela educação para uma reunião. O objetivo principal do encontro virtual era explicar como as aulas funcionariam durante o período de isolamento social em Portugal. A delegada de turma (professora responsável pela turma de uma 10<sup>a</sup> classe) explica a situação delicada, alguns acordos éticos sobre o uso de câmeras e uma mudança na carga horária. A turma teria algumas atividades síncronas pelo Google Meet e atividades assíncronas pelo Google Classroom. As redes familiares participam da reunião, discutem a situação com forte destaque para as aulas de educação física, assim como para a organização do tempo de estudo dos jovens. Percebi que não houve alteração no currículo previsto, e as aulas continuaram a discutir os conteúdos programados sem nenhuma discussão sobre o contexto da pandemia. Em algumas aulas na Universidade, percebi uma total transferência dos conteúdos e das metodologias das aulas presenciais para o contexto digital sem uma maior reflexão sobre as (im)possibilidades que essa nova situação de ensino-aprendizagem poderia suscitar.

No meio de todo esse turbilhão e de dúvidas, recebo o convite de Ana Elisa Ribeiro para fazer uma conversa em uma *live* sobre a temática, discutindo alguns pontos sobre ensino de língua materna. Para elaborar esse novo texto, escolhi **três pontos** que foram discutidos naquele momento histórico no intuito de colaborar com as professoras e os professores de língua.

*O empregado não saiu pro seu trabalho  
Pois sabia que o patrão também não 'tava lá  
Dona de casa não saiu pra comprar pão  
Pois sabia que o padeiro também não 'tava lá*

## Por uma pedagogia dos vínculos

Ao pensar na realidade brasileira, percebi a importância de as escolas iniciarem a refletir sobre como agir durante uma pandemia que impediu as aulas presenciais, alterando as relações de tempo e de espaço no cenário educativo. A **desigualdade** e a **diversidade** mostravam-se como questões complexas para um país com mais de 200 mil escolas, organizadas em quatro grandes dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). As estratégias utilizadas

em países menores e com praticamente uma dependência administrativa, como é o caso de Portugal, não dariam certo num país continental e com tanta desigualdade social. Os números de crianças, jovens e adultos matriculados em 2020, segundo os dados do INEP, equivalem à população de vários países da Europa, da América Latina ou da África. Ou seja, minha sugestão era que teríamos de pensar em estratégias locais para compreender melhor as diversas “realidades” da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e da educação profissional.

Um dos maiores desafios era justamente, em pouco tempo, conseguir perceber de que forma cada escola e alguns profissionais poderiam estabelecer uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares. A escola, enquanto esfera da atividade humana, estaria mais interessada nas vidas das pessoas, nas relações afetivas, nas (im)possibilidades de estudar, aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, vivenciar novas experiências etc. Por tal concepção, defendi que o papel da universidade pública e dos formadores de professores não seria o de prescrever o trabalho docente, mas de formar uma grande rede de cooperação, de escuta e de trabalho mais coletivo do que individual.

Infelizmente, as escolas (por várias razões) priorizaram uma pedagogia mais transmissiva, insistindo em transmitir saberes considerados imutáveis e essenciais. O(a) professor(a) continuava no centro e ainda como o grande “transmissor”. O contexto da pandemia revelou como as escolas estão distantes das pedagogias participativas em que o(a) professor(a) é o responsável por organizar eventos de aprendizagem significativa em interação com os(as) aprendentes e as comunidades. Essa pedagogia do vínculo envolveria pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem. Exemplos concretos são os clubes de leitura que surgiram desde março de 2020 nas redes sociais ou os canais coletivos no YouTube que divulgam textos literários com a participação de professores, estudantes e outros interessados na temática.

*E nas Igrejas nem um sino a badalar  
Pois sabiam que os fiéis também não ‘tavam lá  
E os fiéis não saíram pra rezar  
Pois sabiam que o padre também não ‘tava lá*

## **Por uma concepção diferente de “aula”**

A pedagogia centrada na transmissão se ancora em um conceito de “aula” disciplinar, centrada no ensino mútuo, no(a) professor(a) que utiliza o quadro-negro e fala/escreve para um conjunto de pessoas sentadas em fileiras etc. O contexto pandêmico exigiu (re)pensar as noções de “espaço” e “tempo”, diante de todas as possibilidades de interação síncrona e assíncrona. Algumas escolas insistiram em manter o mesmo “tempo de aula” presencial, a mesma organização disciplinar e o mesmo “horário”. Já outras procuraram realizar adaptações, levando em consideração formas diferenciadas de construção do conhecimento ou as desvantagens de uma longa exposição às telas dos computadores. Neste último caso, a “aula” precisou ser repensada em tempos síncronos e assíncronos.

Percebi escolas e redes utilizando materiais impressos diversos, programas radiofônicos e televisivos, assim como interações pelo celular em grupos de mensagem com os(as) estudantes, mas principalmente com as redes familiares. Tal diversidade revela também uma grande desigualdade econômica, pois nem todos(as) os(as) envolvidos(as) no sistema educativo têm acesso à internet de qualidade e a instrumentos adequados. Em muitas famílias, apenas um computador (de mesa ou portátil) ou um celular precisam ser compartilhados por vários usuários ao mesmo tempo. Então, a escolha pelas ferramentas e pelo uso de determinadas plataformas e mídias digitais ou analógicas tornou-se central para os profissionais da educação. Além disso, as atividades propostas, o planejamento pedagógico e o processo de avaliação precisam ser alterados, no intuito de atender ao contexto histórico da pandemia.

Se pensarmos em uma pedagogia dos vínculos, cada escola poderia usar diferentes mídias e tecnologias para produzir coletivamente, discutir e refletir na escola sobre diferentes temáticas e questões. Se



assumirmos a aula de língua materna como acontecimento (Geraldi, 2015), diversas pesquisas poderiam ser feitas ouvindo rádio, tv e lendo notícias e reportagens sobre temas contemporâneos e importantes para a comunidade escolar. Campanhas, trabalhos coletivos e parcerias entre escolas podem ser incentivadas, assim como convidar diferentes especialistas para conversar e agir com as turmas. Murais coletivos, *wikis*, *blogs*, *vlogs*, livros, cadernos de notas e *playlists* podem ser algumas possibilidades. Projetos com produções escritas impressas, trocas de carta, programas radiofônicos ou midiáticos podem ser produzidos coletivamente com o auxílio de muitos agentes. A palavra “aula” e seus significados se ampliam consideravelmente com as atividades assíncronas e síncronas. “Aula” passa a ser um conjunto de eventos e atividades de que a turma participa ao longo de um período de tempo, podendo ser em diferentes espaços digitais e plataformas.

*E o(a) aluno(a) não saiu para estudar  
Pois sabia o professor também não ‘tava lá  
E o professor não saiu pra lecionar  
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar*

## **Por um fortalecimento da formação para uso das novas tecnologias**

A letra da canção que utilizamos ao longo do texto não poderia prever nos anos 1980 que alunos(as) e professores(as) poderiam estudar, lecionar, ensinar e aprender por meio de novas tecnologias. No entanto, a própria televisão já trazia uma programação que envolvia uma espécie de “aula”. No final dos anos de 1990, por exemplo, assisti ao programa “Vestibulando” da TV Cultura, gravando as aulas em fitas VHS para estudar com calma. Ao mesmo tempo, as bancas de revista também ofereciam um conjunto de materiais (fascículos, almanaques, fichas de estudo) que me auxiliaram a estudar alguns conteúdos do ensino médio. Então, o que vivemos nos últimos vinte anos com as culturas digitais foi uma grande ampliação de formatos e modos de interagir para diversas atividades (comprar, namorar, viajar, consultar mapas, agendar consultas médicas, realizar transações bancárias,

fazer reservas em hotéis, ouvir canções e programas radiofônicos, enviar mensagens eletrônicas, usar agenda virtual etc. etc.) A lista de atividades pode ser bastante longa, pois grande parte da população já se encontra afetada pela cibercultura, e algumas pessoas vivenciam práticas culturais dentro das culturas digitais (especialmente por meio dos celulares e computadores).

Tais mudanças ocasionaram diversas investigações de descrição de tais práticas culturais e dos gêneros do discurso, impactando na discussão e na emergência de discursos oficiais e acadêmicos que defendem a importância de inserir tais práticas de atividade humanas da/na esfera digital para as aulas de língua materna. No caso do ensino médio, por exemplo, vimos tais reflexões de forma mais leve nos PCNEM (1999) e nos PCN+ (2002), mas com um pouco mais de força e clareza nas OCNEM (2006) e na BNCC (2019). Além disso, os livros didáticos do ensino médio produzidos nos últimos dez anos trazem alguns capítulos e atividades que exploram aspectos do uso das novas tecnologias, assim como o ENEM. Ou seja, não é “novidade” do ponto de vista curricular que a escola precisa discutir de forma crítica e ética as diversas formas de agir e viver nas sociedades contemporâneas por meio das novas tecnologias digitais.

Nos últimos anos, atuei em cursos de Pedagogia e Letras, sempre com a preocupação de inserir práticas que envolvam as tecnologias digitais. Os desafios de inseri-las no currículo da formação de professores são enormes, assim como de fazer uso delas nas aulas presenciais. A questão da acessibilidade, das salas adequadas, dos equipamentos e dos modos de utilização é central e impacta o modo como podemos ensinar e aprender na cultura digital. Lembro-me das investigações que fiz sobre o Programa Um Computador por Aluno (UCA)<sup>2</sup>, da construção do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (LIFE) na UNIFESP no Polo Guarulhos, das investigações sobre as práticas de letramento digitais nos livros didáticos de português<sup>3</sup> etc. Nos componentes de estágios e de metodologias do ensino, procuro sempre introduzir um trabalho pontual em plataformas digitais (Google Classroom, Facebook, Google Groups etc.). No entanto, perce-

---

<sup>2</sup> Ver Pesce; Bunzen; Galasso (2018).

<sup>3</sup> Ver Bunzen (2015).

bo muitas resistências do uso de tais espaços virtuais por professores universitários e também por alguns(mas) licenciandos(as). Uma experiência que faço, nos últimos dez anos (2010-2020), é a produção de *blogs* nos componentes curriculares de estágio. O relatório de estágio no formato virtual permitiu-me repensar a importância das trocas, das interações, das réplicas e dos tipos de saberes que os(as) licenciandos(as) mobilizam ao longo dos estágios obrigatórios de observação e/ou regência<sup>4</sup>. Os relatórios que antes eram entregues impressos ou enviados por *e-mail* transformaram-se em postagens com textos verbais, ilustrações, fotografias, *links* e outras possibilidades de produzir textos na universidade. Além disso, o que mais me anima com tais produções é a possibilidade de todos os(as) estagiários(as) terem acesso à produção dos(as) colegas, provocando reflexões sobre diversas facetas e problemáticas. Os comentários mostram que as postagens sobre as experiências nas escolas provocam deslocamentos e aprendizagens significativas. Ou seja, é possível realizar muitas atividades na escola e na universidade com as tecnologias digitais. Faz-se urgente uma formação inicial e continuada para tais usos de forma cada vez mais ampla e crítica<sup>5</sup>.

O contexto da pandemia, pelo que tenho conversado com alguns professores em um curso recente de formação continuada de extensão, fez com que muitos(as) docentes da educação básica iniciassem uma maior reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Observo como os(as) professores(as) fazem o maior esforço para planejar aulas e realizar atividades no trabalho remoto. No entanto, a concepção de educação bancária e de transmissão de conteúdos ainda é hegemônica. Há muitas possibilidades de realizar um trabalho mais interativo e dialógico, mas precisamos de políticas públicas que invistam seriamente em formação de professores para o “novo” contexto. A grande questão envolve o problema da desigualdade social e da acessibilidade. Em uma turma de 50 alunos de 6º ano da rede estadual de Pernambuco, apenas 50% participam de atividades pelo celular. Muitos aparelhos não são das crianças, mas dos responsáveis e familia-

<sup>4</sup> Ver Sousa; Bunzen; Sarmiento (2019); Bunzen (2012).

<sup>5</sup> Em Bunzen (2016), comentei a importância do uso das novas tecnologias de forma crítica e situada no processo de alfabetização. Outras reflexões sobre formação inicial, aparecem em Pesce; Lima; Bunzen (2012).

res. Na sala virtual criada pela professora, só 10 crianças conseguem participar das atividades. A grande questão hoje é como pensar uma formação que atenda à maioria das crianças e dos jovens, investindo em uma pedagogia dos vínculos que use o digital sem abrir mão das várias possibilidades dos materiais impressos já presentes nas escolas, tais como os livros didáticos e as obras literárias do PNBE ou do recente PNLD Literário.

## Palavras finais

Estamos no momento de (re)pensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. Os currículos do cotidiano se modificaram profundamente, pois as relações de ensino e aprendizagem são outras. Os instrumentos e gestos didáticos também foram alterados. Por outro lado, a educação bancária, conteudista e a cultura das avaliações e das tarefas continuam presentes em vários contextos educacionais privados e públicos. Depois que voltei, já em território brasileiro, observo meu sobrinho nas aulas *online* em uma turma de 6º ano. Todos os dias, ele entra no Google Classroom, mas só faz ouvir e realizar atividades da apostila. Não existe muito espaço para falar, não há trocas entre os jovens. O silêncio predomina na sala. A chamada é feita pelo *chat* e as câmeras ficam desligadas. Um cenário bastante triste, mas real. Não o escuto falar, participar, opinar, rir, escrever para os professores ou para os colegas em nenhum momento durante vários dias. No intervalo, ele inicia a jogar no mesmo computador em que estuda. Em outra aula, percebo que ele joga pelo celular, sem que ninguém saiba disso: uma prática de letramento invisível. A frequência às aulas e a exposição rígida de conteúdos parecem mais importantes do que o processo coletivo de construção do conhecimento.

Os encontros poderiam ser bem mais interativos e dinâmicos, mas reconheço que tudo isso é muito novo para todos(as) os(as) envolvidos(as) na educação básica. O jogo de ensinar e as estratégias de aprender em tempos de pandemia são desafiadores, especialmente no cenário nacional. Garantir o acesso a todos(as) parece-me o maior

desafio político em um país em uma grave crise do sistema educacional e sem políticas claras para enfrentamento de um cenário tão complexo. Dar suporte ao trabalho docente, com políticas de formação, de suporte emocional e financeiro e de reflexão sobre a jornada de trabalho em tempos de trabalho remoto parece-me mais importante do que insistir no retorno às aulas presenciais e no cumprimento do calendário de 200 dias letivos. Como diz a recente ciranda “Ninguém solta a mão de ninguém”, composta por Antônio Nóbrega e Wilson Freire:

*Uma onda diz vai, vai<sup>6</sup>  
Outra onde diz vem, vem  
E de mãos dadas vão e voltam  
Ninguém solta a mão de ninguém  
Nossa ciranda, da maré é um movimento  
Em tempos de isolamento a ciranda vai rodar  
E vai fazer entre nós mais uma ponte  
Alargando o horizonte, dos sertões até o mar  
Demos as mãos, nesta roda virtual  
A ciranda contra o mal, ela não pode parar  
Pois de mãos dadas a corrente não se parte  
Contra o ódio, viva a arte, nossa voz não vão calar  
Nossa ciranda, une os republicanos  
Contra todos os tiranos que estão a governar  
É uma aliança entre as forças progressistas  
Contra os nazifascistas que voltaram a se agrupar  
E faz trincheira com os povos da floresta  
Defendendo o resta, da fauna, flora e de ar  
Contra o garimpo, que faz mata virar pasto  
Agronegócio nefasto, que só pensa em lucrar  
Nossa ciranda quer Congresso funcionando  
STF julgando, cada qual no seu lugar  
Sem ditadores, cala-boca, sem censura  
Calabouço, sem tortura, sem exílio além-mar  
Ela é maior que as muralhas lá da China*

---

<sup>6</sup> Letra disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2020/07/ninguem-solta-a-mao-de-ninguem-antonio-nobrega-ciranda-clipe/>

*Do Wua-wuá à Cochinchina ela vai se alastrar  
Como a ração, desses de tarrafa e rede  
Arrastando a fome e a sede para além do lado de lá  
Nossa ciranda faz a onda, faz um laço  
E no mundo dá um abraço, e abraçada vai lutar  
Contra o racismo, flagelo da humanidade  
Pela luz, fraternidade, pelo mundo vai rodar  
Dança no passo, da ciência pro futuro  
Não dá mão ao obscuro, aos que negam o benvirá  
E essa dança que nasceu em uma praia  
Ganha o mundo, se espalha, está em todo lugar*

## Referências

- BUNZEN, C. Letramentos digitais em 10 cliques no ciclo de alfabetização. In: BORBA, R. E. S.; CRUZ, M. C. *Ciclo de palestras*, vol. 2. Recife: Editora UFPE, 2016.
- BUNZEN, C. S. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. In: BUNZEN, C. S. (Org.). *Livro didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 107-128.
- BUNZEN, C. S. Gênero e movimentos discursivos: a produção de posts em um weblog coletivo. In: ALMEIDA ET AL (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, p. 7356-7367.
- BUNZEN, C. S. ET AL. Netnografia e espaços colaborativos de ensino e aprendizagem: o caso do blog-estágio II UFPE 2018.2 do curso de Letras-Português da UFPE. *Revista Observatório*, v.5, n. 6, p. 46 - 74, outubro 2019.
- GERALDI, Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João, 2015.
- PESCE, L.; LIMA, V. S.; BUNZEN, C. S. Formação de professores e tecnologia: uma experiência em vigor, no curso de pedagogia de uma universidade federal do estado de São Paulo. In: ALMEIDA ET AL (Org.). *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, p. 1475-1486.
- PESCE, L.; BUNZEN, C.; GALASSO, R. Tecnologias e Empoderamento: análise da implementação do Programa um Computador por Aluno no Estado de São Paulo, Brasil. *Sisyphus, Journal of Education*, Universidade de Lisboa, 2018.

# A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação

Eduardo S. Junqueira

Em excelente editorial do periódico *Learning, Media and Technology* de 21 de maio de

2020, os britânicos Ben Williamson, Rebecca Eynon e John Potter articularam os desafios colocados diante de nós, pesquisadores e praticantes em tempos de pandemia da Covid-19, através de quatro renovadas problemáticas das tecnologias digitais e da educação a distância: a economia política da pedagogia da pandemia, as desigualdades digitais, os novos espaços-tempos e hierarquias da pedagogia e as experimentações emergentes com as tecnologias educacionais. Abordarei essas e outras problemáticas mais próximas ao contexto brasileiro, a fim de melhor compreender o significado das mudanças que nós, educadores, temos vivido desde o mês de março de 2020 e o que se projeta para o futuro pós-pandemia na área da educação e tecnologias digitais.

É fato que estamos diante de questões complexas e de difícil solução, algumas delas nada novas, e que têm caracterizado o quadro de fragilidades da educação escolar e universitária no Brasil e as desiguais relações de nossa sociedade com as tecnologias digitais. A interrupção das aulas presenciais potencializou múltiplas iniciativas, a fim de manter as atividades de ensino e de aprendizagem escolares de forma remota, contando para isso com o esforço dedicado de professores, alunos e pais, que buscavam cultivar novas conexões, com fins pedagógicos, e promover aprendizagens pelo uso das tecnologias digitais de comunicação (telefones celulares, computadores e a internet).

Essas práticas afloraram, porém, com a errônea denominação de Educação a Distância (EaD), sugerindo uma similaridade com um modelo

educacional consolidado durante décadas e que possui diversas particularidades, muitas delas ausentes das ações que se constituem no conturbado contexto da inesperada pandemia e do imperativo do isolamento social. As práticas implementadas durante a pandemia devem ser denominadas, preferencialmente, como atividades escolares remotas emergenciais, observando-se particularidades muito distintas das experiências de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O erro de nomenclatura abarca crenças e práticas equivocadas que daí emergiram, gerando possível precarização do trabalho docente e dificuldades de aprendizagem para os(as) alunos(as), ainda que muitos possam ter vencido barreiras e experimentado outras formas de ensinar e aprender com as tecnologias digitais.

Neste capítulo, abordarei alguns aspectos dessas práticas e experiências, entre elas as dificuldades pedagógicas da escola tradicional e sua migração emergencial para o contexto *online*, a confusão entre práticas culturais com as tecnologias digitais de comunicação e seu uso no contexto do estudo e aprendizagem formal, os interesses econômicos subjacentes a essas iniciativas e aspectos políticos que se fortalecem no cenário de desigualdades sociais históricas do Brasil. Concluirei com apontamentos sobre práticas educacionais em rede na perspectiva teórica do conectivismo e as oportunidades e desafios ensejados pelo modelo de ensino híbrido (agregando o presencial e o remoto) que tem ampliado sua abrangência.

## **A EaD e as práticas emergenciais remotas**

A modalidade da educação a distância (EaD) tem sido historicamente indicada para alunos adultos e, mais recentemente, utiliza tecnologias digitais para criar uma experiência interativa de aprendizagem que seja, no mínimo, similar à da sala de aula presencial (com alguns limites, como aulas práticas em laboratórios, por exemplo). Isso busca eliminar os indesejáveis efeitos do distanciamento geográfico entre professor e alunos e pode, inclusive, gerar práticas inovadoras, particularmente pelo uso mais intensivo da internet. Existem teorias específicas, como a pioneira distância transacional, e associadas, como a cognitiva da aprendizagem multimídia, que fundamentam práticas e ações em EaD. A modalidade abrange um conjunto de saberes e práti-



cas que incluem o trabalho de uma equipe multidisciplinar que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância. A realização de um curso de EaD demanda meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), *designers*, programadores(as)] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas.

Cursos na modalidade EaD incluem aulas dialogadas ao vivo pela internet (chamada de atividades síncronas com interação em tempo real), materiais de estudo adaptados às necessidades dos(as) alunos(as) (com recursos audiovisuais e inclusivos) e à área de conhecimento do curso, espaços de trocas, colaboração e sociabilidade em ambiente virtual apropriado, a avaliação continuada e o acompanhamento por tutores treinados e com formação na área do curso. Ao ingressar, o(a) aluno(a) recebe orientações detalhadas sobre como estudar e se relacionar à distância, incluindo aspectos de uso das tecnologias digitais com fins de aprendizagem, práticas de estudo e de socialização no contexto da EaD, especificidades de práticas *online*, planejamento da rotina dos estudos, entre outros. Todos esses elementos da EaD levam em consideração os pressupostos pedagógicos de que, no nível da inteligência, do raciocínio, o(a) aluno(a) precisa compreender conceitos novos (uma lei da física, uma proposição filosófica, por exemplo) e aplicá-los a alguma situação que lhe faça sentido, contando para isso com o apoio do(a) professor(a) ou do(a) tutor(a). No nível emocional, o(a) aluno(a) precisa se sentir motivado(a) e acolhido(a) pelo(a) mestre(a) e pelos(as) colegas, fomentar vínculos sociais e buscar se relacionar e aprender mais pelo uso de tecnologias digitais desenvolvidas para esse fim e que sejam de fácil acesso e uso. O diálogo entre professor(a) e aluno(a) busca ter centralidade em uma estrutura interativa mais horizontalizada, com trocas de saberes entre todos.

No que se refere às atividades escolares emergenciais, a maioria dos elementos descritos nos parágrafos anteriores estiveram ausentes. Talvez o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a),

para o formato *online* a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial. Observou-se, dessa forma, a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para a fixação de conhecimentos a serem aferidos. Professores(as), muitos(as) sem experiência prévia e carentes de apoio técnico e material, buscaram ensinar conteúdos curriculares através da internet simulando o que fazem em suas salas de aula, por vezes demonstrando criatividade para usos não prescritos das tecnologias digitais, a fim de ensinar conceitos complexos aos(as) alunos(as). Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede. Ou seja, a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade. Não se trata de desmerecer a necessidade de “agir na urgência” convocada pelo educador Antonio Nóvoa (2020), mas de perceber que, se os novos usos das tecnologias permitiram uma abertura para experimentar novas facetas da docência atual, também delinearão limites.

Para todos nós, mas particularmente para os(as) jovens alunos(as), as práticas sociais e culturais que caracterizam os usos cotidianos das tecnologias digitais em rede raramente incluem a aprendizagem formal. Vivenciamos muitas práticas de entretenimento e de sociabilidade (*games*, redes sociais, acesso a vídeos e músicas etc.) que demandam ações cognitivas e interativas distintas do estudo formal de conteúdos curriculares e da realização de atividades de aprendizagem escolar. Portanto, a transição dos usos informais para os formais demandou novas aprendizagens sobre novas e velhas tecnologias digitais. Participar de um *chat* com amigos(as) enquanto jogamos *online* é muito diferente de fazê-lo integrado a uma aula ao vivo, para esclarecer dúvidas e compreender conceitos novos. E, claro, é diferente de fazer isso na sala de aula presencial tendo o(a) professor(a) ao lado. Essa ressignificação de práticas se tornou mais desafiadora no contexto da pandemia, que alterou a rotina das famílias e dos locais de moradia e gerou uma atmosfera de dificuldades emocionais e, em muitos casos, de incertezas financeiras.

As fragilidades que permeiam as vidas de milhões de famílias brasileiras se acentuaram com a pandemia e evidenciaram como as desigualdades sociais que perduram no país repercutem também no precário acesso às tecnologias digitais. A pesquisa TIC Domicílios 2018, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet, indicou que, apesar de 93% dos domicílios contarem com um telefone celular, apenas 19% possuíam computador de mesa e somente 27% dos domicílios possuíam computador portátil, sendo, na maioria dos casos, apenas um equipamento por domicílio. O estudo revelou também que apenas 39% dos domicílios possuíam computador e conexão à internet, sendo que quase um terço dessas famílias utilizavam a internet através da conexão instável de chips do tipo 3G ou 4G. Depoimentos de alunos(as) e de pais apareceram em *websites* noticiosos e nas redes sociais relatando as fragilidades vivenciadas, como a necessidade de uso compartilhado do computador doméstico pelos familiares e o acesso à internet reduzido ao uso do telefone celular através de planos de dados limitados. Nas comunidades periféricas, em particular, à escassez tecnológica se somou a precariedade dos espaços de moradia, com a ausência de locais minimamente adequados às atividades de estudo e o aguçamento do desconforto do confinamento. Verificou-se, dessa forma, os deletérios efeitos das práticas educacionais domiciliares via internet diante das dificuldades de acesso das camadas menos favorecidas da população, indicando-se assim a ampliação de ações discriminatórias e de aprofundamento das desigualdades ao não se garantir a participação dos mais pobres nas atividades escolares via internet com segurança e qualidade. Práticas que infringem direitos básicos de isonomia, equidade e justiça social e colocam em xeque o sentido e a eficácia das atividades remotas emergenciais, sob o risco de acentuarem desigualdades de aprendizagem e de sucesso acadêmico e profissional entre camadas mais e menos privilegiadas da sociedade brasileira.

O uso das tecnologias digitais e a conexão à internet, quando bem-sucedidos, suscitaram outros dilemas não menos complexos. Professores, estudantes e seus familiares passaram a se submeter de forma mais intensa às práticas de vigilância eletrônica e de privacidade e segurança limitadas nas redes ao realizarem atividades de aprendizagem escolar em plataformas comerciais, utilizando *software* proprietário. Ampliando processos anteriores à pandemia, empresas privadas

das áreas tecnológicas e educacionais reforçaram significativamente seu poder de oferecer serviços de infraestrutura digital e de centralizar ações de ensino e aprendizagem através de programas mais abrangentes como o Google Educação (com ferramentas e conteúdos digitais, equipamentos etc.) e de tecnologias inovadoras, como o serviço de comunicação por vídeos da empresa Zoom.

De modo geral, a forte e crescente presença da iniciativa privada suscita questionamentos diversos sobre o futuro da educação pública e suas finalidades, bem como da prática profissional docente. Mais especificamente, utilizar esses serviços tecnológicos comerciais privados significa aderir a termos e condições preestabelecidos de uso, sem muita clareza sobre a preservação de direitos civis básicos dos usuários, particularmente no que se refere às crianças. A disponibilização gratuita dessa gama de serviços aos usuários se baseia em modelos de negócio para gerar lucros. Estão em operação procedimentos algorítmicos pouco transparentes que incluem a vigilância através da captura de dados privados de navegação e monitoramento de ações dos usuários e a falta de segurança dos ambientes, com a ocorrência, por exemplo, do vazamento de conteúdos privados por falhas técnicas de *software*, caso do serviço de comunicação por vídeos Zoom, ou de apresentação indesejada de informações através de campanhas publicitárias nos *websites* e aplicativos utilizados. Ampliou-se, assim, o chamado capitalismo de plataforma ou capitalismo de vigilância, fenômenos caracterizados pela disponibilização de novos serviços que se configuram com negócios lucrativos e que tensionam importantes valores da sociedade, da educação pública e dos direitos de cidadãos, em particular professores e estudantes.

## Olhando para o futuro

Poucos discordam que o modelo da escola (seu espaço, tempo, currículo, docência) dita moderna está esgotado e é urgente que a instituição passe a refletir e dialogar mais de perto com a sociedade contemporânea do século 21. A crise gerada pela pandemia, segundo Nóvoa (2020), mostrou que essa metamorfose da escola é urgente e inadiável. Um aspecto positivo — nada desprezível, que poderá trazer um ar renovador para a educação formal — está na autonomia que se confi-

gura nas práticas sociais via redes digitais. Desde seus primórdios, a internet se caracterizou pela liberdade criativa ao aliar o livre acesso às informações, conteúdos e *softwares* ao desejo inovador humano. Estabelecer conexões, produzir e fazer circular novos conteúdos, colaborar e reinventar modos de ser e de fazer se tornaram características marcantes da vida em rede.

Inspirada por essas dinâmicas, surgiu, na área educacional, a perspectiva teórica do conectivismo, proposta por pesquisadores canadenses, que buscava articular elementos da cultura digital nas redes a processos de aprendizagem contemporâneos. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem se caracteriza pela capacidade continuada de entrar em conexão com diversas pessoas, redes e fontes de informação e de reconhecer, ou criar padrões de validação da informação de qualidade, a fim de construir conhecimento que se altera e se renova frequentemente. A pedagogia do conectivismo se baseia no desenvolvimento de habilidades dos(as) alunos(as) para explorar o vasto repositório de informações das redes, identificar critérios de relevância dessas informações (particularmente quanto à sua correção, expressão de diversas perspectivas e atualidade) e colaborar com redes de informação e usuários na criação de novas conexões e novos conhecimentos a partir das múltiplas interações.

Essa perspectiva da aprendizagem está diretamente associada à autonomia e à postura ativa dos aprendizes, que atuam nas redes para construir e atualizar conhecimentos segundo práticas genuínas da internet. A centralidade do(a) professor(a) cede espaço a trocas mais horizontalizadas entre os diversos(as) agentes aprendentes. Ao participar de um curso de astronomia, por exemplo, o(a) aluno(a) pesquisa conteúdos sobre a temática na internet, interage com especialistas e leigos(as) interessados(as) no assunto e elabora, disponibiliza e troca questões e ideias sobre os conteúdos originais que produz sobre a temática. Para isso utiliza, por exemplo, um canal em uma plataforma de *streaming* de vídeo ou áudio ou um grupo em uma rede social. Esses conhecimentos disponibilizados circulam entre outros interessados — professores(as) e colegas do curso de astronomia ou não — que também colaboram para seu desenvolvimento e, assim, aprendem mais. Um processo que não finda com a conclusão do curso, tendo em vista o interesse genuíno em aprender mais sobre astronomia e a

colaboração constituída em rede. O contraste entre essas perspectivas do conectivismo e aprendizagem nas redes digitais e as práticas de ensino tradicionais na escola tornam-se evidentes.

Duas ressalvas se fazem necessárias. As formulações do conectivismo se deram no contexto das sociedades ditas desenvolvidas, onde o acesso e uso das tecnologias digitais é universalizado para o conjunto da população daqueles países. E elas não se referem apenas à aprendizagem formal escolar, mas abrem-se a aprendizagens diversas das pessoas ao longo da vida e no contexto das constantes mudanças da sociedade e do conhecimento. Esses dois elementos já indicam as dificuldades de aplicar diretamente o conectivismo às práticas escolares durante e após o período da pandemia. Mas podem provocar, fazer pensar e indicar possibilidades a serem adaptadas e transformadas em práticas pedagógicas renovadas se assim o desejarem professores e alunos.

O desafio do chamado ensino híbrido — a união de elementos do presencial e do *online* — que se anuncia é imenso. Há grande desconhecimento sobre a pedagogia do modelo híbrido, a despeito da crença de que possa gerar muitos e bem-vindos ganhos para a educação ao agregar o melhor do presencial e do *online*. Essa foi a conclusão central de pesquisadores europeus e norte-americanos que desenvolveram, há alguns anos, um extenso e detalhado trabalho de revisão sistemática dos mais importantes estudos científicos publicados em revistas renomadas sobre o ensino híbrido em obra intitulada *Preparing for the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended and Online Learning* (2015). O estudo concluiu que o modelo híbrido produz um desempenho acadêmico do(a) aluno(a) superior ao do modelo presencial ou do online. Mas os autores alertaram para o fato de que evidências sobre quais métodos específicos de mescla afetam positivamente o desempenho acadêmico eram frágeis. Por isso indicaram a necessidade de mais estudos específicos sobre práticas híbridas, pois grande parte dos resultados se referia a práticas *online* positivas e que já vinham sendo desenvolvidas nos últimos quinze anos. Pontos a serem melhor compreendidos no modelo híbrido, segundo o documento, se referem às interações entre alunos e conteúdos e ao papel do(a) professor(a), bem como os tipos de tecnologias digitais mais adequados para orientar escolhas com fins pedagógicos.

Como se vê, praticar e ampliar práticas híbridas de educação no período pós-pandemia impõe muitos desafios e abre o convite para que professores(as), alunos(as), currículos e a escola ganhem novos sentidos. Sem esquecer que a educação precisa continuar sendo um bem público, comum, para o bem da humanidade, e deve fomentar a evolução humana, a justiça social e a paz global.

## Referências

- NÓVOA, A. Portugal e a Covid-19. Uma mensagem especial para o Devir. Facebook, 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>>. Acesso em 15 de mai. 2020.
- PESQUISA sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2018. São Paulo. Comitê Gestor da Internet no Brasil, São Paulo, 2019. Disponível em: <[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic\\_dom\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf)>. Acesso em 17 de mai. 2020.
- SIEMENS, G., GASEVIC, D., DAWSON, S. Preparing for the Digital University. A Review of the History and Current State of Distance, Blended, and *Online* Learning. Athabasca University, 2015. Disponível em: <<https://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>> Acesso em 07 de mai. 2020.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R., POTTER, J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*, n. 45, v. 2, 2020. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641.

# (Re)pensar os multiletramentos na pandemia

Roxane Rojo

Como todos os textos deste volume, este é um capítulo resultante de *lives* promovidas

por Ana Elisa Ribeiro com diferentes autores(as)/professores(as), em que são tematizados os trabalhos que eles(as) desenvolvem. No meu caso, os temas se ligam ao que se convencionou chamar de pedagogia dos multiletramentos, sobretudo em tempos de pandemia.

A indagação inicial diz respeito a como fica a atuação do(a) professor(a) nas aulas a distância por meio da internet. Será ela multiletrada? Será ela mais interativa?

Cumpe primeiramente reafirmar a diferença entre *multiletramentos* e *letramento digital*. Os *multiletramentos* são os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) – e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto. Não basta mais o letramento do impresso: são necessários multiletramentos. Já letramento digital – conceito mais antigo e mais abrangente – tem vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital. Mas qual letramento? Visual? Musical? Digital? Da letra? Todos.

Já vi, nestes tempos, muitas videoaulas que são uma filmagem monológica e monomodal (somente fala e alguma escrita) de aulas expositivas recorrentes nas salas de aula brasileiras, sem nenhuma interação e essencialmente verbais.

O que ocorre é: se o(a) docente resolver se valer das propiciações multimodais e das diversas linguagens que o digital pode combinar, cer-



tamente suas aulas ficarão muito mais interessantes. E se, melhor ainda, ele(a) dividir com os(as) alunos(as) o protagonismo e lhes permitir participar como criadores, certamente as aulas serão mais envolventes ainda. A interação ficará mais fluida e haverá maior participação, seja pelo *chat*, seja pela própria discussão oral. A interação é também nativamente multissemiótica, pelas propiciações da ferramenta digital que pode combinar qualquer mídia/linguagem em suas produções/transmissões: áudio (fala ou música), imagem estática (foto, desenho ou diagrama, escrita), imagem em movimento (vídeo, filme, clipe).

Neste sentido, a pandemia pode favorecer os multiletramentos e o uso de tecnologias digitais no ensino, tanto na aula propriamente dita como nos trabalhos expostos ou solicitados pelo(a) professor(a).

Em contrapartida, temos as mazelas do alunado e do professorado, seja na educação básica, seja na universitária: a falta de conexão, as limitações de equipamentos, a falta de ambiente tranquilo e de tempo de uso dos equipamentos quando há muitos familiares para um só computador. Do lado do(a) professor(a), pesa contra o uso de seus próprios equipamentos e conexão, em geral sem nenhum amparo financeiro da instituição para a qual trabalha, e a exigência de maior tempo de preparação mesmo se mantendo o mesmo tempo e número de aulas.

Um famoso pedagogo italiano, Francesco Tonucci, já em maio de 2020, afirma, numa entrevista concedida ao periódico digital argentino *Tiempo*<sup>1</sup>, que as escolas estão erradas em tentar transferir o presencial para o digital e que, quando retomarmos as aulas, deveremos inventar outra escola. Para Tonucci, a covid-19 é uma oportunidade para repensarmos a escola e o modelo educativo dominante. Após a pandemia, as interações escolares podem mudar. Revela o educador que, conversando com crianças do mundo todo, elas dizem sentir falta dos amigos que encontravam na escola (não da **escola**, como muitos interpretam), mas que podem passar mais tempo interessante com os pais – um dos presentes da pandemia – e participar das tarefas domésticas. Em terceiro lugar, dizem todos que estão fartos das tarefas virtuais. Para o educador, as crianças deveriam, na pandemia, aprender coisas do cotidiano em casa fazendo, por exemplo, cozinhar (medidas, quantidades, graus de fervura etc.), escrever as receitas. Para ele,

<sup>1</sup> *Tiempo*, Argentina. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/francesco-tonucci-cuando-empecemos-de-nuevo-deberemos-inventar-otra-escuela>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

quando o mundo se abrir de novo para fora das casas, para a escola, seria importante não nos esquecer dessa lição: podemos trabalhar sobre o mundo, o bairro, as histórias, a natureza e os problemas ambientais, e não sobre os livros didáticos. Dito de outro modo: poderíamos criar situações de aprendizagem por *design*, como ensina a pedagogia dos multiletramentos, em um mundo multimodal ou multissemiótico.

Ora: a grande mudança social que provocou a intensificação da multimodalidade dos textos foi justamente o deslocamento do impresso para o digital. Mas, para a escola valer-se disso, é preciso acesso e conexão do alunado e o(a) professor(a) saber trabalhar com essa realidade multimodal e multiletrada para dar aulas e, finalmente, saber como envolver os(as) alunos(as) nisso.

Também nas redes sociais é muito mais interessante quando a crítica é feita de maneira multimodal (charges, quadrinhos, memes, às vezes, até com a disposição e variedade tipográfica), mais do que por meio de “textões”, ou seja, um ativismo multiletrado que exige leitura multimodal e provoca um maior grau de leitura inferencial. Isso não só é importante para a participação política e social, como também impacta diferentemente o leitor se comparado com o texto exclusivamente escrito.

Claro que também há problemas com o ensino a distância por meio das tecnologias digitais: o acesso do alunado é, muitas vezes, problemático; o ambiente doméstico é ou pode ser inadequado; as videoaulas são entediantes; em especial na educação básica. A escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos trinta anos, em lidar com o digital; estamos sofrendo agora as consequências disso.

Uma delas é a escola, em especial a escola básica, quase sempre subdimensionar o que seus alunos podem criar e fazer a partir do digital. E quase sempre superdimensionar o que podem fazer com o impresso.

Tive a oportunidade, apesar da pandemia, de passar um fim de semana no campo com meus netos, ambos(as) alunos(as) de escolas privadas – um rapazola de 13 anos e uma mocinha de 10. Num dado momento, surpreendi minha neta, muito atenta, falando em alemão com o *tablet*. Perguntei animada: “Está fazendo dever de casa? Sua escola está ensinando alemão? Que ótimo!” Ela me respondeu: “Nãaaooo! Já acabei o dever faz tempo! Foi pá-pum! Daí achei esse *site* aqui (composto por textos escritos e *podcasts* de áudio da língua alemã falada, sem imagens ou vídeos) que é bem bom! Conversa comigo? *Sprechen sie deutsch?*”

Em seguida, ouvi meu neto praguejando lá fora com o livro que estava lendo para a escola, também no *tablet*. Fui lá ver de que se tratava: era Mia Couto, *O fio das missangas*. Pensei comigo: “Será adequado?”. O impropério que veio a seguir me esclareceu o assunto: “Porcaria entediante!”. E o livro foi abandonado na cadeira e trocado pelo chute a gol. Minha conclusão sobre esses dois eventos: ou se trabalha muito abaixo ou muito acima da zona proximal de desenvolvimento (ZPD) dos(as) alunos(as) — nunca nela.

Não direi que não há problemas para a inserção efetiva do digital nas escolas, em especial nas públicas. Mas, em boa medida, a desconexão e a não informatização das escolas deve-se à falta de vontade política. Também há falta de materiais didáticos voltados para o digital, que já deveriam há muito tempo estar incluídos no PNLD.

A pandemia mudou a relação das pessoas com o digital e, por consequência, com os multiletramentos que o digital presentifica e requer? Na verdade, foi o computador e a internet que mudaram ao longo do tempo e tornaram-se, com bandas e hds maiores, cada vez mais multimodais, o que convoca multiletramentos. O que mudou na pandemia é que o computador e a internet passaram a ser o principal meio de comunicação a distância. Assim, novos gêneros, como a “live”, passaram a se generalizar. E os usuários, afastados em grande parte da escola e do trabalho, passaram a buscar entretenimento e aprendizagem na internet.

O problema foi a escola achar que bastava a videoaula ou a passagem da aula, como se fosse presencial, para o *online*. Aí, é chatíssimo. As práticas mais caretas do presencial migraram para o digital. Daí, não há quem aguente. Diferente do ensino presencial, estando já conectado, migra-se instantaneamente para algo mais interessante. O mais difícil é o(a) professor(a) se readequar à sala de aula invertida, cujo funcionamento é tomado como “indisciplina”.

Com isso tudo, podemos nos perguntar: teremos ganhos no ensino depois da pandemia? Se retomarmos e elaborarmos estas muitas *lives* sobre o assunto, poderemos sim ter ganhos para a formação de professores. O que é preciso ver é se a escola vai se apropriar ou não disso, o que é outra questão.

Tomara!

# O mundo muda, a avaliação muda

## Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota

Ione Aparecida Neto Rodrigues

**As instituições** de ensino brasileiras, assim como todos os demais setores da sociedade,

foram fortemente impactadas pela pandemia do novo coronavírus em 2020. O estado de distanciamento social imposto é uma situação extraordinária para a população do Brasil e do mundo. Circunstâncias excepcionais exigem soluções inéditas, especialmente quando se trata da saúde e da vida de milhares de pessoas. Nesse contexto as instituições escolares passaram a buscar alternativas tecnológicas para atender à necessidade de reduzir a transmissão do vírus, marcando um tempo muito peculiar e sem precedentes.

Em meados de março de 2020, através da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19, para instituições de educação superior integrantes do sistema federal. Logo depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à proliferação da Covid-19. Em decorrência desse cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientadores para as

instituições de ensino pertencentes a seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (Brasil, 2020).

Nem todo exercício de futurologia sobre a educação poderia prever uma mudança tão brusca e sem qualquer preparação. Ainda assim, como nos lembra Nóvoa (2009), a educação pode e está acontecendo em qualquer lugar e a qualquer hora. Diante da extrema mudança, as instituições escolares precisaram adaptar a rotina e as aulas para a nova realidade, a fim de não comprometer o cronograma escolar no período de distanciamento social. A principal medida adotada, em caráter emergencial, foram as aulas remotas, ministradas por professores, em sua maioria, no horário convencional da aula presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos digitais e virtuais.

De forma reativa, muitas escolas lançaram mão de plataformas digitais de aprendizagem, da noite para o dia. Houve uma escalada exponencial de prática de aulas remotas, mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Para Mattar (2020), a pandemia da Covid19 em 2020 acrescentou um capítulo essencial à história das práticas da educação a distância (EaD). Em muito pouco tempo, ocorreram mudanças jamais previstas e talvez não desejadas por muitos e, portanto, poderiam nunca ter acontecido, ou levado anos ou décadas para se concretizar.

O movimento mais visível para reagir à pandemia foi o de reprodução do que fazemos no presencial: uma corrida às plataformas de web conferência (Microsoft Teams e Zoom, por exemplo) para “dar aulas” expositivas em tempo real. Toda a centenária e rica teoria de aprendizagem em educação a distância, que nos ensina justamente a não adotar esse modelo, foi simplesmente ignorada (Mattar, 2020).

Entretanto, essa situação ocorre no Brasil, onde 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2018, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018)). Além do mais, o maior índice de acesso à internet nos domicílios brasileiros está abaixo de 80% na maioria dos estados, mas nenhuma unidade federada chega a 80% de acesso com conexão em banda lar-

ga e mais da metade delas não chega sequer a 60% com esse tipo de conexão (PNADC, 2017).

## **Ensino remoto de emergência ou educação a distância: para além de um jogo de palavras**

Houve uma profusão de termos circulando como sinônimos: aulas remotas, ensino remoto, educação remota, ensino remoto emergencial, ensino mediado pelas tecnologias digitais. Mas, de maneira geral, manifestou-se a percepção de que a situação vivida não caracterizava a EaD como uma modalidade de ensino, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2015).

Para Aretio (2020), desde o início, a EaD foi demonstrada com bases teóricas fracas. Esse problema foi ampliado com a integração nos processos educacionais de tecnologias avançadas. A partir daí, surgiu uma floresta semântica que cada vez mais emaranhava todo o referencial teórico dessa modalidade educacional. Mesmo entendendo que, neste momento atual, as atividades presenciais foram substituídas emergencialmente por aulas remotas, o modelo usado é diferente da EaD, na qual o conteúdo é, muitas vezes, assíncrono, autoinstrucional e conta com a mediação de tutores.

A EaD implantada de forma improvisada e emergencial às aulas antes presenciais pode ser um equívoco, pois muitas escolas, especialmente as públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas nem de AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com esse tipo de ensino. E mais, é preciso considerar os fatores sociais de exclusão e desigualdades de acesso à infraestrutura adequada, o que coloca as pessoas com vulnerabilidade em desvantagem. Sem falar do oportunismo das empresas de tecnologia e de comunicação e o risco de apropriação de dados e privatização.

Mota (2020) alerta: passar do ensino presencial para o ensino remoto não é um processo fácil, é uma viagem com descobertas fascinantes

e um alargar de horizontes, mas também alguns obstáculos e riscos nem sempre fáceis de ultrapassar ou evitar.

## **Ensino remoto de emergência e avaliação da aprendizagem**

Aretio (2020) relata que o ensino remoto de emergência devido à situação derivada da Covid-19 foi um primeiro desafio para os professores, que o enfrentaram e resolveram com mais ou menos sucesso. Porém, nesse cenário, a avaliação da aprendizagem remota é um terreno inexplorado, o que acarreta incertezas, apreensões e dificuldades de realização, pois professores acostumados a uma prática avaliativa centrada nas provas, exames e testes escritos tendem a transferir o que fazem para algo muito semelhante pela internet. O autor adverte: os exames são considerados uma má medida da aprendizagem dos(as) estudantes, pois enfatizam a reprodução do conhecimento e não o pensamento crítico, uma vez que tendem a medir as habilidades de pensamento de ordem inferior de maneira descontextualizada.

A avaliação da aprendizagem é aqui concebida como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos(as) estudantes para atingir os objetivos do curso, do componente curricular ou da atividade de que participam e, também, como indicador da necessidade de estimular a progressão da aprendizagem (Vianna, 2000). Nessa perspectiva, a prática avaliativa cumpre uma função formativa de regulação das aprendizagens e subsidia as tomadas de decisão de professores e gestores em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada. Luckesi (2010) chama a atenção para a distinção entre avaliar e examinar. Para o autor, o ato de examinar enfatiza que o estudante não sabe. E, no ato de avaliar, aponta-se que o estudante ainda não sabe, porque depois poderá vir a saber. O ato de examinar está a serviço da seleção, classificação e exclusão.

Assim, o encontro entre ensino remoto e avaliação da aprendizagem pode, metaforicamente, provocar uma “tempestade” em que as principais barreiras para a realização da avaliação da aprendizagem são:

- (a) uma migração inadequada dos modelos de avaliação entendidos como exames para o ambiente remoto;
- (b) dúvidas sobre a identidade da pessoa que está sendo avaliada: a primeira pergunta para os(as) professores(as) em relação à avaliação em ambientes digitais é como garantir que quem faz o exame é mesmo o(a) aluno(a);
- (c) suspeitas de fraude ao avaliar. Também as provas presenciais não estão livres de fraude, e a melhor maneira de evitar essa ação é recorrer ao planejamento de provas que não privilegiem a memória, incorporando reflexões, desenvolvimentos ou resoluções fáceis de parametrizar e em que o uso de materiais de referência e até algum nível de colaboração seja permitido;
- (d) rejeição ao remoto por professores(as) e estudantes que preferem esperar a volta às aulas presenciais para a realização das provas. Eles(as) defendem que a prova remota convida à fraude ou à aprovação geral;
- (e) lacunas tecnológicas: isso varia desde a falta de acesso à tecnologia e conectividade até a lacuna nas habilidades digitais de professores e estudantes e a falta de apoio das autoridades político-acadêmicas.

O clima de desconfiança geral, no qual as correntes de opinião contrárias à avaliação remota são sustentadas, é alimentado por uma posição ambígua das autoridades políticas e acadêmicas em todos os níveis, com mensagens contraditórias que, por um lado, estão comprometidas com a implantação da educação em meios digitais, mas, por outro lado, expressam dúvidas sobre a validade do processo de avaliação (Peñalvo, 2020).

A origem dessa rejeição pode estar na prática da avaliação enquanto exame, voltada para a seleção e punição dos(as) estudantes. Essa situação pode ser revertida se considerarmos a avaliação numa perspectiva formativa, ou seja, para a promoção das aprendizagens. Nessa concepção, as perguntas fundantes são:

- (a) Para que avaliar?
- (b) Quem avaliamos?
- (c) Que pessoa queremos formar?
- (d) Qual concepção de educação dá suporte à prática avaliativa?



Essas questões direcionam para uma prática avaliativa comprometida com um projeto de educação centrado nas aprendizagens dos(as) estudantes com vistas a uma formação humana para a autonomia na medida em que lhes é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Paulo Freire (2005) nos ensina que aprendemos para transformar a realidade e nos humanizar. O fim da educação é o desenvolvimento da autonomia considerada como a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que é ensinado.

Nesse contexto, a avaliação faz parte e está presente em todo o processo educacional. Fernandes (2020) esclarece que esse processo ocorre em três dimensões complementares:

- (a) a aprendizagem;
- (b) a avaliação;
- (c) o ensino.

Essa perspectiva estabelece uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem, sendo essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. De forma contínua, a avaliação integra o cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do(a) professor(a), das práticas de sala de aulas presenciais ou virtuais.

## **Princípios da avaliação remota**

A Universidade Técnica de Delft, um dos centros de ensino superior mais importantes dos Países Baixos, apresenta como princípios para a adaptação da avaliação presencial para o ensino remoto os seguintes critérios:

- (a) Validade: a avaliação deve abranger os objetivos de aprendizagem e nada mais.
- (b) Confiabilidade: as instruções das tarefas e/ou perguntas devem ser claras para os(as) estudantes.
- (c) Viabilidade: os(as) estudantes deverão poder praticar com a ferramenta de avaliação algum tempo antes do dia da prova ou tarefa. Deve-se verificar se há coincidência com prazos e datas de avaliação de outras disciplinas.
- (d) Transparência: devem ser fornecidos de forma clara os critérios de avaliação e o nível de detalhe que é esperado nas provas e nas

- tarefas. A matriz de avaliação e a ponderação de cada um dos seus elementos devem ser claras antes, durante e após a avaliação.
- (e) Inclusão: a avaliação deve ser o mais inclusiva possível, fornecendo as instruções e os critérios de classificação de forma compreensível a todos os(as) estudantes. Aos(às) estudantes com necessidades especiais devem ser fornecidas adaptações.
  - (f) Privacidade e proteção de dados: as ferramentas usadas devem estar em conformidade com as regras e regulamentos de proteção de dados. Caso isso não seja possível, os(as) estudantes têm a possibilidade de se recusar a usar a ferramenta, e o(a) professor(a) deverá proporcionar alternativas. Caso sejam feitas gravações, os(as) estudantes deverão ser informados e esses dados devem ser considerados confidenciais e mantidos em local seguro;
  - (g) Prevenção de fraudes: diz respeito à verificação da identidade do estudante. Como medida de prevenção à fraude, recomendam evitar perguntas sobre o conhecimento de fatos e usar sobretudo perguntas (e materiais) para níveis mais altos da taxonomia de Bloom<sup>2</sup> (desde que compatíveis com os objetivos de aprendizagem). Se isso não for possível, privilegiar o uso de provas orais para testar o conhecimento factual. Para objetivos de aprendizagem de ordem superior, os testes com consulta são preferíveis aos testes sem consulta. Segundo essas orientações, se os(as) estudantes souberem que os casos de fraude serão detectados e penalizados, é menos provável que cometam fraude. Fornecer aos(às) estudantes um código de conduta: devem declarar não cometer fraude no início do teste ou ao receberem e/ou entregarem a sua tarefa.

Dois aspectos merecem destaque nessas recomendações: o primeiro é relativo ao enfoque dado aos objetivos de aprendizagem. A abordagem da avaliação por objetivos deriva do trabalho feito por Ralph W. Ty-

---

<sup>2</sup> A taxonomia de Bloom é uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais. A classificação proposta dividiu as possibilidades de aprendizagem em três grandes domínios: o cognitivo, abrangendo a aprendizagem intelectual; o afetivo, abrangendo os aspectos de sensibilização e gradação de valores; o psicomotor, abrangendo as habilidades de execução de tarefas que envolvem o organismo muscular. Cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso a classificação de Bloom é denominada hierarquia: cada nível é mais complexo e mais específico que o anterior. Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=436&evento=10>; acesso: 26 ago.2020.

ler durante o “Estudo de oito anos”, desenvolvido na Universidade de Ohio. Na abordagem tyleriana, a avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais foram atingidos.

O teórico recomendava que o(a) professor(a), o(a) administrador(a) e os que conduziam os currículos dessem juízos racionais sobre as áreas de programas que estivessem sob sua direção. Ele defendida seguir uma série de etapas lógicas que promovessem o processo de avaliação real:

- (a) estabelecer metas ou objetivos gerais;
- (b) classificar as metas ou objetivos;
- (c) definir os objetivos em termos comportamentais;
- (d) encontrar situações em que é possível mostrar que os objetivos foram alcançados;
- (e) criar ou selecionar técnicas de mensurações;
- (f) coletar dados relativos ao desempenho;
- (g) comparar os dados do desempenho com os objetivos comportamentais.

A avaliação proposta por Tyler deveria ser feita no final do processo ou etapa, a fim de demonstrar se os(as) estudantes atingiram os objetivos com fins de certificação da regulação do processo educacional (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Outros teóricos ampliaram o trabalho de Tyler, entre os quais se encontram Benjamin Bloom, com suas taxonomias de objetivos educacionais, mencionado também nas orientações da universidade citada. A crítica que se faz à taxonomia de Bloom é a interpretação de que todos os(as) estudantes podem aprender tudo o que as escolas podem ensinar dentro de um “domínio da aprendizagem”, desconsiderando a diversidade de ritmos e necessidades de aprendizagem.

Voltando ao projeto da Universidade Técnica de Delft, a proposta de avaliação, apesar de ser operacionalizada em meios digitais, reproduz um modelo formativo comportamental, linear, em que o estudante que se afasta dos objetivos propostos é, por muitas vezes, classificado como inapto e fadado ao fracasso. A lógica parece excludente e seletiva. Podemos constatar: novas tecnologias para velhas práticas.

Outro aspecto enfatizado é a preocupação com a fraude nas provas e testes. Uma das alternativas para combater a fraude pode ser a diversificação dos procedimentos e técnicas na coleta de informação neces-

sária para a tomada de decisão quanto à melhoria das aprendizagens. A avaliação interpares (heteroavaliação) e a discussão dos resultados da avaliação com os(as) estudantes (autoavaliação) poderão ser um apoio fundamental à concretização da avaliação formativa.

## Suporte para avaliações remotas

A Direção-Geral da Educação de Portugal (2020) orienta, entre os princípios para uma avaliação remota, ou como eles chamam por lá avaliação a distância, combinar diferentes processos de coleta de dados em contextos diferenciados. Os instrumentos e as técnicas devem ser adequados à tarefa e às competências a serem construídas pelos(as) estudantes tais como:

- (a) Portfólio — forma de documentação das aprendizagens dos(as) estudantes, realizada em formato digital ou em suporte físico.
- (b) Rubrica — permite registrar informações relativas às aprendizagens dos(as) estudantes após uma determinada tarefa. Pode ser um meio a privilegiar quando se pretende obter a autoavaliação dos(as) estudantes;
- (c) Registro de vídeo — incorpora a possibilidade de apoiar a avaliação de aprendizagens de caráter mais prático, por exemplo, mediante apresentações orais ou registro de práticas simuladas.
- (d) Questionário — muitas plataformas digitais permitem a elaboração de questionários com as diferentes tipologias de itens, bem como a coleta desses dados, para o(a) professor(a) fazer a correspondente análise e processamento da informação.
- (e) Questionamento — prática simples e muito habitual em aulas presenciais — facilmente replicável (oralmente e por escrito) em ensino a distância.
- (f) Relatório de uma atividade/projeto — pode ser um meio a privilegiar para aferir os desempenhos relativos a tarefas com maior duração no tempo ou com caráter prático.
- (g) Narrativas digitais — o ato de contar histórias desempenha um papel extremamente relevante nas aprendizagens realizadas pelos(as) estudantes dos diferentes níveis de educação e ensino, quer na aquisição de conhecimentos, quer no desenvolvimento de competências e valores (DGE/PT, 2020).

## Então... a avaliação muda?

A avaliação da aprendizagem muda quando se aposta num projeto de educação coletiva, democrática e inclusiva. Um vírus, uma pandemia podem mudar a rotina do mundo e impactar nossas vidas de forma definitiva, entretanto as mudanças conceituais e curriculares educacionais demandam mudança de mentalidade, desejo incontável de promover a formação humana para a emancipação e promotora de aprendizagens significativas e disruptivas. É preciso pensar novos arranjos avaliativos não só em seus meios, técnicas ou procedimentos, mas definitivamente em sua função social como propulsora de melhorias em prol de um mundo diferente, mais humanizante.

Paulo Freire já nos lembrava: a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. O necessário é buscar novas trilhas formativas e, portanto, avaliativas, com tecnologias da informação e formação humana na justa medida.

## Referências

- ARETIO, Lorenzo García. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 23, n. 1, p. 9-28, 2020. Disponível em: [http://revistas.uned.es/index.php/ried\(article/view/25495](http://revistas.uned.es/index.php/ried(article/view/25495). Acesso: 26 ago. 2020.
- BLOOM, Benjamin S. *Características humanas e aprendizagem escolar*. São Paulo: Globo, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sinopse estatística da educação básica*, 2019. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso: 30 jun. 2020.
- , *Parecer 05/2020*. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, abril de 2020.
- . *Decreto 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso: 9 jul. 2020.
- BRIGHTSPACE SUPPORT by TU Delft, 2020. How to Make Your Assessment Remote. Disponível em: <https://brightspace-support.tudelft.nl/remote-assessment>. Acesso: 9 jul. 2020.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2017. São Paulo: CGI.br. 2018
- PORTUGAL. Direção-Geral da Educação – Apoio às Escolas 2019-2020. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro\\_avaliacao\\_ensino\\_a\\_distancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf). Acesso: 9 jul. 2020.
- FERNANDES, Domingo. *Como avaliar a aprendizagem dos estudantes em um ambiente online*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0wm9HSYX5o>. Acesso: 25 jun. 2020.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 21.
- IBGE (2017) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e> . Acesso: 30 jun. 2020.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATAR, O que estamos aprendendo sobre Educação a Distância durante a pandemia da Covid-19. 2020 Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19> Acesso em jun/20
- MOTA, José. *A pedagogia do ensino online*. Disponível em: [https://josemota.pt/sr\(a\)-pedagogia-no-ensino-online/](https://josemota.pt/sr(a)-pedagogia-no-ensino-online/). Acesso: 26 ago. 2020
- NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PARLETT, Malcolm; HAMILTON, David. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982.
- PEÑALVO, Francisco José García. *Avaliação online: a tempestade perfeita*. 2020. Disponível em <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/evaluaci%C3%B3n-remota-la-tormenta-perfecta>. Acesso: 9 jul. 2020.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

---

Parte 2



**Ideias e  
práticas  
inspiradoras**

---

# Tecnologia durante o confinamento

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Neste texto, vou dialogar com dois autores que contribuem para a reflexão do uso de tecnologia

durante o confinamento. O primeiro é Rheingold (2012), com sua contribuição teórica sobre o conceito de letramento no contexto digital; o segundo é Schneiderman (2003)<sup>1</sup>, que nos oferece uma proposta metodológica para o ensino mediado por tecnologia. A tradução de trechos desses autores e de outras fontes é de minha responsabilidade.

Nada mais adequado, em época de pandemia e confinamento, do que a previsão feita por Rheingold (2012: 1): “O futuro da cultura digital — sua, minha, nossa — depende de quão bem aprendemos a usar a mídia que se infiltrou, amplificou, distraiu, enriqueceu, e complicou nossas vidas”. Ter de usar tecnologia digital da noite para o dia realmente complicou a vida das pessoas e fez também com que várias práticas sociais da linguagem que, até então, se realizavam presencialmente se reorganizassem na *web* (aulas, reuniões, eventos acadêmicos etc.).

A mediação das tecnologias digitais já se infiltrara de forma enriquecedora nas práticas de linguagem de muitos professores e alunos, mas ainda era vista por boa parcela dos agentes educacionais como mera distração. Um bom exemplo era a proibição do uso do celular em muitas escolas por leis municipais ou decisões das direções de algumas escolas.

Com a intensificação do uso de tecnologia digital durante o confinamento gerado pela pandemia da Covid-19, torna-se relevante lembrar a visão de letramento proposta por Rheingold (2012).

<sup>1</sup> As citações de Schneiderman (2003) serão indicadas com “locais do Kindle”, pois a versão consultada no leitor de livro digital não inclui informação sobre páginas.



## Letramento na perspectiva de Rheingold (2012)

Para Rheingold (2012: 4), “letramento agora significa habilidade mais competência social usadas de forma colaborativa”. Ele divide o letramento em cinco tipos: atenção, consumo de informação, participação, colaboração e inteligência em rede. Como veremos, os cinco tipos estão interligados. A seguir, resumo cada um:

### Atenção

Quando se trata de interagir com o mundo das informações sempre em fluxo, a habilidade fundamental, da qual outras habilidades essenciais dependem, é a capacidade de lidar com a distração sem filtrar as oportunidades (Rheingold, 2012: 41).

O ambiente virtual estimula a dispersão da atenção, pois muitas são as oportunidades de navegação e de interação, e isso pode acabar nos distanciando do objetivo daquele momento. Assim, manter o foco, filtrar as oportunidades e dar atenção ao que é relevante em um momento específico é fundamental. Durante o confinamento, lidar com a enorme quantidade de informação que nos chega a todo o momento sobre a pandemia e, ao mesmo tempo, usar essa tecnologia para aprender e ensinar requer atenção refinada. São muitos dados, muitos estudos e também muitas notícias falsas.

### Consumo de informação

A atenção é essencial para fazer do consumo de informação um consumo crítico, como exposto por Rheingold (2012: 77): essa habilidade consiste em saber “detectar porcaria: como encontrar o que você precisa saber e decidir se é verdade”. Ser letrado requer, por exemplo, tentar distinguir *fakenews* de notícia verdadeira, e isso pode ser feito checando as fontes, procurando a notícia em *sites* confiáveis e em *sites* especializados em denunciar boatos como, por exemplo, o <https://www.boatos.org/>. Já dizia Samuel Johnson, em uma de suas famosas citações: “Existem duas formas de conhecimento: conhecemos um assunto ou sabemos onde podemos encontrar informação sobre esse assunto” (<https://www.samueljohnson.com/popular.html>).

Hoje sabemos que tudo está na *web*, mas saber como encontrar a informação adequada requer habilidade refinada.

## Participação

Letramento implica também participação. Ela cria um senso de pertencimento e empoderamento nos usuários. Participar significa se inserir nas práticas sociais de linguagem na internet, interagindo, lendo e produzindo conteúdo. Um exemplo é nossa participação em redes sociais como o Facebook e o Instagram. A participação “é um tipo de poder que só funciona se você compartilhá-lo com outras pessoas” (Rheingold, 2012: 112)... e isso nos leva a outra habilidade incluída na proposta de nosso autor: a colaboração, conceito-chave nesse novo letramento.

## Colaboração

Rheingold (2012) considera a colaboração como o meio mais significativo de ação coletiva e dá como exemplos, entre outros, a agregação de conhecimento, como na Wikipédia; a criação de *software*, como o Linux; a reunião de notícias por meio do jornalismo cidadão e a criação de comunidades virtuais.

Bom exemplo de participação e também de colaboração é o projeto Aula Aberta da organizadora deste livro. Como participante da rede social Instagram, Ana Elisa Ribeiro percebeu seu potencial para a colaboração e levou para a *web* seu projeto de aulas abertas. As aulas-palestras ministradas por convidados, experiências até então confinadas a salas de aula ou auditório no CEFET-MG, passaram a ser acompanhadas por um público maior e puderam ser assistidas ao vivo ou em gravação.

Várias são as atividades de colaboração na *web*, mas duas delas se mostram muito produtivas: a curadoria e a escrita colaborativa.

Para a curadoria, sugiro duas ferramentas, o Trello (<https://trello.com/>) e o Scoop.it (<https://www.scoop.it/>). Por questões de direito autoral, reproduzo uma captura de tela de curadoria (figura 1) realizada por mim sobre recursos para desenvolvimento de habilidades orais no Scoop.it. No entanto, exemplos muito mais ricos sobre temas diversos podem ser localizados no site das duas ferramentas sugeridas.

**Oral skills**  
0 view | +0 today

**Oral skills**  
Curated by Vera Menezes

Scopied by Vera Menezes

**Vocaroo | Online voice recorder**

From vocaroo.com - February 28, 2015 6:05 PM  
"Vocaroo is a quick and easy way to share voice messages over the interwebs."

Scopied by Vera Menezes

**How to Integrate Web Tools into Student-Led Projects - VoiceThread ...**

From blog.voicethread.com - August 3, 2015 10:02 AM  
"How to Integrate Web Tools into Student-Led Projects. This is a guest post by educator and VoiceThread user, Craig Kemp. My name is Craig Kemp, a kiwi boy living in Singapore. I am Head of ICT & Learning Innovation at an ..."

Scopied by Vera Menezes

**Oral Production (Speaking)**

From www.educualberta.ca - July 11, 2015 8:46 PM

Scopied by Vera Menezes

**How to Develop Good Communication Skills**

From www.wikihow.com - October 9, 2014 7:51 PM  
"The ability to communicate effectively is important in relationships, education and work. Here are some steps and tips to help you develop good communication skills. Know what communication really is. Communication is the process of..."

Scopied by Vera Menezes

**Oral Communication: Definition, Types & Advantages Video - Lesson and Example | Education Portal**

From educationportal.com - October 9, 2014 7:30 PM  
"Oral communication is the process of expressing information or ideas by word of mouth. Learn more about the types and benefits of oral..."

Vera Menezes insight:  
communication skills

Figura 1

Fonte: Oral Skills em <https://www.scoop.it/topic/oral-skills>.

Quanto à escrita colaborativa, uma das ferramentas muito populares é o Google.docs. Escrever colaborativamente é um desafio, pois envolve mais do que inserir um trecho no documento em produção. É importante ter interação efetiva com o texto dos(das) colega(s) e contribuir para a emergência de um texto melhor do que aquele que se escreveria sozinho. A ferramenta permite a várias pessoas escreverem e editarem um mesmo documento. O padrão esperado para um bom texto é o que está representado pela figura 2, onde vemos gradações do preto ao

branco representando a ação de seus autores. A figura mostra que uma produção textual colaborativa não é mera soma de trechos, uma colcha de retalhos, mas a inserção individual de conteúdo, a leitura e a revisão por pares e a edição do texto com adições e correções de forma e conteúdo.

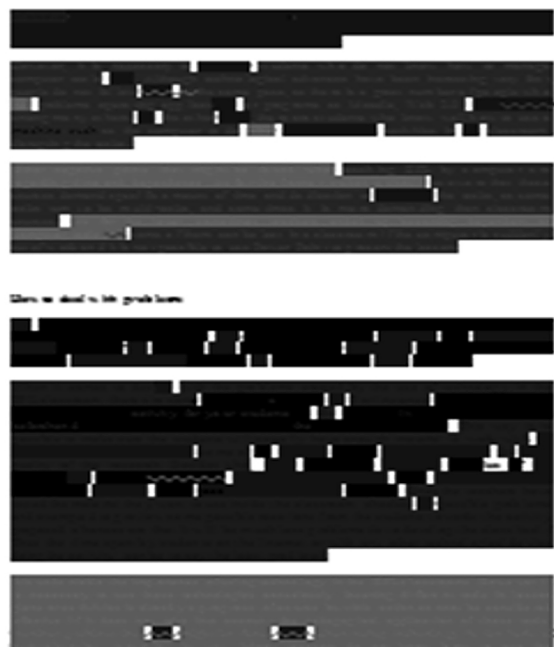


Figura 2: Padrão esperado.  
Fonte: Paiva (2015, p. 25).

Muitas são as experiências de escrita colaborativa, entre elas as *fanfictions* como na experiência relatada por Ribeiro e Jesus (2019).

Participar e colaborar são ações esperadas de quem está conectado em rede, especialmente nas redes virtuais, e isso nos leva ao conceito de inteligência em rede.

### *Inteligência em rede*

Para falar de inteligência em rede, Rheingold (2012) foi buscar inspiração no conceito de inteligência coletiva de Pierre Lévy (1999), relativo à ideia de que ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa, que fica acessível a todos. Como explica Rheingold (2012: 159),

Lévy está argumentando que uma cultura em rede gera novas estruturas de poder que resultam da capacidade de diversos grupos de pessoas de reunir conhecimento, colaborar através de pesquisas, debater interpretações e, através de um processo colaborativo, refinar sua compreensão do mundo.

Em uma conversa que tiveram, Lévy disse a Rheingold:

A essência dessa nova habilidade é criar sinergia entre gerenciamento de conhecimento pessoal e gerenciamento de conhecimento coletivo. Você precisa se conectar às pessoas e encontrar fontes de informação, depois filtrar, selecionar e categorizar as informações para seus próprios fins. Você precisa decidir quais informações acumular pessoalmente, armazenar ou memorizar. Ao fazer isso, você pode compartilhar seu conhecimento pessoal com as comunidades de conhecimento por meio de curadoria, *blogs* ou Twitter. Quando você tuíta uma url, geralmente inclui um breve comentário. Os comentários que você compartilha podem ajudar as pessoas a categorizar o conhecimento que você está indicando (Rheingold, 2012: 160).

Um exemplo de inteligência coletiva é o projeto de extensão Redigir, coordenado por Carla Coscarelli na UFMG. Carla e seus colaboradores oferecem aos(as) professores(as) de língua portuguesa atividades para uso no ensino básico e orientação. Conheça toda a riqueza do projeto no *site* <http://www.redigirufmg.org/>.

Exercer inteligência em rede é estar conectado em pequenas redes que se conectam a outras tantas e aumentam nosso poder não apenas de localizar, selecionar e consumir, mas também de participar e colaborar.

O conceito de letramento proposto por Rheingold (2012) dialoga com a visão de Shneiderman (2003) e suas reflexões sobre as relações humanas e a sociedade e o que se pode fazer com o computador para o bem comum.

## **Ensino mediado por tecnologia na visão de Shneiderman (2003)**

Para Shneiderman (2003), “a computação antiga consistia no que os computadores podiam fazer; a nova computação consiste no que os usuários podem fazer” (Kindle, loc. 37-38). E acrescenta: “A nova computação deve ser inovadora e se concentrar em aumentar a satisfação do usuário, ampliar sua participação e apoiar realizações significativas” (Kindle, loc. 46-47).

Assim como Rheingold, Shneiderman se preocupa com o uso das mídias sociais de forma inteligente e consciente e vem defendendo em seus trabalhos (Shneiderman, 1998, 2002, 2003) uma proposta para o ensino mediado pela tecnologia por ele batizada com um acrônimo CRCD, como podemos ver na figura 3.

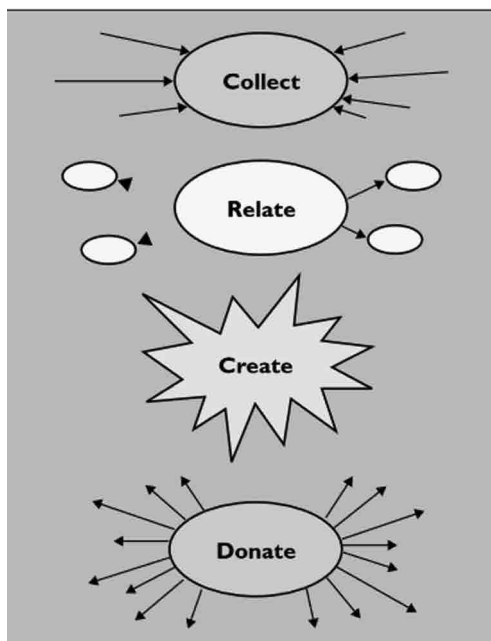


Figura 3: Proposta de Shneiderman para o ensino mediado pela tecnologia.  
Fonte: Shneiderman (2003).

*Coletar, relacionar, criar e doar* fazem parte do ciclo das relações humanas. Vejamos cada uma delas.

## Coletar

Coletar ou buscar informação é uma ação recorrente nas atividades humanas que se dá de forma repetitiva, iterativa. O mesmo se pode dizer de relacionar. Como defende Shneiderman (2003, Kindle, loc. 808-810):

As relações humanas são tão poderosamente atrativas que telégrafos, telefones, *e-mail*, e mensagens instantâneas cresceram rapidamente e se espalharam amplamente (...) e as pessoas carregam seus aparelhos de comunicação para todos os lugares e gastam muito dinheiro com esses serviços.

Para Shneiderman (2003 Kindle, loc. 811-815), com o crescimento das tecnologias de informação (coletar) e da comunicação (relacionar), a revolução que já se iniciava era a da criatividade. “A interpretação ampla da atividade de criação inclui compor uma música, planejar uma festa de aniversário, iniciar um negócio ou organizar um movimento social”. Ele vê também uma forte ligação entre criatividade e aprendizagem.

## *Relacionar*

Relacionar envolve a consulta a pares e professores(as) nos vários estágios do modelo CRCD. Uma forma de se relacionar é a colaboração que, no entendimento de Shneiderman (2003, Kindle, loc. 1142-1144), pode ir desde “uma simples atividade de dois minutos envolvendo trabalho em par ou um projeto curricular de dois anos envolvendo dezenas de estudantes”. Ele aposta no potencial de projetos colaborativos para aumentar a motivação e reduzir a evasão.

## *Criar*

Shneiderman (2003, Kindle, loc. 1074-1075) considera que “a atividade de criar leva a uma fusão entre aprendizagem e trabalho criativo. A aprendizagem do(a) aluno(a) acelera quando o(a) professor(a) demanda resultados criativos em projetos individuais ou em grupos”. E acrescenta: “Ferramentas de *software* viabilizam um alto nível de realização criativa” (Shneiderman, 2003, Kindle, loc. 1076). Outros exemplos de criatividade são os *sites* e os museus da *web*, as histórias multimídia de família, fotos com anotações, bancos de dados etc.

## *Doar*

Apesar de ser professor na área de computação, a proposta de Shneiderman (2003, Kindle, loc. 1173-1174) — atividades criativas que possam ser doadas — faz sentido também para o ensino de línguas. Produzir e doar algo significativo à comunidade fora da sala de aula aumenta a motivação e nos lembra de que “a *web* possibilita aos(às) estudantes publicarem seus projetos, disponibilizando-os a todas as pessoas”. Disseminar resultados de projetos de ensino sobre os efeitos da pandemia

em nosso “novo normal” é um exemplo de doação. Uma iniciativa nessa direção é o projeto Zueira Literária, de Ribamar Júnior, no Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano/UFPI. Esse projeto (<https://labproducaotextual.com/radio-escolar/zueira-literaria-virtual/>) levou para as redes sociais, durante o isolamento, muita poesia declamada por alunos e convidados.

As atividades crcd não acontecem de forma linear.

Um trabalho criativo pode demandar vários retornos às fases iniciais e muita iteração. Por exemplo, bibliotecas, a *web*, e outros recursos podem ser úteis em qualquer fase. Pode-se, igualmente, abrir discussão com seus pares e orientadores, repetidamente, durante o desenvolvimento de uma ideia (Shneiderman, 2003, Kindle, loc. 2034-2038).

Para desenvolver todas as etapas do modelo CRCD, temos à nossa disposição um número enorme de ferramentas pagas, gratuitas ou parcialmente gratuitas.

## Ferramentas

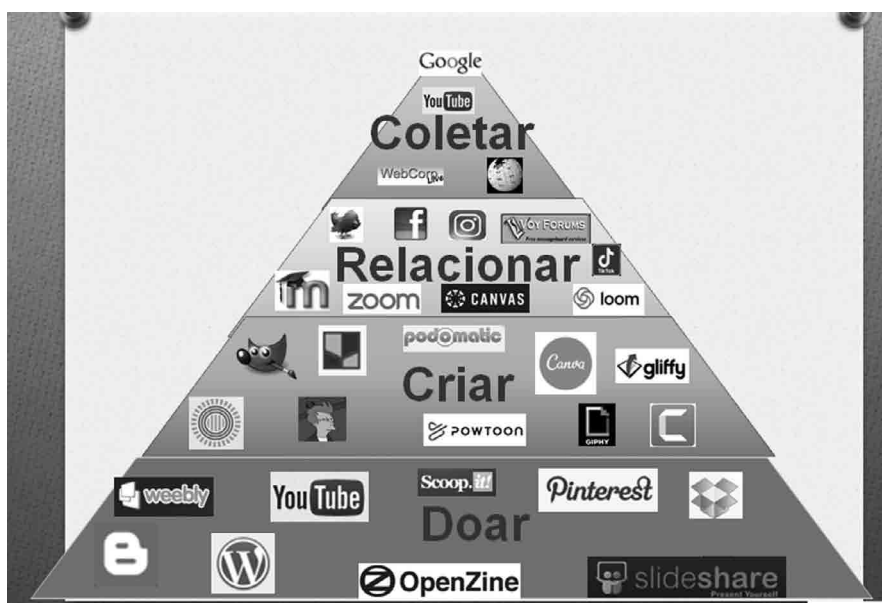


Figura 4. Sugestão de ferramentas.

Fonte: elaborado pela autora.



Com base em Shneiderman (2003), apresento sugestões de ferramentas gratuitas ou parcialmente gratuitas que podem inspirar o trabalho de colegas que migraram suas salas de aula físicas para a internet durante o confinamento. Na figura 4, inseri as marcas dessas ferramentas distribuídas em camadas que vão se ampliando até criar uma pirâmide com base no modelo CRCD.

Gostaria de ressaltar que as ferramentas desaparecem de uma hora para outra por motivos diversos, como a incapacidade de competir com outras mais interessantes ou por falta de financiamento para sua manutenção.

### *Ferramentas para coletar*

O primeiro grupo reúne quatro ferramentas para “coletar” informações. Incluí três das ferramentas mais populares na *web* — Google, YouTube, Wikipédia — e uma ferramenta menos conhecida, o Webcorp, que considero bastante útil para quem trabalha com qualquer língua. No topo da pirâmide, está o Google, a ferramenta de busca mais utilizada pelos usuários da internet. Pelo Google, podemos encontrar os *links* e informações sobre todas as outras ferramentas aqui apresentadas. Esse buscador tem um sistema de classificação das páginas chamado PageRank, um algoritmo que, como explica Rheingold (2012: 83),

organiza os resultados de uma pesquisa na *web*, medindo quantas outras páginas se vinculam a cada página identificada na busca. Todas as páginas que possuem as palavras especificadas na consulta são classificadas seguindo o critério de quantidade de *links* provenientes de outras páginas. Quanto maior a quantidade desses *links*, maior será a classificação dessas páginas nos resultados da busca. São mais valorizadas também quando os sites que exibem esses *links* são eles mesmos indicados por um número grande de outros sites.

Assim, quanto mais popular for um *site*, mais ele contribuirá para a classificação de outro *site*, o que indica que o PageRank funciona com nossa colaboração, mesmo que não tenhamos percepção disso. Rheingold (2012: 148), referindo-se a esse sistema do Google, considera que “a colaboração em massa transformou não somen-

te a forma como as pessoas usam a internet mas também como a informação é encontrada”.

A outra indicação é o YouTube, a maior plataforma de compartilhamentos de vídeos da internet. Podemos usar essa plataforma não apenas para o acesso à informação como também para compartilhar ou doar conteúdo.

Para coletar informação em forma de verbetes, temos a Wikipédia, uma enciclopédia colaborativa, editada em várias línguas, com um processo sofisticado de editoração, como demonstra D’Andrea (2011). Os verbetes da Wikipédia são bastante confiáveis e segundo pesquisa de Ribeiro e Gottschalg-Duque (2011: 181-182), “a confiabilidade da Wikipédia se equipara à da Enciclopédia Britânica na área de biblioteconomia”.

Por fim, sugiro o Webcorp (<http://www.webcorp.org.uk>). No próprio site da ferramenta, encontramos a seguinte explicação:

A interface WebCorp é semelhante às interfaces fornecidas pelos mecanismos de busca padrão. Você digita uma palavra ou frase, escolhe opções nos menus fornecidos e depois pressiona o botão “Enviar”. O WebCorp funciona “em cima” do mecanismo de pesquisa de sua escolha, obtendo a lista de urls mostrados por esse mecanismo de busca e extraindo linhas de concordância de cada uma dessas páginas – exemplos da palavra ou frase escolhida no contexto. Todas as linhas de concordância são apresentadas em uma única página de resultados, com links para os sites de onde vieram.

## *Ferramentas para relacionar*

O segundo conjunto é composto por ferramentas adequadas para “relacionar”. Nele, incluí nove sugestões. São quatro redes sociais: Twitter, Facebook, Instagram e o TikTok. As três primeiras são muito conhecidas e a última está se popularizando no Brasil, especialmente entre os adolescentes. O TikTok é uma rede social chinesa para criação e compartilhamento de vídeos curtos.

Incluímos também uma ferramenta para a criação de fóruns de discussão, o VoyForums; dois ambientes virtuais de aprendizagem, o Google Classroom e o Canvas; uma ferramenta para videoconferência, o Zoom; e outra para comunicação individual por vídeo, o Loom.

## *Ferramentas para criar*

A *web* oferece inúmeras ferramentas gratuitas ou parcialmente gratuitas para a criação de conteúdos. Sob o rótulo de “criar”, inclui nove ferramentas: Gimp, para edição de imagem; Padlet, para criação de murais virtuais; Podomatic, para gravação de podcasts; Canva, para criação de cartazes; Gliffy, para criação de diagramas; Prezi, para criação de apresentações; MemeCreator, para criação de memes; Powtoon, para animações; Giphy, para criação de memes; Camtasia, para gravação e edição de vídeos com captura de telas, estratégia muito usada para a produção de tutoriais.

## *Ferramentas para doar*

Finalmente, para doar, selecionei mais nove ferramentas: Weebly e Wordpress, para a criação de *sites*; YouTube, para a publicação de vídeos; Scoop.it, para a curadoria; Pinterest, para a curadoria de imagens; Dropbox, para o armazenamento de dados nas nuvens; Blogger, para a criação de blogs; Openzine, para a criação de revistas; Slideshare, para o compartilhamento de apresentações.

## **Considerações finais**

No início do século 21, Shneiderman (2003) previa a expansão da educação *online*, mas também alertava para a necessidade de promoção do acesso universal a serviços de informação e comunicação. Dezessete anos depois, a educação *online* se expande exponencialmente por pressão do confinamento social, mas o acesso está longe de ser universal.

Apesar da resistência natural às inovações, parece que muitas ferramentas digitais estão sendo usadas nessa época de confinamento. Algumas ferramentas pagas estão sendo oferecidas temporariamente de graça, mas essa conta vai ser cobrada passado o isolamento. É difícil prever quais ferramentas vão desaparecer e quais recursos vão se popularizar.

Quando os recursos digitais se popularizaram entre aqueles com mais poder aquisitivo, muitas foram as inovações, mas nem todas se naturalizaram. Um exemplo é o livro digital interativo. Apesar de todo o seu potencial pedagógico, esse tipo de recurso nunca foi apropriado

pelos materiais didáticos. Outra grande promessa foi a realidade aumentada, que ainda não marcou presença em sala de aula de línguas.

Outra inovação veio da Coreia do Sul com o robô com telepresença do(a) professor(a) e tecnologia de reconhecimento de voz para o ensino de inglês. Esse robô foi considerado, pela revista *Time*, como uma das 50 melhores invenções de 2010. A tecnologia foi considerada na época como exterminadora do trabalho, mas isso não teve impacto visível no sistema educacional coreano. A profecia da revista não se concretizou.

O que podemos tirar de lição do confinamento?

- (a) é possível levar a sala de aula para o mundo virtual;
- (b) ferramentas não nos faltam;
- (c) nossos colegas estão se adaptando e se reinventando.

Contudo, a grande lição é que a pandemia escancarou as desigualdades e não ofereceu aos menos privilegiados as mesmas oportunidades de educação *online*.

## Referências

- D'ANDRÉA, Carlos F. B. *Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português: a edição colaborativa de biografias de pessoas vivas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.
- LÉVY, Pierre. *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Trad.: R. Bonnono. New York: Basic Books, 1999 [ed. br.: *A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço*. Trad.: L. P. Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998].
- PAIVA, V. L. M. O. The Complexity of Online Collaborative Writing. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v.14, n.1. p. 15-30, 2015. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla\(a\)rticle/view/1374/1211](https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla(a)rticle/view/1374/1211). Acesso em 19 jun. 2020.
- RHEINGOLD, Howard. *Net Smart: How to Thrive Online*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2012.
- RIBEIRO, Aline Luli Romero; GOTTSCHALG-DUQUE, Claudio. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v.7, n.2, p. 172-185, jul./dez. 2011. Disponível em: [https://rbbd.febab.org.br/rbbd\(a\)rticle/view/161/208](https://rbbd.febab.org.br/rbbd(a)rticle/view/161/208). Acesso: 21 jun 2020.
- RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. *Scripta*, v. 23, n. 48, p. 93-108, 2019. Disponível em: [http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta\(a\)rticle/view/19761](http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta(a)rticle/view/19761). Acesso: 21 jun 2020.
- SHNEIDERMAN, Ben. *Leonardo's Laptop: Human Needs and the New Computing Technology*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2003.
- SHNEIDERMAN, Ben. Creativity Support Tools. *Communications of the ACM*, n. 10, v. 45, p. 116-120, 2002.
- SHNEIDERMAN, Ben. Relate-Create-Donate: A Teaching/Learning Philosophy for the Cyber-Generation. *Computers & Education*, n. 31, v. 1, p. 25-39, 1998.

# Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II

Vicente Parreiras

Foi um grande prazer poder ter essa conversa com minha colega de trabalho e parceira de

pesquisa no CEFET-MG. Sou um entusiasta do projeto Aula Aberta desde o seu nascedouro e, sempre que possível, dou uma escapada para assistir as palestras de algum convidado. É uma honra ter sido convidado para estar no lugar privilegiado de apresentador nesse projeto, principalmente nesse momento em que os resultados de pesquisa que temos feito desde 2002 me permitem apresentar o que estou chamando de dinâmica interacional pedagógica adaptativa complexa (dipac).

Trata-se de um *design* instrucional desenvolvido com base em várias pesquisas de mestrado em disciplinas a distância que tenho oferecido desde 2012 no Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG) que pode ser uma referência para o(a) professor(a) que atua a partir do ensino fundamental II em diante até a pós-graduação, porque chegamos a um *design* bem simples, que pode ser adaptado ao conteúdo da disciplina que o(a) professor(a) ministra bem como a seu estilo de ensinar, haja vista que o foco é no gerenciamento de interações em ambientes de aprendizagem.

Então, vou apresentar resumidamente nosso percurso até chegarmos à DIPAC no ponto em que se encontra hoje. Tendo em vista a limitação de espaço que temos para esta publicação, não vou apresentar imagens

ilustrativas da DIPAC, mas nas referências estão indicados os *links* para artigos que a descrevem e ilustram.

O ponto de partida foi a minha pesquisa de doutoramento iniciada em 2001 e defendida em março de 2005. O foco da minha proposta inicial era verificar as possíveis relações dos altos índices de evasão de cursos a distância com os fatores motivação, autonomia e estilos de aprendizagem dos(as) alunos(as). Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG) foi minha orientadora e, após ter cursado disciplinas nos primeiros três semestres e tendo o projeto aprovado pelo colegiado, acompanhei, no quarto semestre do doutorado, duas turmas do curso de Letras em que a Profa. Vera Menezes ofereceu uma disciplina na modalidade EaD.

Ao final daquele semestre letivo, que correspondia ao final do meu segundo ano de doutorado, não houve nenhuma evasão, o que tornava irrelevante minha proposta inicial de pesquisa e me forçou a fazer uma nova proposta. A orientadora e eu tentamos desesperadamente encontrar um caminho que não atrasasse muito a defesa. Nesse cenário, mais ou menos quinze dias depois, a professora Vera Menezes me chamou ao seu gabinete e me apresentou uma proposta de abandonar a discussão sobre evasão e aproveitar os dados das interações ocorridas nas duas turmas e registrados para avaliá-los sob as lentes da teoria da complexidade. O fato de não ter ocorrido evasão naquela turma a distância evidenciava que não é o que o(a) professor(a) prevê que ocorre em sala de aula; não é o que o(a) professor(a) ensina que o(a) aluno(a) necessariamente aprende, portanto. Foi esse argumento que me convenceu de que a ausência de evasão naquelas turmas era um forte indício de que os processos de ensino e de aprendizagem não são lineares, de causa e efeito, e que, então, seriam análogos aos sistemas adaptativos complexos. Essa hipótese poderia ser testada utilizando os dados das interações triangulados com entrevistas com os(as) alunos(as) e com as notas de campo feitas por mim e as entradas num diário de bordo mantido pela professora.

Após um árduo percurso de estudos para me apropriar da teoria da complexidade, demonstrei que os fluxos de interações em ambientes formais de ensino e de aprendizagem presenciais e a distância são análogos e apresentam todas as características dos sistemas adaptativos complexos. Contudo, ao final da pesquisa, após a defesa e apro-

vação da tese, fiquei com a sensação de ter feito uma pesquisa fadada a ocupar espaço e empoeirar uma estante da biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG porque eu havia demonstrado que as interações que ocorrem no ambiente de aprendizagem caracterizam-no como um sistema adaptativo complexo, mas não tinha nenhuma sugestão para promover alguma modificação na prática pedagógica linear que predomina na nossa cultura de ensinar e de aprender. Eu não conseguia vislumbrar um canal que me levasse de forma massiva ao(a) professor(a) para lhe apresentar o resultado da minha pesquisa para sugerir alternativas de desconstrução de práticas lineares e de implantação de modelos pedagógicos que se aproximassem da noção de complexidade.

Além desse problema, havia um outro que me afligia ainda mais porque eu não conseguia demonstrar, por meio da teoria da complexidade, a importância fundamental que sei que o(a) professor(a) tem no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que uma das principais características dos sistemas adaptativos complexos (SAC) é a imprevisibilidade. Sendo o processo de aprendizagem imprevisível, ele não admite gerenciamento. Logo, eu estava diante do dilema: não reconhecer o papel fundamental do(a) professor(a) como gestor(a) de aprendizagem ou abandonar a analogia da complexidade para continuar sustentando a importância indiscutível do(a) professor(a). Esse dilema me incomodou entre 2005 e 2009, quando iniciamos o Mestrado em Estudos de Linguagens no CEFET-MG.

Éramos, em 2009, à exceção do professor Heitor Garcia de Carvalho, recém-doutores e achamos mais prudente não assumir individualmente as disciplinas no Posling. Por isso, formamos duplas de professores para ministrá-las. Para minha alegria e redenção, formei dupla com o professor Heitor e, observando suas aulas, comecei a perceber que eu estava diante de um falso dilema porque estava partindo de uma premissa equivocada, tomando o(a) professor(a) como um gestor(a) de aprendizagem. Intuí que, na condição de professores(as), não gerenciamos aprendizagens porque ainda não sabemos como os processamentos cognitivos se dão. Não temos conhecimento científico para isso.

Diante dessa constatação, revisei as teorias de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos e a teoria da complexidade. Nessas releituras, percebi uma semelhança fundamental entre os SAC e os processos de aprendizagem. Os teóricos de aquisição, desde Piaget até Paulo

Freire, passando por todos os demais, são unânimes em afirmar que a aprendizagem só se dá via interações. Da mesma forma, os SAC só evoluem a partir das interações entre os elementos que o compõem internamente e desses com outros elementos e outros sistemas externos. Essa constatação me permitiu revisar minha premissa, que passou a ser a de que a função principal do(a) professor(a) é a de gestor(a) de interações com finalidades pedagógicas.

Essa revisão da premissa só foi possível com base nas observações que eu fazia das aulas do professor Heitor, que jamais eram expositivas. Ele chegava em sala de aula sempre com um texto para cada aluno(a) sobre o mesmo tema da aula e, no primeiro momento, estabelecia um tempo para uma leitura dinâmica individual e marcação das principais informações apreendidas no texto. No segundo momento, ele agrupava os(as) alunos(as) em pares aleatórios para que um(a) apresentasse brevemente, com base nas marcações, para o(a) outro(a) a leitura panorâmica feita. Após essa apresentação e uma breve discussão em pares, todos(as) voltavam a trabalhar individualmente, acrescentando informações e melhorando a apresentação.

Em seguida, no terceiro momento, os(as) alunos(as) eram organizados(as) em grupos de cinco colegas e cada um(a) apresentava seu texto e, numa planilha, cada aluno(a) avaliava sua própria apresentação e as apresentações dos(as) colegas do grupo, com base em critérios simples. Além da avaliação, em frente ao nome e ao título do texto apresentado pelos(as) colegas, cada aluno(a) anotava em uma frase o foco principal de cada apresentação. Enquanto ocorriam essas apresentações, o(a) professor(a) distribuía papéis com números de 1 a 5 a todos os grupos e dava assistência individual aos grupos.

No quarto momento, os(as) alunos(as) formavam outros grupos em que se reuniam pelos números recebidos. Todos os(as) alunos(as) que receberam o número 1 formavam um grupo. Assim, a turma ficava reunida em cinco grandes grupos em que cada aluno(a) apresentava novamente seu texto individual e o foco principal dos textos lidos pelos(as) colegas do grupo anterior. Novamente, cada aluno(a) avaliava as apresentações dos(as) novos(as) colegas desse novo grupo, utilizando a mesma planilha, e completava as anotações com as frases lidas sobre as apresentações dos(as) componentes do grupo anterior. Ao final desse quarto momento, cada aluno(a) tinha apresentado seu texto



três vezes e tinha acesso a todos os demais textos lidos por todos(as) os(as) colegas de turma.

O quinto momento era uma sessão plenária na sala de aula com os(as) alunos(as) dispostos(as) em um círculo. Cada aluno(a) apresentava uma manchete em que relacionava seu texto com os textos apresentados pelos(as) colegas nos vários grupos, destacando as aproximações e os distanciamentos que tinham chamado sua atenção. À medida que os(as) alunos(as) apresentavam suas manchetes, ia se estabelecendo um debate sobre o tópico da aula. Esse era o principal momento de intervenção do(a) professor(a), que já tinha feito intervenções pontuais durante as discussões nos grupos.

Na condição de observador privilegiado dessa dinâmica utilizada pelo professor Heitor, intuí que, com alguma adaptação, aquela dinâmica poderia ser eficaz em ambientes digitais assíncronos de aprendizagem e me permitiria simular as interações que ocorrem entre os elementos nos sac. Passei o ano de 2010 e 2011 aprofundando meus estudos tanto das teorias de aprendizagem quanto das teorias do caos e da complexidade e conversando com alunos(as) e com o professor Heitor para esboçar uma dinâmica de interações que comecei a validar em 2012.

Em 2011, Christiane Louise Leão foi admitida ao mestrado no Posling sob minha orientação com um projeto sobre *tandem learning* (inviabilizado por falta de um universo significativo de coleta de dados). Em uma de nossas conversas sobre possibilidades de realinhamento de seu projeto de pesquisa, aventei a possibilidade de ela participar como tutora na disciplina que eu ofereceria a distância no primeiro semestre de 2012 e de coletar dados para analisar a aplicação da dinâmica interacional a distância. Ela gostou da ideia, e sua dissertação foi uma análise exploratória e panorâmica do uso da dinâmica que em 2015 recebeu o nome de dinâmica interacional pedagógica adaptativa complexa — DIPAC.

Essa primeira versão da DIPAC foi apelidada internamente por mim, no nosso grupo de pesquisa, de H<sub>2</sub>O com duas possibilidades interpretativas: uma em que a letra “H” seria a referência ao Heitor — “2” indicando minha relação de amizade e de parceria de trabalho e de pesquisa com ele — e “O” de oxigênio propriamente dito para oxigenar as práticas pedagógicas estagnadas, fossilizadas na nossa cultura antiquada de ensinar e aprender. A outra leitura pretendida foi a de H<sub>2</sub>O

como molécula de água para remeter ao sentido metafórico de navegação usado para se referir ao uso que fazemos da internet e às interações que as tecnologias digitais possibilitam em cursos a distância.

Na sequência da pesquisa desenvolvida pela Christiane Louise Leão e tendo feito ajustes na dinâmica interacional com base nos seus resultados, orientei outros dois projetos de mestrado com foco nas interações na disciplina que ofertei na modalidade a distância. Geralda Aparecida do Carmo Schyra e Leonardo Rodrigo Soares acompanharam a versão 3 da disciplina, ela com foco na minha atuação como(a) professor(a)/gestor das interações; ele com foco no(a) aluno(a). Novos ajustes foram feitos e têm sido validados por mim em disciplinas a distância no Posling desde então.

Em seguida, Cléber Lessa de Moura, meu colega de trabalho no CET-ET-MG, professor de inglês, foi selecionado para o mestrado como meu orientando. Estávamos implantando a abordagem de gêneros textuais para ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica (EPT). Cléber era um dos principais críticos da abordagem porque, na sua avaliação como coordenador de línguas estrangeiras, estávamos enfatizando as habilidades de leitura e escrita em detrimento das habilidades orais e, de certa forma, retrocedendo a uma proposta de abordagem instrumental com ênfase na produção e recepção escrita. Sabendo desse seu olhar crítico, numa conversa em uma das sessões de orientação, lhe expus minha ideia de readaptar a dinâmica interacional à sala de aula presencial de ensino médio para ensino de inglês. Minha hipótese era que a dinâmica possibilitaria usar a abordagem de gêneros discursivos equilibrando os quatro grandes eixos de proficiência comunicativa em inglês: ler, escrever, ouvir e falar.

Durante 2015, o professor Cléber acompanhou minhas aulas, coletou seus dados e possibilitou a consolidação da DIPAC que, em 2018, recebeu novas intervenções que possibilitaram a integração de redes sociais e de outros recursos das TDIC às aulas presenciais de inglês. O resultado desse percurso de pesquisa é que chegamos hoje a uma versão da dinâmica interacional pedagógica pronta para ser usada por professores de quaisquer disciplinas em suas salas de aula, especialmente nesse momento de pandemia da Covid-19, em que estamos nos aproximando do ponto de turbulência máxima que, na teoria do caos, é chamado

de limite do caos, quando o sistema se bifurca e muda de fase. No sistema educacional, essa mudança de fase significará um reequilíbrio num outro patamar que não sabemos qual será, pois é um processo imprevisível. Contudo, sabemos, nada será como era antes da pandemia, principalmente porque o que era antes em termos de cultura de ensino e de aprendizagem já não estava atendendo: o(a) professor(a) como centro, o(a) aluno(a) como uma tábula rasa.

Nós, professores na faixa etária a partir dos 30 anos, fomos formados no século XX com a responsabilidade de forjar cidadãos(ãs) do século XXI. Considero que isso esteja realmente se iniciando agora com a pandemia, mas com uma cultura de ensinar e de aprender do século XIX. Então, estamos vivenciando um momento de virada não apenas das culturas de ensinar e aprender, mas também em vários outros aspectos das nossas vidas.

Coincidentemente, nosso grupo de pesquisa em linguagem e tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG) tem um estudo pronto, testado, validado e que dá ao(a) professor(a) a condição de acessar a DIPAC e aplicá-la em seus contextos pedagógicos sem ter de ler e estudar toda a teoria da complexidade e todas as metodologias ativas, que são os panos de fundo da DIPAC. O(a) professor(a) que, por qualquer motivo, não tem tempo, disposição ou mesmo desejo de retornar à sala de aula para cursar uma especialização, mestrado ou outra qualquer formação continuada, pode utilizar o *design* da dipac e adaptá-lo a seu conteúdo, contexto de trabalho e estilo de ensinar.

Nosso plano de ensino de língua inglesa no CEFET-MG prevê em média dez semanas letivas em cada bimestre com dois módulos geminados de 50 minutos de aula, perfazendo 100 minutos de aula semanal. Nessas dez semanas, mesclo, no *design* instrucional da disciplina, o trabalho pedagógico via abordagem de gênero discursivo com o uso do livro didático (LD) de língua inglesa na perspectiva da abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. Tanto o *design* instrucional da disciplina quanto a DIPAC repetem-se nos bimestres, independentemente do gênero textual e até mesmo do conteúdo.

O gerenciamento das interações com base na DIPAC tem como eixo teórico principal a hipótese interacional (Long, 1983; Ellis, 1999), que se apoia em três pilares interacionais:

- (a) interação do sujeito com o objeto de aprendizagem;
- (b) interação interpessoal;
- (c) interação intrapessoal.

Essa dinâmica privilegia as interações dos(as) alunos(as) com o conteúdo [interação entre o(a) aluno(a) e o objeto de aprendizagem], bem como a interação e colaboração dos(as) alunos(as) entre si e com o(a) professor(a) (interações interpessoais). Paralelamente a esses dois tipos de interação, privilegia-se também a interação do(a) aluno(a) com seu conhecimento prévio (interação intrapessoal) sobre o gênero discursivo em foco.

Nessa proposta interacional, a ênfase recai sobre o(a) aprendiz e seu processo de aprendizagem por meio de uma dinâmica interacional planejada *a priori* e em sintonia com os pressupostos das metodologias ativas, do ensino híbrido e da sala de aula invertida, nas perspectivas da teoria da complexidade, conforme a experiência pedagógica de ensino de língua inglesa que relato aqui. Vou utilizar como ilustração minhas aulas de inglês no primeiro bimestre das turmas de terceiros anos da EPT, em que trabalhamos o gênero discursivo “campanha publicitária”, lembrando que a DIPAC se aplica a quaisquer outros conteúdos.

Em vista de encaminhar as atividades de produção do gênero textual predefinido para o bimestre e as atividades com o livro didático (LD), os(as) alunos(as) são agrupados(as) em grupos de trabalho com quatro ou mais componentes, a critério do(a) professor(a), de acordo com a quantidade de alunos(as) da turma e com os objetivos pedagógicos do(a) professor(a). Esses grupos podem ser identificados como GT-A, GT-B, GT-C... GT-Z. Cada membro do GT recebe um número de 1 a 4.

Na sequência, os(as) alunos(as) são reagrupados(as) em grupos de discussão (gd), com base nos números que receberam, reunindo-se com os colegas que receberam números iguais para apresentarem o seu texto lido e as seções do LD (GD-1, GD-2, GD-3, GD-4...)

Concluída essa fase, os(as) alunos(as) se organizam para uma sessão plenária, dispostos(as) em círculo ou em forma de “U” na sala de aula para o que foi chamado de “sessão plenária”/“roda de diálogo”. Esse é o momento em que cada aluno apresenta para toda a turma o resultado do seu trabalho individual e/ou colaborativo nos GT e GD, após ter

acatado ou rejeitado os *feedbacks* dos colegas. É também o momento em que o(a) professor(a) dá o feedback global.

Na SEMANA 1, o(a) professor(a) indica textos (*links*) individuais sobre características do gênero discursivo *advertisement campaign*, páginas de seções do livro didático (ld) a serem resolvidas individualmente para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o bimestre e no fórum de discussões/rodas de diálogos da turma. Esses *links* e as páginas do ld são informados aos(às) alunos(as) via *e-mail* da turma, grupo de WhatsApp, Google Classroom, Edmodo, Moodle, ou quaisquer outras plataformas que o(a) professor(a) tenha decidido utilizar em comum acordo com os(as) alunos(as). Já utilizei até grupos fechados de Facebook e páginas *wiki*.

Feitas essas indicações, o(a) professor(a) orienta os(as) alunos(as) a desenvolverem as seguintes ATIVIDADES relativas ao gênero discursivo do bimestre:

- (1) Ler o texto individual designado sobre o gênero discursivo e responder às perguntas indicadas pelo(a) professor(a).
  - Cada aluno recebeu um *link* para um texto em inglês versando sobre as características do gênero discursivo focalizado no bimestre para ser lido individualmente e para servir de base para responder em inglês às perguntas indicadas pelo(a) professor(a):
    - What's the main focus of the text? / Qual o foco do texto?
    - What do you highlight in the text? Justify. / O que mais chamou sua atenção na discussão realizada pelo autor? Justifique;
    - Which are the main contributions to the text about the discourse genre? / Quais as principais contribuições do texto sobre o gênero discursivo?

Esse momento de trabalho individual antes de o(a) professor(a) fazer a apresentação do conteúdo, corresponde ao conceito de ensino híbrido em que se mesclam ambientes digitais de aprendizagem ao ambiente presencial e ao conceito de sala de aula invertida, que pressupõe acesso do(a) aluno(a) ao conteúdo antes de o(a) professor(a) o apresentar, possibilitando ao(à) aluno(a) chegar à sala de aula tendo refletido um pouco e formulado algum questionamento sobre o tópico da aula.

Na SEMANA 2, os(as) alunos(as) reúnem-se em grupos de trabalho (GT-A, B, C, D...), relatam em inglês aos colegas as respostas dadas às ques-

tões indicadas pelo(a) professor(a) sobre o gênero textual em estudo; anotam em forma de tuíte (até 140 caracteres) os relatos das leituras apresentadas pelos colegas de GT.

Nessa reunião, os(as) alunos(as) dão e recebem *feedbacks* dos colegas para ajustes na pronúncia e no relato produzido sobre o texto e, ao final da reunião, avaliam as apresentações dos(as) colegas e a própria apresentação utilizando uma planilha disponibilizada via Google Drive. É uma avaliação simples em que se observa se a apresentação foi confusa e de difícil compreensão (2,0 a 4,0); clara, mas superficial (5,0 a 7,0); clara e detalhada (8,0 a 9,0); clara, detalhada e com alguma extrapolação (10,0). Todas as atividades são avaliadas em 10,0 pontos e, ao final do bimestre, a nota bimestral será proporcional à média das avaliações recebidas no bimestre, incluindo as autoavaliações. Então, se a média do(a) aluno(a) foi 8,0, ele(a) receberá 80% da pontuação do bimestre. Se o bimestre vale 30,0, sua nota será 24,0.

Na SEMANA 3, os(as) alunos(as) reúnem-se em novos grupos formados pelos(as) que receberam os mesmos números em cada grupo de trabalho (GD-1, GD-2, GD-3...). Nesses GD, cada componente relata aos colegas as respostas dadas às questões indicadas pelo(a) professor(a) e os “tuítes” anotados sobre os relatos feitos pelos colegas de GT, elabora uma lista com as principais características do gênero textual em estudo e se prepara para apresentar oralmente, em inglês, essa lista na sessão plenária posteriormente

Extraclasse, individualmente, os(as) alunos(as) gravam e postam no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da disciplina, decidido anteriormente em conjunto entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as), um *podcast* com o relato feito a partir das respostas dadas às questões indicadas pelo(a) professor(a) sobre o texto lido e revisado com base nos *feedbacks* recebidos.

Na SEMANA 4, que pode ser na modalidade EaD, os(as) alunos(as) ouvem e avaliam os *podcasts* produzidos e postados pelos colegas de GT de acordo com a planilha de avaliação e autoavaliação disponibilizada via Google Drive. Essa atividade pode, e é mais eficaz, ser executada a distância, assincronamente.

Na SEMANA 5, em sessão plenária (roda de diálogo) na sala de aula, o(a) professor(a) anota na lousa as características fundamentais do gêne-

ro textual do bimestre a partir das apresentações dos(as) alunos(as) e com a participação ativa deles(as). Essas características são analisadas, excluídas e adaptadas aos objetivos da produção do gênero textual do bimestre para compor uma *checklist* a ser utilizada como guia para os(as) alunos(as) produzirem e avaliarem o gênero a ser apresentado ao final do bimestre letivo.

Em reuniões extraclasse entre as semanas 6 e 9, os(as) alunos(as) elaboram suas produções do gênero textual do bimestre, individualmente, em duplas ou trios, dependendo de seus acordos com o(a) professor(a) e da quantidade de alunos(as) na turma, conforme critérios definidos na sessão plenária. Os(as) estudantes preparam seus trabalhos com base nas *checklists* produzidas colaborativamente e os apresentam no último dia de aula do bimestre, semana 10.

O trabalho desenvolvido nas semanas 3 a 5 referentes aos GT, GD e rodas de diálogo corresponde, além dos conceitos de ensino híbrido e de sala de aula invertida, à dinâmica de rotações por estações que pressupõem o trabalho colaborativo do(a) aluno(a), o acesso aos trabalhos desenvolvidos pelos(as) colegas e a oportunidade de dar e receber *feedback* dos(as) colegas e do(a) professor(a) sobre seu processo de produção.

Entre as SEMANAS 6 e 9 do bimestre, os(as) alunos(as) trabalham com o livro didático (LD) de acordo com a mesma lógica da DIPAC, começando por resolverem individualmente seções das unidades do LD para subsidiar os trabalhos colaborativos durante o bimestre e no fórum de discussões/rodas de diálogos da turma. O(a) professor(a) vai formar GTs com quantos membros quantas forem as seções do LD. Cada GT terá um aluno com uma seção do LD sob sua responsabilidade.

No segundo momento, os(as) alunos(as) reúnem-se em grupos de trabalho (GT-A, B, C, D...), relatam em inglês aos(às) colegas as respostas dadas às seções do LD indicadas pelo(a) professor(a) para cada membro do GT; discutem e anotam em seus LD as atividades das seções apresentadas pelos colegas de GT. Nessa reunião nos GT, os(as) alunos(as) dão e recebem *feedbacks* sobre as seções apresentadas pelos(as) colegas e, ao final da reunião, avaliam as apresentações dos(as) colegas e a própria, utilizando uma planilha disponibilizada via Google Drive.

No terceiro momento, os(as) alunos(as) reúnem-se em novos grupos formados por aqueles(as) que receberam as mesmas seções do LD (GD-

1, GD -2, GD -3...). Nesses GD, cada componente relata aos colegas as respostas dadas às atividades da seção do LD indicada pelo(a) professor(a) e elaboram, colaborativamente, uma apresentação da seção do LD utilizando os recursos que julgarem mais adequados e se prepara para depois apresentar oralmente, em inglês, essa seção na roda de diálogo.

Na SEMANA 10, o bimestre se encerra com a apresentação do gênero textual produzido pelos(as) alunos(as). A apresentação fica a critério do(a) aluno(a), que pode fazer uma apresentação presencial com apoio do Power Point; por meio de um *videocast* postado em um AVA tal como: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), Edmodo, Facebook, entre outros, tais como os sugeridos por Parreiras e Menezes (2019).

A DIPAC é uma proposta inovadora e disruptiva, que possibilita o desenvolvimento das habilidades e competências dos(as) alunos(as), tomando como base:

- (a) os fundamentos do ensino híbrido para a integração das TDIC aos ambientes presenciais de aprendizagem;
- (b) os pressupostos teóricos da sala de aula invertida que coloca o(a) aluno(a) como protagonista do seu processo de aprendizagem;
- (c) as estratégias interativas das metodologias ativas que têm como base o trabalho com as rotações por estações.

Tudo isso, na perspectiva teórica da sala de aula como um sistema adaptativo complexo abordado por meio da pedagogia pós-método.

Evidentemente as principais potencialidades pedagógicas da DIPAC referem-se à riqueza das interações possibilitadas pela aplicação balanceada da hipótese interacional proposta por Ellis (1999), em que o(a) professor(a) tem o papel fundamental de atuar como um elemento motivador das inteligências coletivas, promotor de reflexões sobre o conhecimento construído, no sentido de os(as) estudantes se tornarem agentes da sua própria formação,

Essas perspectivas possibilitam aos(às) professores(as), utilizando-se das tecnologias disponíveis, trabalharem em função de formar indivíduos reflexivos e críticos. Essa é a principal função de todos os envolvidos nos processos educativos, e a DIPAC pode também instrumentalizar o(a) professor(a) para abordar os diversos gêneros textuais presen-



tes nos livros didáticos que, além da forma, concentram-se também em seu uso a partir de amostras autênticas desses gêneros.

Esse é o funcionamento da DIPAC, que pode ser adaptada a quaisquer conteúdos e níveis de ensino a partir do ensino fundamental II. Ela também se adapta facilmente ao estilo de ensinar do(a) professor(a), que não precisa ser *youtuber*, nem ir para a frente da câmera dar uma aula expositiva com uma equipe técnica na retaguarda. O que ele(a) vai fazer é aquilo que está habituado(a) a fazer na sala de aula presencial só que a distância, como se estivesse numa reunião *online* com a turma. Não se exige nenhum tipo de técnica nova de edição, cenários, efeitos especiais.

Todo esse aparato tecnológico de gravar videoaulas, em muitos casos, talvez a maioria, serve apenas para fazer mais do mesmo. Não precisamos disso mais. Óbvio que dispor de uma equipe que possa tornar o AVA mais amigável para o(a) aluno(a) e mesmo para a navegação do(a) professor(a) será de grande ajuda, mas nossa proposta com a DIPAC é oferecer uma alternativa ao(a) professor(a) que não tem muita *expertise* com as TDIC, mas é capaz de usar uma sala de videoconferência como o Skype, o Google Meet, o Webex e outros, de dar sua aula a distância sem estresse extra e possibilitando o engajamento do(a) aluno(a) mesmo na modalidade EaD como esse momento de pandemia nos exige.

## Referências

- ELLIS, R. *Learning a Second Language Through Interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- LONG, M. H. Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*. v.4, n.2, p. 126-141, 1983.
- MENEZES, V.; PARREIRAS, V. (orgs.). *Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar / Hands On: Digital Tools to Learn and Teach*. São Paulo: Parábola, 2019. 58p. e-book disponível em: <<http://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookingles>>. Acesso: 20 abr. 2020.
- PARREIRAS, V. A., PAIVA, V. L. M. O. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)*, v.17, n.2, p. 67-91, 2018.
- LIMA, I. T. L. G.; RIBEIRO, M. P.; FERREIRA, M.; PARREIRAS, V. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EaD e BNCC. In: GROSSI, M. G.; COSTA, J. W. (org). *A HORA DA EaD: os novos rumos da educação no tempo digital*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020, p. 267-292.

# Vídeo artesanal na educação

## Processos, produção e (bri)colagem

Michel Montandon

**De repente** a internet caiu; tentou reiniciar o computador e nada. Olhou o relógio e já eram

quase dez e meia da noite, o trabalho estava só começando e ela precisava de uma conexão estável. Naquela noite, Jackeline se propôs algo novo — criar uma videoaula para estudantes de suas turmas de ensino médio assistirem no outro dia. Imaginou que seria mais fácil, tinha um bom conhecimento de algumas ferramentas digitais e já ousava produzir apresentações em *slides* havia algum tempo. Pensou: gravar e editar um pequeno vídeo, intercalando gravuras e cartelas, seria algo possível de realizar em algumas horas entre goles de café e fatias de pizza madrugada adentro.

Enviou uma mensagem para sua vizinha: “Você ainda está acordada?”. Dentro de instantes, para seu alívio, a resposta foi sim. “Amiga, me salva 😊 reinicia o modem por favor!”. Jackeline dividia a internet com sua vizinha, e o aparelho que distribuía a rede sem fio se encontrava no apartamento ao lado. Restabelecido o sinal, voltou ao trabalho. Algumas horas mais tarde, depois de instalar três diferentes programas, traduzir um tutorial em inglês e derramar uma xícara de café em suas anotações, Jackeline decidiu desligar o computador e tentar dormir. Não havia terminado o vídeo, na realidade, mal tinha começado, conseguiu apenas cortar e montar duas das inúmeras gravações realizadas. Tinha a sensação de que a videoaula ficaria pronta, não para a manhã seguinte, quem sabe para a próxima semana.

Em um curto espaço de tempo, milhares de professores(as) foram lançados(as) à condição de Jackeline. Longe dos territórios do ensinar e aprender, apartados dos(as) alunos(as) e isolados em espaços exíguos, se viram diante da, muitas vezes, extenuante tarefa de produzir conteúdo, mediar classes e realizar avaliações a distância por meio do uso de ferramentas de comunicação e interação digitais. A chegada da internet no Brasil não é algo propriamente novo, o uso comercial se iniciou oficialmente em 1995. Entretanto, a apropriação técnica, o pensamento crítico e o estudo de linguagens digitais não se deram de maneira homogênea, muito menos instantânea. Ainda hoje, 25 anos depois, a escola formal e todos os agentes sociais que nela circulam ainda se deparam cotidianamente com os novos modos de comunicar, interagir e produzir propostos por essa verdadeira revolução informacional.

## Artesania e bricolagem

Michel de Certeau (2007), em *A invenção do cotidiano*, mostra como diferentes grupos sociais, diante da carência material, reinventam suas práticas de pesquisa e ação para produzirem com o que é possível, tecendo, bordando, manipulando diferentes matérias-primas e espaços para narrar a poética do cotidiano. O artesão, por meio da bricolagem, grava com suas ferramentas o material bruto, ressaltando determinados traços, valorizando certos detalhes, moldando um caráter pessoal às suas produções. Nesse processo, o lúdico, o empírico, o poético são táticas intuitivas que transformam elementos dispersos em práticas e narrativas originais.

O processo de criação de vídeos artesanais, no qual professores(as) são convidados a adentrar a partir deste texto, difere do processo industrial de produção audiovisual. As obras da indústria cultural, que todos conhecem bem, seja nos filmes hollywoodianos, nas séries e novelas televisivas ou mesmo em programas destinados a serem exibidos em canais da internet, são produzidos, muitas vezes, com verbas milionárias, grandes equipes multidisciplinares e estruturas rígidas de produção.

Realizar pequenos projetos audiovisuais está diretamente relacionado ao planejamento e organização de etapas que podem ser bem divi-

didadas ou podem ter pontos de interseção. E este texto é sobre esse processo e sobre como podemos nos referenciar na divisão de tarefas da produção da indústria cultural e também nos inspirar na maestria e dedicação dos artistas e artesãos.

Uma boa maneira de começar a conhecer melhor o universo do audiovisual é por meio da sensibilização, processo lento e prazeroso de apropriação da linguagem. A partir de conexões pessoais, cada professor(a) pode estabelecer um fluxo de apreciação de obras de diferentes gêneros. Frequentar mostras de cinema e cineclubes, mesmo que virtuais, conhecer as grandes obras e os(as) principais autores(as) de cada época e região, participar de grupos de discussão, ler resenhas críticas, tudo isso são possibilidades de sensibilização que criam um ambiente propício à experimentação da linguagem. Conhecendo um pouco do cinema e do vídeo, e seus subgêneros, é possível começar a enxergar com mais apuro como se dão os processos criativos de produção. Nesse sentido, cada pessoa, a seu ritmo, pode avaliar o que é possível criar ou não a partir de equipamentos e conhecimentos prévios.

Lembro do exemplo de um professor de física apaixonado por filmes de ficção científica. Depois de conhecer um pouco mais das particularidades do gênero, percebeu que seria impossível realizar efeitos visuais sofisticados em suas videoaulas. Em contrapartida, conheceu animações do “lado B” do cinema que possibilitaram fazer experiências muito inventivas em suas criações audiovisuais, como, por exemplo, simular o pouso de uma nave na lua, utilizando um brinquedo de criança, uma baguete de pão e, ao fundo, um lençol pintado de preto.

## Processos

A seguir, apresentarei três etapas processuais em que grandes produções são divididas: pré-produção, produção e pós-produção. Essa divisão é mostrada aqui não como um manual rígido a ser seguido, mas como uma referência para profissionais da educação que querem se iniciar na produção de vídeos. Essas etapas não precisam ser seguidas à risca. Muitas vezes, elas acabam se mesclando durante o processo. Entretanto, conhecer e entender as diferenças e particularidades de cada momento de produção pode ajudar na organização das ideias e no planejamento e execução do seu projeto audiovisual.

Pré-produção	Produção	Pós-produção
Definição do tema	Dia da filmagem	Ver os brutos/ minutagem
Ideias/ pesquisa	Desprodução	Edição/ montagem
Roteiro		Prévias/ ajustes finos
Decupagem/ <i>storyboard</i>		Publicação/ licença
Planejamento técnico/ divisão de tarefas		Exibição/ avaliação

Quadro 1 – Fluxo de pré-produção, produção e pós-produção.

Fonte: Produzido pelo autor.

## Pré-produção

A etapa de pré-produção diz respeito ao planejamento inicial e à preparação para os momentos de filmagem. Tudo começa com a definição de um tema. Em se tratando de vídeos para educação, o tema pode estar relacionado a uma proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou a outra proposta específica, inclusive envolvendo atividades inter- e transdisciplinares. Definido o tema, é hora da pesquisa.

Pesquisar é algo intrínseco à profissão docente. Para uma produção audiovisual, esse momento é importante para definir o conteúdo e o formato da peça a ser criada. A pesquisa envolve uma boa dose de curiosidade, paciência e organização, podendo gerar coleções de referências estéticas que servirão de inspiração. Costumo dedicar à pesquisa cerca de 15% do tempo total que destino a um processo de criação. Se as referências estão em meio digital, salvo os endereços eletrônicos em diferentes categorias, por exemplo: [1] Referências estéticas, [2] Soluções técnicas e ferramentas, [3] Referências de roteiro. Se estão em livros ou revistas, organizo tudo bem próximo da mesa de trabalho. Desse modo, as referências ficam sempre à mão para uma possível consulta.

A roteirização é uma etapa inicial e muito importante. O roteiro — em inglês *script*, em espanhol, *guión* — é um material escrito que trará diretrizes de criação para todas as etapas futuras. Existem diversos manuais de roteiro e formatos de diagramação específicos para diferentes

tipos de produção, como, por exemplo, o formato Master Scene, utilizado por grandes estúdios de cinema. Também existe muita discussão sobre roteirização, análises críticas e diferentes teorias que guiam os modos de escrever um roteiro; existem até mesmo realizadores audiovisuais que preferem não utilizá-lo. Para nós, produtores artesanais em educação, conhecer como roteirizar pode ser de grande valia.

Uma formatação de roteiro simples e de fácil acesso é o modelo em três colunas. Um documento de texto padrão, com uma tabela dividida em três colunas e várias linhas. Na primeira coluna, indicamos a numeração da cena ou sequência. Na segunda, a descrição de tudo o que se refere ao conteúdo imagético. E na terceira, a descrição de tudo o que se refere ao conteúdo sonoro. O documento pode ter quantas linhas forem necessárias, de acordo com as cenas ou sequências criadas.

Cena	Imagem	Áudio
1	Estudantes chegando à escola e montando a feira de ciências Apresentar detalhes da montagem dos estandes	Trilha sonora instrumental [Gravada pelos(as) alunos(as) do 2º ano]
2	Entrevista com estudante 1, que desenvolveu bicicleta que gera energia: Perguntas: Quais tecnologias você utilizou no projeto? Quanto tempo levou? Quais professores, de quais áreas, te orientaram?	Imagem do(a) estudante respondendo às perguntas enquanto pedala na bicicleta que gera energia para acender lâmpadas de LED (diversos planos) Mostrar detalhe das bicicletas (engrenagens, sistemas) Realizar plano detalhe do momento que a lâmpada acende
3	Continua...	Continua...

Quadro 2 – Sugestão de formatação de roteiro de três colunas –  
Filmando a Feira de Ciências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do roteiro, é possível realizar a decupagem e o planejamento técnico da produção. A decupagem, termo derivado do verbo francês *découper*, diz respeito ao ato de recortar para dar forma. Em grandes produções audiovisuais, é uma etapa fundamental, que define a divisão das cenas em diferentes planos, prevê os tipos de cortes da montagem, as posições da câmera e dos personagens e até mesmo as lentes a serem utilizadas.

Conhecer e entender diferentes tipos de planos no cinema é como andar de bicicleta — depois que você aprende, nunca mais esquece. Os planos, junto dos cortes que veremos na pós-produção, formam a base estrutural da gramática visual do cinema e do vídeo. Os principais planos são:

1. **Plano detalhe:** enquadra uma parte do rosto, das mãos ou outra parte do corpo ou objeto.
2. **Plano próximo:** mostra rosto e parte do corpo do personagem, cortando o quadro na linha dos ombros.
3. **Plano médio:** um pouco mais aberto que o plano próximo, mostra todo o rosto do personagem, cortando o quadro na linha da cintura.
4. **Plano americano:** apresenta um ou mais personagens enquadrados, da cabeça até os joelhos.
5. **Plano conjunto:** mostra um grupo de personagens, um pouco mais fechado que o plano geral.
6. **Plano geral:** panorâmico, apresenta o contexto geral de um ambiente. (ANCINE, 2008)

Observando produções audiovisuais de estudantes e professores, percebo que, muitas vezes, não são utilizadas variações de planos, ou seja, os vídeos são todos feitos com planos gerais, sem mostrar nenhum detalhe, sem planos emocionais ou descritivos. Nesse caso, a peça pode perder muito de seu potencial semiótico. Sugiro sempre a pessoas que estão experienciando a linguagem audiovisual realizarem diferentes planos da mesma cena, e depois, no momento da apreciação dos vídeos, analisar e avaliar as possibilidades narrativas da intercalação dos diferentes planos.

Um instrumento muito conhecido e extremamente útil para essa etapa é o *storyboard*, isto é, ilustrações, sofisticadas ou simples, que exemplificam cada cena a ser filmada. Em se tratando de vídeos artesanais educacionais, feitos com baixo orçamento e equipes enxutas, os processos da decupagem e *storyboard* devem ser simplificados. Se você é uma professora ou professor com aptidões técnicas em desenho, pode passar algumas horas criando ilustrações detalhadas de cada cena. Caso contrário, pode simplesmente indicar, para cada cena do roteiro, uma ilustração simples, feita com palitos e círculos, e logo ao lado detalhar tudo que será preciso para a gravação.

O planejamento técnico envolve toda a logística do dia da filmagem: como os atores e a equipe se locomoverão, a montagem do *set*, a escala

de cenas a serem filmadas, a hora da alimentação e todos os outros detalhes de que uma grande produção audiovisual necessita. No caso de produções caseiras, uma lista detalhando horários, funções, equipamentos e objetos necessários, entre outros detalhes, cumpre bem essa função. Por exemplo, se você pretende ministrar uma aula de geografia e apresentar a sua audiência alguns minerais de sua coleção particular, vale a pena prever no planejamento técnico detalhes como: onde os minerais estarão acondicionados? Como irei apresentá-los? Usar alguma iluminação especial ou filmar em determinada hora do dia pode valorizar suas texturas e cores? Qual fundo será utilizado?

Roteiro pronto, é hora de decidir o momento da filmagem. Se for um trabalho no ambiente escolar, ou fora dele — bairro ou visita externa —, é muito interessante criar uma *checklist* para não faltar nada. Quais estudantes participarão? Como se dará a locomoção? Qual será a divisão de tarefas? Os equipamentos foram testados? As baterias estão carregadas? Os cartões de memória estão vazios? Essas e outras perguntas devem ser respondidas antes de embarcar para a filmagem. Se a produção for realizada em sua casa, é importante estar atento a questões como som ambiente — às vezes existem cômodos mais ou menos barulhentos (lembrando que é quase impossível corrigir um áudio mal captado na pós-produção). O mesmo vale para a iluminação: diferentes momentos do dia, ou diferentes tipos de lâmpada propiciam variação nas cores e texturas gravadas. Alguns testes de câmera prévios podem auxiliar nas decisões sobre quais são os melhores momentos para a fotografia do vídeo.

## **Produção — momento da gravação**

Terminada a pré-produção, é chegado o momento da filmagem. O roteiro segue como um material de referência, consultado sempre que necessário. Caso seja percebida alguma incongruência ou necessidade de gravação de uma cena não prevista, é só utilizar a imaginação e improvisar.

Uma dica importante: nunca grave uma cena ou tomada apenas uma vez. No cinema feito com altos orçamentos, uma mesma cena pode ser filmada mais de dez vezes! Em produções de baixo orçamento, recomenda-se no mínimo quatro vezes. Isso acontece para você ter segurança na hora de editar o material. Muitos problemas podem acontecer, desde um erro nas falas não percebido na hora da gravação até um problema



no arquivo digital que impossibilite o uso. Finalizado o momento da filmagem, é hora da desprodução: desmontar o *set*, guardar e limpar os equipamentos, armazenar tudo com segurança para etapas seguintes.

## Pós-produção

Chamamos de material bruto, ou apenas brutos, tudo o que foi filmado na etapa anterior. Esse nome tem origem em outras artes, como na escultura, em que se lapida a pedra bruta. Na analogia, a ilha de edição é a ferramenta e os arquivos a serem cortados e colados para contar uma narrativa, a rocha.

Para dar início ao processo de pós-produção, é interessante começar pela minutagem, que consiste em assistir todo o material gravado, identificando cada arquivo com diferentes nomes e descrevendo na forma de texto, minuto a minuto, o conteúdo do material. Você pode ser mais preciso ou menos preciso nas descrições. O importante é saber que isso ajudará na próxima etapa. Em uma gravação de 2 minutos, por exemplo, uma minutagem mostraria que do tempo 0" ao tempo 35" o material não interessa. De 36" ao 1' 20" existe uma tomada que pode ser aproveitada e que de 1'21" a 2' também não existe material aproveitável, apenas sobras de gravação.

Minutagem realizada, é hora de resgatar o roteiro para servir de apoio nesse importante momento da pós-produção, que, no ambiente profissional, pode ter dois nomes: montagem, quando se trata do cinema tradicional; ou edição, utilizado nas produtoras de vídeo e televisão. Os princípios que guiam a edição de um vídeo são os mesmos dos primórdios do cinema. *A priori*, existe uma trilha de imagem e uma trilha de som, e o editor irá cortar e colar essas trilhas, a fim de editar um vídeo. Os programas digitais de edição permitem a criação de múltiplas trilhas e efeitos, dos mais simples aos mais complexos: fusões, sobreposições, *fade-in*, *fade-out*, entre inúmeros outros.

Hoje em dia, encontrar um programa ideal de edição é tarefa árdua; existem *softwares* de todos os tipos e gostos: livres<sup>1</sup>, proprietários<sup>2</sup>,

<sup>1</sup> *Software* livre é aquele que concede liberdade ao usuário para executar, acessar e modificar o código-fonte e redistribuir cópias com ou sem modificações. Para saber mais acesse: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Software\\_livre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre) >. Acesso em: 18 jun. 2020.

<sup>2</sup> O *software* proprietário, privativo ou não livre, é um *software* para computadores licenciado com direitos exclusivos para o produtor. Para saber mais acesse: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Software\\_propriet%C3%A1rio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_propriet%C3%A1rio) >. Acesso em: 18 jun. 2020.

simples ou complexos. Quando vou realizar oficinas de vídeo com estudantes do ensino médio, costumo perguntar se alguém edita vídeos e quais programas são utilizados. A resposta sempre me surpreende, e utilizo essas informações para escolher os programas que mais se ajustam à turma. Participar de fóruns de discussão, ver tutoriais, realizar cursos e dedicar um tempo de experimentação em diferentes programas são atitudes que ajudarão a escolher a melhor maneira de editar seus vídeos artesanais. Isso ajudará também a prever soluções técnicas e de linguagem e saber onde e como pedir ajuda

Edição realizada, é hora de assistir com calma o material gerado. Caso se trate de um processo coletivo no ambiente escolar, sugiro uma sessão crítica restrita ao grupo de pessoas envolvidas. Nesse momento, ainda é possível detectar pequenos erros e prever alguns ajustes finos. Em produções coletivas educacionais, podem surgir questões éticas e estéticas importantes de serem avaliadas antes da divulgação do material para o público externo.

Do ponto de vista ético, é bom estar atento, e sempre que possível avaliar e discutir coletivamente questões que podem aparecer durante o processo de produção, concernentes a: relações de gênero, relações étnico-raciais, violência, *bullying*, entre outras. Cabe ao(a) professor(a) mediar o diálogo desde o início da produção, a fim de problematizar e dialogar sobre tais conflitos. Um bom material para trabalhar coletivamente o olhar cinematográfico e as relações sociais são os *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos* (2016) — neles existem diversas proposições dialógicas que podem ser realizadas mesmo a distância e permitem apropriação e problematização acerca da linguagem audiovisual e sua relação com o mundo.

Do ponto de vista estético, é muito comum produções conterem pequenos problemas técnicos possíveis ou não de serem corrigidos. A duração, muitas vezes longa demais, é um problema recorrente em vídeos realizados no ambiente escolar. Sugiro começar com vídeos pequenos, de 1 a 2 minutos, e com alto poder de síntese. Uma boa plataforma de referências para vídeos nesse formato é a do Festival do Minuto<sup>3</sup>, realizado no Brasil desde 1991. Na mostra permanente, você

---

<sup>3</sup> O Festival do Minuto trabalha com a seleção de imagens em movimento — de amadores e profissionais — para o exercício da síntese em trabalhos com duração máxima de 60 segundos. Ele foi

pode ver vídeos de todo o mundo que exploram linguagens e temas diversos em formatos curtíssimos.

A questão do áudio é um outro ponto fraco recorrente. As câmeras digitais se desenvolveram e miniaturizaram nos últimos tempos, mas os microfones portáteis não acompanharam tal evolução. Escolher momentos ou lugares silenciosos para gravação do áudio pode ajudar a captar um bom som. Caso queira investir em um equipamento para melhorar a captação do áudio, existem diversos tipos de microfones que podem aprimorar muito a qualidade do som gravado.

Ajustes finais realizados, é hora de divulgar o material. No território escolar, pode-se criar uma mostra de vídeos ou uma sessão especial aberta à comunidade. Para o ensino telepresencial, o produto audiovisual pode ser publicado em uma plataforma digital de vídeos. Se você ou seu grupo são os produtores de todo o material visual e sonoro, podem escolher uma licença de distribuição que permitirá que outras pessoas utilizem a sua peça em suas práticas de ensinar e aprender. Para saber mais, procure informações sobre as licenças Creative Commons<sup>4</sup>. Caso tenha realizado entrevistas e colhido depoimentos de terceiros, é importante fazer o recolhimento da autorização de uso da imagem e do som. Existem diversos modelos disponíveis na internet. Basta fazer a adaptação para a sua obra e colher a assinatura na hora da gravação. Esses documentos devem ser guardados em local seguro e acessível, caso seja necessário utilizá-los.

Publicado o material, é hora da avaliação do processo. Assistir juntos, colher comentários, receber críticas são possibilidades que trarão a visão de sua audiência sobre a peça produzida.

## Concluindo

Produzir vídeos educacionais não é algo simples; muito pelo contrário, é um processo complexo que envolve muitas variáveis, como mostra o exemplo da professora Jackeline no início do texto. Uma vez pro-

---

o pioneiro no formato no mundo, tendo inspirado a criação de Festivais do Minuto em mais de 50 países. Disponível em: <<http://www.festivaldominuto.com.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

<sup>4</sup> Creative Commons é uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento por meio de instrumentos jurídicos gratuitos. Disponível em: <<https://br.creativecommons.org/>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

duzidos e publicados, imagens e sons levarão diferentes narrativas, conhecimentos e emoções a pessoas e lugares inimagináveis — está aí a magia do audiovisual. Professoras e professores costumam ter pouco tempo e poucos recursos para investir. Por outro lado, costumam ter curiosidade e criatividade para aprender, capacidade de improvisação e poder de mobilização. Conhecer os processos e se lançar na produção de vídeos pode ser o primeiro passo para pessoas que queiram fazer uso dessa potente linguagem em suas práticas de ensinar e aprender.

## Referências

- ANCINE. AGÊNCIA NACIONAL DE CINEMA. *Glossário de termos técnicos do cinema e do audiovisual*. Versão 1.32. Brasília: Ancine, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. GARCIA, Luiz [et al.] *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Ilustrações Fabiana Egrejas. Niterói: EDG, 2016. Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.com.br/>>. Acesso: 18 jun. 2020.

# Letramentos acadêmicos (re)contextualizações e sentidos

Adriana Fischer

Com o advento da pandemia, muitas incertezas, perguntas, (re)contextualizações, muitos

conflitos e sentidos emergem em práticas de letramentos no contexto acadêmico. Como interagir efetivamente com os(as) estudantes em aulas mediadas por tecnologias? Como negociar práticas de oralidade, de leitura, de escrita com fins acadêmicos e científicos? Como gerir o *feedback* da produções dos(as) estudantes, com as diversas linguagens, sem a possibilidade de encontros presenciais? Evidências no processo: inúmeras tentativas, muita negociação, cooperação e muito diálogo.

A perspectiva sociocultural dos letramentos (Lea; Street, 1998, 2006; Gee, 1999, 2001) tem sido minha constante aliada na condução de decisões didático-pedagógicas no ensino superior. Compartilho uma concepção de letramentos, elaborada por Maria de Lourdes Dionísio (2007), do Centro de Investigação em Educação (Universidade do Minho, Portugal)<sup>1</sup>:

Conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que assumem papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ter acesso, de tratar e usar os textos e as tecnologias que os veiculam (Dionísio, 2007: 98).

Chamo a atenção para o termo “flexível”. Por serem flexíveis, as práticas em desenvolvimento, nesse momento de pandemia, não significam

<sup>1</sup> Local onde realizei meu estágio de doutorado, em 2006, sob orientação de Maria de Lourdes Dionísio, e onde, posteriormente, atuei como investigadora auxiliar (2009-2011), com apoio do Programa Ciência 2008, de Portugal, e do CIED, UMinho.

que são totalmente novas: muitas são recontextualizações de outras que já foram encaminhadas em propostas anteriores e muitas ganham corpo na união de textos de diferentes contextos sociais, que se mostram significativos no trabalho com oralidades, leituras e escritas na universidade. Exemplifico como esse entendimento sobre o que é pensar práticas flexíveis manifestou-se em duas propostas.

Em duas disciplinas que leciono, a produção de *podcasts* auxiliou os trabalhos de análise e divulgação de dados acadêmico-científicos. Na disciplina “Educação não formal”, sob a responsabilidade de Daniela Tomio<sup>2</sup>, a produção de cartas oportunizou visitas *online* a contextos educativos não formais.

O primeiro exemplo que apresento é em “Linguagem Científica”, uma disciplina multicurso na graduação (cursos de bacharelado e licenciatura), em que estudantes realizaram leitura de artigos científicos, com enfoque para temática e estrutura composicional (relação com a área de conhecimento, com circulação dos artigos entre pares, com etapas de submissão e publicação). Como forma de socializar as leituras elaboradas, o *podcast* foi o recurso proposto. Houve reconhecimento, por parte de estudantes, de que a produção foi desafiante, por precisarem entender melhor como funciona e como se produz um *podcast*. Chamou a atenção a parceria de estudantes do curso de Publicidade e Propaganda, os quais se prontificaram e auxiliaram muitos colegas de outros cursos na elaboração do material, seja por indicação de formatos possíveis para *podcasts* (perguntas e respostas, relato de prática), linguagem comum, indicação de programas gratuitos e disponíveis, qualidade do áudio, modos de edição etc. Ainda, foram pareceristas críticos durante as apresentações de *podcasts*, o que implementou, ainda mais, aprendizagens de quem efetivamente se engajou na produção. Já no início do processo, emergiu a possibilidade de divulgarmos todos os *podcasts* em algum canal da instituição, pois se trata de leituras de artigos de áreas diversas (engenharia civil, publicidade e propaganda, educação física, fisioterapia, medicina veterinária, fisioterapia, odontologia), as quais podem dar apoio a muitos(as) estudantes. Tornar públicas atividades de leitura e escrita (proposta já vigente, desde a década de 1980, nos estudos com a linguagem), fruto de práticas realizadas no

<sup>2</sup> Daniela Tomio: professora do Departamento de Educação e do PPGE da FURB. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8383031584501078>.

ensino superior, é talvez um caminho ainda mais produtivo para aproximar estudantes, professores e muitos outros interlocutores.

Um segundo exemplo remete também à produção de podcast, no Doutorado em Educação (FURB), na disciplina de Seminário de tese III. Inspirei-me em trabalhos assim realizados na Unesp, São José do Rio Preto, no Programa<sup>3</sup> de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Linguísticos, divulgados no [PodIbilce] Unesp. Também contei com a colaboração de colega do PPGE-FURB, atuante na área da comunicação, Rafael J. Bona<sup>4</sup> (conheçam o canal Bonastation, no YouTube), o qual direcionou explicações sobre o advento do *podcast* e respectivos modos de elaboração e divulgação. O objetivo da proposta aos doutorandos foi realizar divulgação científica das próprias pesquisas de doutorado em andamento. Trata-se da primeira turma de doutorandos(as), iniciantes em 2019, que estão enfrentando as incertezas do momento de pandemia, especialmente para (re)definir suas condutas metodológicas de pesquisa, no que se refere às relações com contextos educativos. As parcerias, nesse grupo de estudantes, foram sendo estabelecidas de forma muito particular. Como muitos são professores(as) de ensino superior, de institutos federais e de escolas de educação básica, realizaram o *podcast* com apoio de estudantes desses contextos. Quanto ao conteúdo, em diálogo com normas, avaliações e expectativas de programas de pós-graduação, o *podcast* englobou aspectos de inovação e impacto da pesquisa de doutorado em andamento. Para chegar a essa produção, sessões individuais entre orientador(a) e doutorandos(as) foram realizadas no semestre, para negociações, decisões teórico-metodológicas, que oportunizaram mais reflexões e críticas diante do objeto de tese em questão.

Como terceiro exemplo, acadêmicas do curso de Pedagogia da FURB, com a indisponibilidade de visitarem fisicamente outros contextos de educação, nomeados como não formais, foram motivadas por Daniela Tomio a fazerem visitas *online* a diferentes espaços. Juntamente, elaboraram cartas, as quais foram trocadas entre elas, e que marcaram

<sup>3</sup> Participo de projetos parceiros, com Fabiana C. Komesu, deste Programa. No Capes Print, por ela coordenado, “Autoria em diferentes grandes áreas de conhecimento” e em outro, do Edital Universal CNPQ, “Escrita acadêmica/científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares”, sob coordenação de Juliana Alves Assis (PUC Minas).

<sup>4</sup> Professor do Departamento de Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/4474574048534791>.

olhares dessas acadêmicas como educadoras nesses espaços. A seguinte questão assim as orientou: “como cartas, vindas de carteiras secretas, narrando histórias de uma educadora em diferentes contextos de educação não-formal poderiam inspirar as acadêmicas de Pedagogia a conhecerem outros lugares de educação e atuação profissional?”. Os espaços visitados foram registrados em fotos, com a presença *online* de uma educadora - personagem nomeada como Ananda, uma simpática bonequinha confeccionada pela professora da disciplina. Foram também muito diversos esses espaços: sala Cinemateca/BNDES, AquaRio, BRK Ambiental (SC), Biblioteca Mário de Andrade (SP), Centauri (Clube de Astronomia de Itapetinga), Quintal do Bem, Biblioteca Municipal de Blumenau, Centro de Aprendizado Intergeracional do Providence Mount St. Vincent, em Seattle (EUA), Ocean Aquarium (Florianópolis), Parque Ecológico Spitzkoft (SC), Museu Oceanográfico da Univali (SC), Biblioteca Pública de Jaraguá do Sul (SC), Zoo Pomerode (SC), Parque das Nascentes (SC), Kombi Literária de uma das acadêmicas, Jardim Zoológico do Rio de Janeiro, Escola Pernambucana de Circo e Biblioteca de Lenica, na Rússia. Experiências e aprendizagens inesperadas acompanharam a atividade, de acordo com a professora: escrita e postagem de uma carta no correio, até mesmo com apoio da família, aguardo pelo recebimento da carta da colega de Pedagogia, comparação com a dinâmica de e-mails, pesquisa acerca do funcionamento do espaço *online* visitado, pedido de autorização deste espaço para fazer montagem das imagens com a personagem Ananda, elaboração do texto da carta para chamar atenção da colega que a receberia via correio e precisava compreender o que tal espaço ofertava de possibilidade educativa. O olhar sensível sobre a relação com o outro e o papel da escrita epistolar representaram, segundo palavras da professora Daniela, “mais que minha expectativa [...] o efeito que ia ter nas relações com o aprender”. Uma das acadêmicas afirmou, inclusive, que se precisasse elaborar um artigo científico não teria tanta relação afetiva com esse trabalho. Para fechar, essa professora reconheceu, também, que outros textos, que não apenas os já padronizados das práticas acadêmicas, auxiliam, e muito, nas aprendizagens no Ensino Superior<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Defesa semelhante se aborda no artigo “Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros”, elaborado por mim, por Raquel S. Fiad e por Flávia S. Miranda, 2019, na obra *Ensaios sobre a Escrita Acadêmica* (Fabiana C. Komesu e Juliana A. Assis - orgs.), disponível em: [https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusos-afro-bra/docs/ensaios\\_sobre\\_a\\_escrita\\_acad\\_mica\\_oficial](https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusos-afro-bra/docs/ensaios_sobre_a_escrita_acad_mica_oficial).



A partir desses exemplares de práticas durante a pandemia, destaca-se como o olhar etnográfico (Lillis, 2008; Fritzen, 2012), que valoriza a comunidade local, os sujeitos envolvidos nas práticas, que abre diálogos com o global, se mostra produtivo para fazer emergir outras decisões, compreensões e, por que não dizer, outros conflitos e tensões, nem sempre explicitados pelos(as) estudantes. Para ilustrar, um depoimento de acadêmica, na disciplina de “Linguagem Científica”, já referenciada anteriormente, aponta para reflexões: “existem muitas regras e dúvidas que distanciam os acadêmicos e fazem eles perderem o interesse, desistirem.”

Uma dessas reflexões tem me guiado incessantemente em pesquisas ao longo dos anos: presença de lacunas — dimensões escondidas (Street, 2010) — constitutivas nas práticas de letramentos, marcadas na relação entre as formas de escrita dos textos e as diferentes expectativas/normas acadêmicas reveladas por professores. Uma pergunta em paralelo se fortalece: a instrução explícita pode tornar claras essas dimensões em práticas de letramentos acadêmicos?

Abordo essas práticas pela ótica do “modelo dos letramentos acadêmicos” (Lea; Street, 1998, 2006), o qual enfatiza, especialmente, a natureza social e ideológica dessas práticas. Como escrevi em outro trabalho (Fischer, 2011: 39-40):

As principais características em destaque relacionam-se com o uso das linguagens contextualizadas e especializadas (Gee, 1999, 2000, 2001), em práticas que envolvem a leitura e a escrita de gêneros. Também, realçam-se os sentidos que se constroem e os posicionamentos revelados principalmente por alunos e professores em práticas de leitura e escrita. Em consequência, esses sentidos possibilitam identificar, no interior dessas práticas, posicionamentos de alunos e professores, relações de poder e de autoridade que situam esses indivíduos ora como *insiders* (membros efetivos) ora como *outsiders* (membros não engajados) nessas práticas, segundo Gee (2000).

Esses enfoques do “modelo dos letramentos acadêmicos” podem auxiliar práticas com leituras, oralidades e escritas em situações diversas: em disciplinas isoladas, como as já relatadas neste texto, como em projetos, em que há maior integração entre pares, entre áreas de conhecimento, em prol da resolução de situações-problema. Uma dessas experiências vivenciei em Portugal, quando atuei como investigadora em um

projeto integrador (2010-2011), no Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial, da Universidade do Minho, que adotava a aprendizagem baseada em projetos nos primeiro e quarto anos do curso. Faço um relato breve<sup>6</sup> sobre alguns dados a esse respeito, para marcar que muitas práticas encaminhadas anteriormente ao cenário da pandemia mundial, muito podem colaborar para direcionar ações atuais e futuras. Ainda, reforço que não há como se ter apenas uma visão idealizada sobre práticas desenvolvidas com apoio dos “modelos dos letramentos acadêmicos”. Afinal, muitas tensões e conflitos são parte do processo.

O projeto a que me refiro, nesse curso de Engenharia, foi intitulado “Air2Water” e o objetivo para os(as) estudantes se consistiu na elaboração e especificação de um dispositivo portátil para a produção de água potável a partir da umidade do ar. Em 19 semanas de trabalho, foram requisitos a esses estudantes a apresentação (oral e escrita) do projeto em duas etapas, exposição oral de versões intermediárias do relatório de projeto em andamento, apresentação e prova finais, assim como entrega de pôster com divulgação do dispositivo.

Até a semana 8, a instrução explícita havia ocorrido de maneiras distintas. Os(as) estudantes receberam *feedback* oral dos professores, com base em critérios avaliativos, nas semanas 2 e 5, sobre o projeto piloto e sobre as apresentações orais ocorridas no processo. No entanto, na semana 8, era constante nas falas dos professores: “apresentam algo diferente, mas não destacam a particularidade”; “as informações nem sempre são suficientemente refletidas, criticadas, justificadas”; “seguem (apenas) os tópicos dados pelos professores”.

Aos professores também era difícil “gerir o feedback” e a sugestão, entre a equipe do projeto, foi de “entregar aos(às) alunos(as) o registro do feedback”. Outra maneira de conduzir a instrução explícita foi por meio de intervenções, as quais encaminhei com outra pesquisadora da área de educação, dando foco na produção oral e escrita do relatório de projeto. Para elaborar e conduzir essas intervenções (semanas 5, 7 e 12), foram considerados comentários avaliativos anteriores dos professores, normas acadêmicas presentes no currículo do curso e expectativas da equipe envolvida no projeto. Parte das intervenções foram pautadas em diálogos em torno dos textos (Lillis, 2008), as quais incluíram questionamentos, tais como:

<sup>6</sup> Enfoques mais detalhados podem ser lidos em Fischer (2015; 2011).

- (a) Integração dos conteúdos das disciplinas: como se visualiza no Índice e nos capítulos do relatório?
- (b) Coerência no texto: qual o “fio condutor” do relatório?
- (c) Onde está marcado o espírito inovador? Quais os argumentos ou justificativas relativas ao dispositivo portátil e aos objetivos do projeto?
- (d) Visão crítica do trabalho e dos resultados: onde está marcada?
- (e) Introdução: como é realizada a contextualização do tema? São apresentados os objetivos do projeto e do grupo? Está adequada a estrutura dos capítulos?
- (f) Conclusões: o que se destaca como diferencial neste estudo? O grupo conseguiu integrar os conteúdos e como? Há limitações no estudo? Quais os benefícios do tipo de ensino(a)prendizagem ao grupo? Quais benefícios do ponto de vista técnico-científico?

Muitas respostas deram respaldo, posteriormente, à escrita do relatório de projeto pelos(as) estudantes. Porém, apesar de diferentes formas de instrução explícita ao longo do semestre e mesmo após apresentação do relatório final, na semana 19, ainda havia diferentes dimensões escondidas a estudantes e professores no trabalho com projeto, como indicam alguns depoimentos: “É difícil gerir o feedback. Alguns alunos não reestruturam o trabalho após o *feedback* dos professores e tutores”; “Há um ‘oco’ pelo meio do trabalho: falta capacidade de criticar as informações colocadas, de julgar o que não fizeram bem.” O desafio, a essas(as) professoras(es), centra-se na interação com os(as) alunos(as), em como acompanhar as modificações efetuadas ou não, por eles, nos relatórios. Ainda, há o desafio de aprofundar discussões sobre avaliação dos critérios propostos para as apresentações orais desses relatórios. Aos(as) alunos(as), há dimensões relativas ao que significa ser crítico. Na voz dos professores, falta um maior grau de julgamento crítico quanto ao próprio trabalho, falta rigor no uso da linguagem científica, incluindo o uso de fórmulas e cálculos. Dessa forma, as dimensões escondidas se manifestam de modo muito específico a cada fase do projeto, em virtude de objetivos e expectativas diversas.

Esses dados sinalizam que, mesmo antes da pandemia, muitas dimensões escondidas permaneciam integrando práticas de letramentos acadêmicos, apesar de esforços cooperativos entre professores e estudantes. Logo, é parte das práticas que lacunas entre expectativas/normas

acadêmicas reveladas por professores e produção efetiva de estudantes sempre existirão. O que ganha destaque são os objetivos bem definidos da proposta encaminhada aos(as) estudantes, as aprendizagens construídas por eles nas semanas do projeto, devido à posição ativa que assumiram nas práticas, as diversas formas de *feedback* que suportaram a qualificação e a continuidade dos trabalhos pelos(as) estudantes.

As propostas desenvolvidas, neste projeto, pautadas em elementos e princípios do “modelo dos letramentos acadêmicos” (Lea, 2004) podem, sem dúvida, dar respaldo a outros trabalhos em contexto universitário. Esses elementos assim se apresentam: reconhecimento de questões de identidade dos(as) alunos(as) e dos professores; compreensão de relações de poder e de autoridade, ou seja, expectativas entre os(as) estudantes nas apresentações orais e escritas do projeto; valorização de conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e dos professores acerca dessas apresentações; consideração a questões institucionais de trabalho com o projeto (tempos, espaços, recursos e artefatos disponíveis); modos de acessar e usar diferentes textos pelos(as) estudantes, para a elaboração das versões dos relatórios; conhecimento sobre documentos em uso pela equipe de professores, pelos(as) estudantes, e sobre versões dos relatórios de projeto de anos anteriores, os quais marcam trajetórias específicas no grupo em foco.

Outra prática realizada no curso de Mestrado em Educação (FURB), na disciplina de “Estudos dos Letramentos”<sup>7</sup>, em torno da leitura de um artigo científico de 32 páginas, oportunizou trabalhos com apoio de recursos digitais. Em parceria com Mariana A. Vicentini<sup>8</sup> e Karina Gonçalves<sup>9</sup>, o artigo “Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do(a) professor(a)” (Vianna; Sito; Valsechi; Pereira, 2016) ganhou cena com apoio da gamificação como recurso metodológico. Os participantes da disciplina, inicialmente, receberam explicações básicas, para poderem se inserir na plataforma Classcraft, a fim de responderem a desafios/questionamentos a partir do artigo. A proposição foi a seguinte:

<sup>7</sup> Disciplina ministrada por mim, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB.

<sup>8</sup> Mestre pelo PPGE-FURB, com a dissertação “Práticas de letramentos com tecnologias digitais: gamificação em Clube de inglês no Ensino Médio” (2019). É atual doutoranda no PPGE (2020-2023).

<sup>9</sup> Mestre pelo PPGE-FURB, com a dissertação “Práticas de letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: tensões, sentidos e expectativas de professores formadores em um LIFE [Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores]” (2018).

Colega professor,

Se inserir, hoje, na nossa profissão é como adentrar no mundo dos jogos – ou da gamificação – você constrói uma identidade (um avatar), que vai, ao longo do jogo, evoluindo e se (trans)formando naquele universo. Ganhando batalhas você conquista experiência docente (XP - Experience Points), mas para ganhar XP, você precisa gastar energia (AP – Action Points), superar as missões diárias que vão se impondo no jogo de tensões que é a escola. Para não perder vidas (HP – Health Points) você e seus alunos precisam lutar como uma equipe. Se trabalharem colaborativamente, ao final das missões, todos receberão uma recompensa, o conhecimento (GP – Golden Points).

Vamos começar nossa jornada? Através dessa plataforma de gamificação, nosso objetivo é discutir os letramentos do(a) professor(a), as exigências e expectativas que permeiam a profissão docente. Antes de iniciar o jogo você precisa ter feito a leitura do texto “Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do(a) professor(a)” (Vianna; Sito; Valsechi; Pereira, 2016).

Foram elaboradas questões discursivas, com exigências diversas de compreensão e interpretação: comparação com cenas de filmes, com conceitos-base, como eventos e práticas de letramentos, assim como relação com partes do artigo de Mary Lea e Brian Street (2006) – “O ‘modelo dos letramentos acadêmicos’: teoria e aplicações”. Como feedback, respostas foram compiladas na plataforma e apresentadas aos respondentes no sentido de discutir as que mais se aproximaram das expectativas advindas das perguntas e as que mais se distanciaram. Critérios de análise foram também apresentados, para dar melhor suporte às discussões.

Para contextualizar, de outro modo, o conteúdo do artigo lido e debatido, atividades posteriores foram desenvolvidas no “Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores” (EFEX), na FURB. Parte da justificativa assim esclarece esse momento:

Considerando que o advento das Tecnologias Digitais demandam dos professores um posicionamento nas práticas educativas, se colocando quase

como exigências (documentos oficiais, mídias e imprensa) a esses profissionais, desenvolveremos aqui três atividades que envolvem letramentos do(a) professor(a), como a construção de um plano de ensino ou de um módulo de sequência didática, a elaboração de um documentário sobre práticas e interações que aqui [no EFEX] ocorrerem e a elaboração de um jogo para trabalhar com a formação de professores [cultura maker].

Materiais de apoio foram disponibilizados em QR code (exemplos de sequências didáticas, de planos de ensino, de jogos, assim como *links* de acesso ao Canva), a fim de incentivar os mestrandos da disciplina a utilizarem diversos recursos digitais. Posteriormente, todos os participantes elaboraram diários reflexivos, com suas impressões e aprendizagens durante as práticas de leitura do artigo já referido e das experiências vivenciadas no EFEX em uma tarde de trabalho. Em um dos diários, há demonstrações de enfoques que ficam ainda por se discutir gradativamente: “no meio da tarde, as colegas Karina e Mariana problematizaram uma questão *bem cabeluda*, mas interessante: o discurso dominante de que os(as) estudantes tudo sabem acerca das tecnologias e os professores estão sempre “por fora” e “defasados”“. Portanto, a interrelação de práticas de letramentos acadêmicos, do contexto acadêmico-científico, com práticas de letramentos do(a) professor(a) (ver, por exemplo, Fritzen; Fischer, 2015, assim como propostas no canal do YouTube - Otilia Lizete Heinig), reforçam que os professores têm possibilidades e caminhos de ampliarem usos e produções utilizando tecnologias digitais em inúmeras práticas didático-pedagógicas.

Diante dos cenários atuais na educação, advindos com a pandemia de 2020, que sentidos emergem nas inúmeras (re)contextualizações em práticas de letramentos acadêmicos?

Certamente, generalizar não é o caminho, pois não há práticas ideais, nem mesmo há práticas de sucesso a todo tempo. Os sentidos, como abordado ao longo deste texto, apontam para movimentos colaborativos, de negociação, de parcerias, de suporte a estudantes para se posicionarem como autores<sup>10</sup> nas práticas com as linguagens, de abertura a outros modos de interação, com apoio de diversos recursos digitais, de produção ativa e constante, sem deixar de abordar os inúmeros questionamentos e resultados polêmicos que o contexto acadêmico oportuniza.

---

<sup>10</sup> Compartilho das propostas de Daniela Lopes Rodrigues (PUC Minas) - <https://youtu.be/QFE-7CUijjzA> (Leitura e escrita na esfera acadêmica).

## Referências

- DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação — UFSC, Florianópolis*, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré.
- FISCHER, A. Hidden features and overt instruction in academic literacy practices: a case study in engineering. In: LILLIS, T.; Harrington, K.; LEA, M.; MITCHELL, S. (orgs.) *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. EUA: WAC Clearing-house, Parlor Press, 2015, p. 75-86. Acesso: 20 jun 2020. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/lillis/>
- FISCHER, A.; FRITZEN, M. P. O Pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, v.10, p.530 - 560, 2015. Acesso: 20 jun. 2020. Disponível em: [http://www.furb.br\(a\)tosdepesquisa/](http://www.furb.br(a)tosdepesquisa/) [https://proxy.furb.br/ojs/index.php\(a\)tosdepesquisa\(a\)rticle/view/4719/3068](https://proxy.furb.br/ojs/index.php(a)tosdepesquisa(a)rticle/view/4719/3068)
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (orgs.) *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012, p. 55-71.
- GEE, J. P. *Sociolinguistics and literacies: ideologies in discourse*. 2. ed. London: Falmer Press, 1999.
- GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures*. London/New York: Routledge, 2000. p. 43-68.
- GEE, J. P. Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, v. 29, n. 6, p. 739-754, 2004.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, p. 157-172, 1998.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: closing the gap between text and context in academic writing research. *Written communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, 2008.
- STREET, B. V. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Trad. Armando Silveiro e Adriana Fischer. *Perspectiva*, v. 8, n. 2, p. 541-567, 2010.
- VIANNA C., SITO, L., VALSECHI, M. C., PEREIRA, S. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do(a) professor(a). In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento*. 2016, p. 27-59.

# Ideias para pensar o fim da escola

Carla Viana Coscarelli

## Três meses depois

**Na nossa** primeira conversa, estávamos bem no começo da pandemia e estava todo mundo muito tenso e desorientado. Passados alguns meses, continuamos tensos, mas já estamos encontrando alguns caminhos e algumas soluções. O sistema está se organizando e buscando uma estabilidade, que é sempre temporária. Na educação, detectamos um grande problema — a falta de acesso dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) à internet, que é ainda mais grave do que a falta de preparo de nossos(as) profissionais para lidar com o ensino remoto [mesmo os(as) professores(as) que não se sentem preparados(as) já tendo bastante contato com tecnologias digitais e estejam conseguindo pensar usos produtivos com elas para o ensino remoto].

A nossa primeira prosa foi em abril (23/04/2020), as escolas particulares estavam fazendo ensino remoto, meio no susto e no escuro. As escolas públicas tinham parado. Três meses depois, o ensino remoto continua funcionando nas escolas particulares, algumas já estão até de férias, e o ensino público está tateando e tentando fazer aulas pela tv, enviando atividades para os(as) alunos(as) pelo Whatsapp, por outros aplicativos ou mesmo impressas. Professores(as) estão empenhados(as) em pensar e encontrar formas de dar aulas e de estar com seus alunos virtualmente. A escola pública está se organizando para fazer ensino remoto, mas esbarra na dificuldade de acesso dos(as) alunos(as) e de alguns professores à internet.



## A fonte de inspiração do título

Sugeri que o título dessa conversa fosse uma brincadeira com o nome do livro do Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, e gostaria de ler um trechinho desse livro inspirador:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (Krenak, 2019: 26-27).

A partir dessa leitura podemos nos perguntar: que histórias estamos contando a nossos(as) alunos(as)? Que histórias queremos contar? Que história vamos construir?

Fico muito chocada com muitas coisas que estou vendo acontecer. Tenho visto comportamentos inaceitáveis sendo defendidos por muitas pessoas. Achei que já estávamos em outro patamar de evolução social, cultural, mas ainda estamos nas trevas. As diversas formas de preconceito e de desrespeito ao ser humano, aos animais, à natureza são assustadoras. Tudo muito absurdo e nos mostrando que caminhamos muito pouco em termos de evolução humana.

Voltando ao livro, Ailton Krenak fala que estamos presos a um passado que formatou nossa vida de um jeito e até hoje não conseguimos nos libertar desses formatos.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível (Krenak: 10, 11).

Esse trecho está estreitamente relacionado a nossa escola, que tem um formato do século 16 e não muda, não sai do lugar, nem fisicamente nem em termos de conteúdo e de formas de ensinar. É aquela sala com carteiras enfileiradas, muitas com pouca ventilação e com janelas altas, porque os(as) alunos(as) não podem se distrair nem ver

o que está acontecendo lá fora (desconectada do mundo). É a divisão das disciplinas, em vez do trabalho interdisciplinar. O(a) professor(a) no centro, em vez de estimular a autonomia e o empoderamento (dar voz, confiança, autoestima etc.) dos(as) alunos(as). A transmissão do saber, em vez de construção do conhecimento.

## **Escola: o fim de uma e ideias para a construção de outra**

Estamos vivendo um tempo de repensar e de experimentar. Estamos tendo uma grande oportunidade de fazer diferente, de colocar em prática a educação com a qual sempre sonhamos.

Podemos trabalhar a compreensão de textos (orais, escritos, multimodais) e a produção deles (oral e escrita em diferentes mídias, linguagens, programas e aplicativos). Para isso, precisamos demandar das políticas públicas acesso à informação, direito de todos. Um computador com internet é direito básico [negar isso aos(as) alunos(as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático]. A desigualdade nesse país é revoltante, a elite tem tudo, e as camadas populares têm pouco ou quase nada. Sabemos que não adianta alfabetizar e depois negar o acesso à informação, como nos mostra Magda Soares com a experiência do Mobral.

Nossa educação segue um modelo europeu da época da colonização do Brasil, que veio junto com uma visão de dominante/dominado, de humanidade esclarecida x humanidade obscurecida (nas palavras de Ailton Krenak). Esse modelo não pode continuar sendo usado; é muito ruim e ineficiente. Precisamos de uma escola contemporânea, com bases diferentes da que temos hoje em diversos aspectos. Precisamos de uma escola brasileira e para brasileiros do século 21. Sendo assim, precisamos de uma escola centrada na aprendizagem e não no ensino. Queremos uma escola para a vida, que ajuda a solucionar problemas, encontrar ou criar soluções, levantar perguntas, encontrar respostas, organizar, planejar, definir as melhores estratégias para resolver uma situação.

Devemos repensar vários aspectos como:

- **CURRÍCULO** — Temos um currículo centrado em muito conteúdo e poucas habilidades. Temos uma divisão desses conteúdos em disciplinas, mas será que precisamos de aula de português nesse

formato que temos e ainda com grande foco nas classificações da gramática tradicional? Aula de português serve para quê? A aula de português atravessa todas as disciplinas, ela precisa mesmo ser separada das outras? Ela é a base de todas as outras e, portanto, deveria trabalhar junto com outras disciplinas. Algumas escolas chegam a separar o ensino de português em três disciplinas: gramática, literatura e produção de textos. Isso não faz sentido. Por que não integramos as disciplinas?

**O ESPAÇO** — Nossas salas de aula trazem carteiras enfileiradas, que reforçam a individualidade e não o trabalho coletivo. Essa disposição revela e reforça o medo de os(as) alunos(as) colarem e a proibição de conversar com o(a) colega. Ao contrário disso, nossas salas de aula deveriam ser organizadas de modo a estimular a troca de ideias entre os(as) alunos(as) e o trabalho em equipe (cada qual dando o que tem de melhor e melhorando seus pontos fracos na interação com os colegas).

**O TEMPO** — As aulas costumam ter 50 minutos. Quando pensamos no desenvolvimento de um projeto de pesquisa, por exemplo, esse tempo não faz sentido, assim como também não faz sentido sair um professor e entrar o outro sem que uma disciplina converse com as demais. Os(as) professores(as) deveriam ter tempo para conversar e planejar as atividades colaborativamente. As aulas poderiam ser feitas com os(as) alunos(as) em grupos, trabalhando em projetos orientados por vários(as) professores(as). Assim a enturmação, em vez de ser feita por idade, seria feita por projetos e/ou grupos de interesse.

**A AVALIAÇÃO** — Prova escrita não é a única forma de avaliação. Há maneiras mais produtivas de avaliar. A prova costuma ser, em muitos casos, quase uma punição e não um diagnóstico. Devemos avaliar o processo e não um produto estranho como costumam ser as provas.

**AS DISCIPLINAS** — Como podemos pensar numa escola sem artes? Sem teatro, música, escultura, pintura, cinema, diversas manifestações culturais. Como pensar uma escola sem esporte? Xadrez, atletismo, natação (uma questão de sobrevivência), vôlei, ginástica e tantos outros. Repensar as disciplinas é fundamental, não para cortar umas e colocar outras, mas para encontrar formas de fazer com que diversas manifestações culturais, assim como atividades físicas e movimento do corpo, façam parte da aprendizagem e sejam eles que promovam a interdisciplinaridade e a aprendizagem por projetos. Esse

é um caminho para a formação integral (intelectual, afetiva e social) dos(as) alunos(as), ou, como defendia Henri Wallon: o trabalho com a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu.

Assim, chegamos à necessidade de a escola oferecer também acompanhamento psicológico aos(as) alunos(as). O cuidado mental é muito importante e demanda muita atenção e avaliação. Distúrbios, traumas, dificuldades podem ser detectados na escola e encaminhados a especialistas, antes que causem muita dor e problemas aos(as) alunos(as).

Como pensar uma escola sem pensar o mundo? A comunidade, a cidade, o estado, o país, o continente, o mundo. Nas escolas, aprendemos pouco sobre o oriente, sobre os países africanos e até mesmo sobre a América do Sul. Aprendemos pouco sobre outros países e outras culturas não europeias. Não precisamos ir longe: o que sabemos e aprendemos sobre as nossas próprias comunidades nativas (índigenas) na escola? Pouco. Muito menos do que deveríamos. Precisamos conhecer e respeitar a nossa própria diversidade, a história de cada povo que compõe nosso país. Informações sobre a história de outros países que não só os europeus também podem nos ajudar a pensar que somos parte de um mundo cheio de variações, rico e com uma diversidade cultural que precisa ser conhecida e respeitada.

Como pensar uma escola sem pensar no que existe fora dela? Como aprender preso dentro da escola, sem experimentar outros lugares? A aprendizagem não se limita ao espaço escolar. Aprendemos em diversos lugares e há muitos lugares aos quais os(as) alunos(as) não iriam sem a oportunidade dada pela escola. Teatro, casas de espetáculos, galerias, museus, praças, bibliotecas, oficinas, fábricas, cidades históricas, outros países, entre outros, precisam fazer parte dos espaços de aprendizagem. Precisamos abrir as portas da escola, mostrar aos(as) alunos(as) que eles(as) podem e devem ocupar e participar dos mais diversos espaços desse nosso mundo.

Gostaria de terminar com uma frase de uma palestra do Ailton Krenak no TED “A vida sempre”, em que ele fala de sustentabilidade, respeito aos povos indígenas, sobre viver mais devagar, com mais calma, mais equilíbrio, mais tempo.

Não podemos viver só correndo atrás de coisas. (...) Precisamos ser capazes de ter utopia. Utopia é sonhar com a vida, esse presente maravilhoso de viver no planeta terra, que podemos compartilhar como irmãos, numa boa.

Tentei fazer aqui um exercício de utopia, de sonhar uma escola mais produtiva e mais prazerosa para todo mundo.

## Referências

- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Trad. e org.: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KRENAK, Ailton. *A vida sempre*. Palestra TED.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação

Ana Elisa Ribeiro

Uma vez, anos atrás, respondi a uma entrevista de um jornal especializado em educação.

A pergunta deles era sobre aquele lance de “laboratório de informática” na escola. Lembram? Salas resfriadas, cheias de máquinas cabeçadas, regras, regulamentos, proibições, bloqueios preparados, *softwares* dedicados, senhas e modos de usar, geralmente administradas por um técnico sisudo — perdão pela caricatura — ou pelo(a) gestor(a) da instituição. Não lembro exatamente o que eu disse, mas já demonstrei ali minha desconfiança. Suspeitava, desde sempre, que a questão ia muito além do ter máquinas num determinado espaço físico. Antes e depois disso, sempre acompanhei as discussões sobre projetos de infraestrutura para escolas. Geralmente, o ensino público se ressentia disso. Não foi por falta de ideia ou de tentar. Existiram projetos que davam *notebooks* simplificados para estudantes; projetos que entregavam “laboratórios” para escolas; projetos que entregavam *tablets* no ato da matrícula; projetos que entregavam plataformas ou *softwares* para atividades remotas etc. Nem sempre vi acontecer o que importa: projetos que mantenham a formação de professores e professoras, no século XXI e para o século XXI, e que, de quebra, reeduquem, também, as famílias quanto a isso. (Já vi escola recusar a compra de um *e-book* porque o tal livro indicado para leitura tinha de ser, não sei bem por quê... ou desconfio, impresso).

Às vezes me vem à cabeça uma analogia. Já houve incontáveis projetos assim com livros. Livros de papel, esse equipamento incrível, que também insiste em não chegar direito às mãos das pessoas. Há mil

programas de incentivo, programas que dão livros às bibliotecas escolares, projetos que montam bibliotecas onde não há, projetos que entregam “cestas básicas” com livros para levar para casa, projetos que facilitam a possibilidade de um acervo familiar. Nos dois casos, algo acontece de errado no caminho, e as coisas acabam ficando distorcidas. Por mais que haja casos, aqui e acolá, bem-sucedidos, fora da curva etc., há um imenso elenco de casos de insucesso, de desprezo, de abandono. Muitos desses livros distribuídos foram vendidos aos sebos pelas famílias que os deveriam ler; outras obras jamais chegaram às mãos dos(as) leitores(as). Houve, do mesmo modo, escolas que trancaram seus computadores novos em salas fechadas e os deixaram lá, até que rapidamente ficassem obsoletos. Houve gestores(as) que amarraram *tablets* nas mesas de um ambiente fechado a chave; houve escolas que regularam excessivamente o uso das máquinas, alegando que computadores estragados não serão consertados. De fato, conheci situações em que um técnico em informática passava pelas redondezas, quando muito, de seis em seis meses. Os “laboratórios” iam caducando, caducando, até virarem lenda. Uma amiga viu pilhas de gabinetes de computadores de mesa virarem ninho de pombo em escolas que jamais os tiraram direito das embalagens. Houve escolas que receberam máquinas recauchutadas, que mal podiam ligar. E houve quem achasse tudo isso uma grande “moda”. Também houve a briga pelo *software* livre, muito justa. E outras tantas impertinências sobre máquinas e seus possíveis usos pedagógicos. Até hoje, neste exato instante, debate-se ou simplesmente veta-se o uso de celular em sala de aula. O problema não é ele, é o que fazer com ele. Aliás, a questão vale para quase tudo. Não foi, reitero, falta de ideia. Nem de tentativa.

Estive pensando, por estes dias, diante do surto de insensatez pelo qual o ecossistema escolar está passando: não me lembro de ter trabalhado em alguma escola que desse acesso irrestrito a máquinas e à *web* aos(às) estudantes. Fui docente em escolas privadas, grandes e pequenas; e fui/sou docente de escola pública grande e de prestígio. Nunca tive à disposição um “laboratório” um-por-um, isto é, cada cadeirinha... um(a) estudante. Era sempre complicado ir, complicado ligar, complicado ficar, complicado acessar, complicado produzir, complicado obter os *softwares* especializados, complicado confiar que a máquina e a produção estariam lá quando voltássemos, complicado disputar o espaço com colegas, complicado atender a trios-por-máqui-

na, complicado, complicado. Tão complicado que a gente desiste. Os parcos 50 minutos de aula não foram feitos para essa era digital.

Houve escola em que era possível pedir que os(as) estudantes levassem suas máquinas móveis. Não é justo, mas ali era viável. E era o único jeito. Se pudessemos trabalhar remotamente, nem seria necessário, mas essa relação presencial/remoto ainda é mal resolvida em nossas vidinhas. Muita coisa precisa ser feita em conjunto, todo mundo ali, olhando, discutindo, produzindo; muitas outras coisas podem ser feitas cada um(a) em seu canto, só havendo reunião depois. Mas esse lance presencial/remoto, como eu disse, é cascudo demais para as nossas manias analógicas. Seja no estudo, seja no trabalho. Ah, quantos textos já pude escrever em coautorias remotas! Sem isso, nem teriam existido.

Nessa febre de que “tem de” usar tecnologias na sala de aula, já vi professor(a) botar trinta estudantes conectados pelo *chat*, quando isso era novidade, para conversar, estando lado a lado. Parece um pouco aquele momento em que a gente manda zap pro(a) filho(a) adolescente dentro de casa. É a única esperança de que sejamos notados(as). Já vi professor(a) dar aulas chatérrimas usando projetor e esses programas de *slides*. Está lá no relatório institucional que, afinal, integramos as TDIC ao ensino. Ao mesmo tempo, vi professor pegar todo o seu material didático desenhável (aqueles desenhos que ele precisava refazer todos os dias, num quadro, a mão, enquanto a turma jogava papelzinho uns nos outros, para só então conseguir explicar a matéria) e passar pra programas de *design*, fazer modelos com som e movimento, botar num CD (!) e levar pras aulas. Pronto. Era como mágica. Os desenhos já estavam prontos, muito mais eficazes, e a explicação era muito mais proveitosa, incluindo o debate com a turma e a tiragem de dúvidas. Ô! Aí, sim, esse entendeu a lógica. Mas teve de investir em conhecimento, fazendo um curso de certo *software* e redesenhar suas aulas. Valeu a pena, segundo ele e os(as) alunos(as).

Gasta tempo, gasta dinheiro, gasta vontade, gasta investimento profissional, gasta atenção a quem pesquisa e estuda essas coisas, gasta paciência para experimentar e dar errado, gasta paciência para experimentar e comemorar que deu certo, gasta a humildade rara de sacar que não sabemos fazer direito, gasta a dificuldade imensa de dar o braço a torcer e pedir ajuda à(ao) colega, ao(à) gestor(a) etc. Gasta tempo, reitero, e tempo foi o que ninguém teve agora. Ninguém, em



nenhum lugar deste planeta. Aos sabichões ou sabichonas, minhas condolências. Estou triste porque nunca notaram minha frustração ao querer incluir certas coisas em minhas aulinhas e nunca ter conseguido. Não será agora. Quem nunca tentou ao menos só se entristeceu com os xingamentos há um mês. Cansei de dar palestras por aí sobre ‘tecnologias na educação’ e sair certa de que, como numa sala de aula diária, apenas dois ou três realmente escutaram. Talvez um ou uma tente alguma mudança bacana. Era com o que nos contentávamos.

Dia desses, vi meu filho estudando química por um aplicativo. Dádiva do coronavírus. Um professor, obrigado a transpor, num passe de mágica absurdo, seus “conteúdos” para dentro de um ambiente comprado — também num passe de mágica, pediu que a turma estudasse algo movendo átomos, mexendo em estruturas moleculares etc. Olhei aquilo, meio de esguelha, e pensei: nossa, tenho certeza de que esse garoto vai aprender isso melhor assim. Mas nem tudo. Há coisas que dependem mais de conversa, de interação face a face, de explicação presencial. Estou dizendo que há modos e modos de aprender, e que poderíamos usar todos eles, conforme a pertinência. Se esse tipo de pertinência e jogo de cintura é o que falta em nossa atual “educação remota” forçada pandêmica, também é o que falta em nossa educação presencial. E faz tempo. Os(as) pais/mães só não xingam tanto porque não se dão ao trabalho de ver, como estão vendo agora dentro de casa, o que os(as) filhos(as) andam fazendo. Com uma diferença: a maioria dos(as) professores(as) não estava preparada para essa piração tecnológica toda. Foi uma espécie de “se vira nos 30”. E um toque: ninguém merece virar piada por isso. Tratar os(as) profissionais da educação com tanto desprezo... boa coisa não surte. Sorte a de quem já fazia coisas que podiam ser remotas. Se era só levar o equipamento para casa, o que estávamos indo fazer lá? Bater ponto e atrapalhar o trânsito?

Esta pandemia de coronavírus é algo da ordem do inimaginável. Nós sabemos o susto que está sendo viver isto. Foi repentino, foi radical, foi amedrontador. Uma das classes que mais se lascou neste episódio, sem dúvida, foram os(as) professores(as). Não vi ninguém fazer janelação pra agradecer ainda. Já vi médico fazer teleconsulta, já vi *personal trainer* dar aula por vídeo, já vi músico fazer *live*, mas não vi apanharem tanto quanto os(as) professores. Sem mais nem menos, as escolas, em especial as privadas, obrigaram a que as aulas, sempre

presenciais, fossem enfiadas pela goela das infovias. Isso sem qualificação, sem tempo, sem acertos. No melhor estilo “cumpra-se”. Daí corre todo mundo para fazer vídeo ensinando sujeito composto, *live* ensinando Platão, *quizz* sobre partes da célula, joguinho pra aprender inglês etc. Não deu tempo de planejar. Não deu tempo de chorar. Não deu tempo de ensaiar as repostas à estupidez de pais/mães intolerantes, ignorantes, apressados(as).

Quando meus/minhas colegas quiseram fazer uma especialização, com aulas duas vezes por semana, a escola não deixou; quando outros(as) colegas se prepararam para fazer um mestrado profissional sobre o tema, a prefeitura ou o estado não liberaram. As urgências do capital e o relógio de ponto são muito maiores do que o preparo profissional. Isso não deveria ser negociável: uma das missões do(a) professor(a) é estudar. Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer. Agora... não adianta gritar, xingar, criticar. É o que temos. O que temos é do tamanho que permitimos.

Na minha escola, há milhares de alunos(as); as máquinas podem ser contadas nos dedos. Na minha escola, há dez anos pedimos um *software* específico para trabalhos em edição. Nunca conseguimos. Na minha escola, muitos(as) estudantes levam as máquinas que têm, embora o ensino médio ainda faça uso intenso dos bons e velhos cadernos pautados. O ensino médio está claramente em algum século passado. E não tem a ver com público ou privado. Tem a ver com quadradice, medo, incompreensão das possibilidades, que já nem são novas.

Se tivéssemos investido em “laboratórios de informática”, estaríamos igualmente lascados, durante a pandemia. De que adiantaria ter mil máquinas potentes e não podermos nos aglomerar diante delas, em salas apertadas e quase sem janelas? Quando me pediram aquela entrevista, eu não conhecia o coronavírus, mas já desconfiava de que o pulo do gato não está nas coisas, mas nas pessoas. Nem precisa ser gênio, né? Se as pessoas não se movem, ou porque não querem ou porque são impedidas, acontece é que as máquinas caducam, os livros não são lidos e tudo fica na mesma, o que é conveniente para alguns.

Há tempos, as digitalidades estão misturadíssimas a tudo quanto há em nossas vidas. Há tempos, as mídias físicas podem ser substituídas por “nuvens”. Muitas questões sérias, sobre privacidade e ética, advêm daí e precisam ser enfrentadas e debatidas, mas está claro, faz tempo, que a mobilidade é possível; a ubiquidade é um fato; as nuvens dispensam salas; e certas atividades e demandas podem gerar ótimos resultados quando feitos a distância, por pessoas que se veem por meio de telas, cada um(a) com a sua. Depende da idade? Depende. Mas não ao ponto de criarmos mais um fosso. Num meme, a professora lastimava: “Saudade de ser professora... agora tenho de ser *youtuber*, *influencer*, *cameraman*, redatora...”. Já estava aí a ideia de que todos(as) precisávamos aprender a “editar” um pouco, desde que os computadores de mesa vieram para dentro de nossas casas. Professor(a) é isso? Não exatamente. Mas não é também um papagaio repetidor e nem um sábio autoritário, como antigamente.

As escolas competem. Competem de um jeito tão feio que algumas instituições privadas começam a fazer propaganda sobre suas aulas virtuais e seu poder de continuar enquanto a casa cai para todos(as) os(as) outros(as). As escolas competem como se fossem pessoas desleais; uns mostram seus recursos; outros seus recursos e suas garras. Poucas escolas estão solidárias ao que acontece com a imensa maioria dos(as) estudantes do ensino básico, neste momento. A maioria das escolas públicas não pode fazer muita coisa. Em inúmeros casos, não foi por falta de pedir, querer, tentar. As escolas públicas costumam estar organizadas em redes, conforme a esfera do poder, e mesmo assim não conseguem ser iguais e dar oportunidades equânimes. Mas estão ao menos sob o mesmo comando. E se for necessário parar, pararão.

Não temos um único comando que ajude toda a educação, que coloque as pessoas juntas, que alinhe e se solidarize com todos(as), que proteja quem já está em desvantagem, que faça os ajustes importantes para o momento. Ninguém sabe direito como proceder. E isso por uma razão simples: nenhum(a) de nós passou por isso antes. Mas alguns sabem ser arrogantes e sabem fazer *marketing*. Sempre há quem acredite. O fato é que: não estamos preparados, mas isso vinha antes do vírus. A falsa divisão público/privado parece funcionar, mas é falsa, é aparência pura. O desprestígio que a educação e seus profissionais têm por aqui mostra mais uma faceta — e são muitas — na forma da

distribuição de críticas e porradas, a torto e a direito. Quem tem os equipamentos, parabéns, mas o preparo falta em todo canto. Nossas palestras e oficinas sobre “TDICs na escola” estão nos relatórios, mas não nas práticas cotidianas. E a ideia não é nos vendermos a empresas privadas, a ideia é estarmos no mundo, todos(as).

Na primeira semana da suspensão do calendário da minha escola pública, fiquei muito ansiosa. Não conseguia nem dormir, pensando nos cronogramas, nas atividades prometidas, nas tarefas que estavam em andamento, nos encontros programados com os(as) estudantes até julho. Sem noção de quão profunda a crise seria e de como ela afetaria o futuro próximo, apagando-o e nos deixando a todos sem certeza de um retorno, cheguei a propor que fizéssemos atividades remotas com as turmas, que amenizássemos a suspensão. Fui voto vencido, claro. Eu poderia fazer algo porque me sentia apta; mas muitos(as) colegas jamais haviam experimentado uma aula virtual. Grande parte de nossos(as) aluno(as), em especial os do nosso imenso ensino médio, não tinham condições de acesso em suas casas; parte considerável de nossas professoras que são mães tiveram de se adaptar a um tempo indivisível de trabalho, com crianças em casa. Já tentou fazer um vídeo com crianças em casa? Talvez fascistas recomendem dar sonífero aos pequenos.

Enfim, fui vencida pelo voto dos(as) colegas mais calmos(as). Não foi fácil. Ouvi grosserias, inclusive, porque algumas pessoas são incapazes de ouvir algo de que discordem sem agredir. Nós, os que estudamos as tecnologias e estamos a falar nas possibilidades delas há décadas, saímos de vilões e vilãs, ainda por cima. Depois dei razão a quem a tinha e me resignei: nunca tivemos condições e não nos deram as condições mínimas, nem para adaptações de aulas presenciais. É sentar e esperar. Como se isso fosse alguma novidade.

# Autores e Autoras

**Adriana Fischer** é docente da FURB - Blumenau. É doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

**Carla Viana Coscarelli** é Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua em cursos de graduação e pós-graduação e coordena o Projeto de Extensão Redigir. Tem graduação em Letras, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG, além de ter realizado dois estágios pós-doutorais: em Ciências Cognitivas, pela University of California San Diego, e em Educação, pela University of Rhode Island.

**Clecio Bunzen** é professor da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de Letras/Português (Licenciatura) e no Mestrado Profissional PROFLETRAS (UFPE). É graduado em Letras pela UFPE, com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP.

**Eduardo S. Junqueira** é professor associado do Instituto UFC Virtual e professor credenciado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. É doutor em Educação pela Michigan State University.

**Ione Aparecida Neto Rodrigues** é coordenadora pedagógica na Faculdade de Ciências da Vida, em Sete Lagoas/MG. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagens, da mesma instituição.

**Michel Montandon** trabalha no Setor de Editoração Eletrônica da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), administrando o fluxo de publicação dos periódicos científicos da universidade, onde também coordena dois projetos de extensão: a Van Educomunicativa e o Nav Cine. É graduado em Comunicação e Artes pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde agora cursa o doutorado.

**Roxane Rojo** é Professora Associada livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Tem graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Vera Menezes de Oliveira e Paiva** é Professora Emérita da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É graduada em Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Vicente Parreiras** é professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Tem graduação em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário Belo Horizonte – UNI-BH, mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

## LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

1. *Linguagem online: textos e práticas digitais* – David Barton & Carmen Lee
2. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* – Júlio Araújo & Wilson Leffa [orgs.]
3. *Tecnologias para aprender* – Carla Viana Coscarelli [org.]
4. *Textos multimodais: leitura e produção* – Ana Elisa Ribeiro
5. *Letramentos digitais* – Gavin Dudeney, Nicky Hockley & Mark Pegrum
6. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação* – Ana Elisa Ribeiro
7. *Letramentos, mídias, linguagens* – Roxane Rojo e Eduardo Moura
8. *Tecnologias digitais e escola* – Ana Elisa Ribeiro e Pollyanna de Mattos Moura Vecchio

**Março de 2020.** Ainda tínhamos uma vaga ideia do que viria adiante. Pandemia? E então: calendário suspenso. Não se pode fazer nada, mas os projetos de pesquisa e de extensão podem continuar. O que fazer então com o Aula Aberta? Um projeto de extensão iniciado em 2017, meio timidamente, e que vinha ganhando corpo? A angústia era geral e nós queríamos dialogar. “Vamos tocar adiante o Aula Aberta. Ele agora se abrigará no Instagram”. A ideia era transformar o Aula Aberta em um espaço digital de debate, de troca de ideias e angústias, no meio de uma situação tão aflitiva e terrível quanto a da pandemia da Covid-19. Chamamos então pesquisadores/as e professores/as para conversar ao vivo. As *lives* atraíram centenas e centenas de pessoas, durante várias semanas de abril, maio, junho e julho de 2020. Todos/as participavam, comentavam, perguntavam, sugeriam, riam e choravam. Não costumávamos dizer “venha assistir à palestra”; dizíamos sempre “venha participar!”, porque a ideia era manter a interlocução, contar experiências, saber das situações. Desta experiência nasceu este livro. Boa leitura!

ISBN 978-65-86250-86-2



9 786586 250862