

DANIELA N. DE MORAES GARCIA
PAULO ALEXANDRE FILHO
DANIEL VIEIRA SANT'ANNA
YNGRID K. MENDONÇA COSTA
(ORG.)

PRÁTICAS DOCENTES E DIGITALIDADE:

novos tempos, novas demandas



Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Professora Livre Docente em Língua In-
glesa pela UNESP. Professora Associada
junto ao Departamento de Letras Mo-
dernas da Faculdade de Ciências e Letras
/ Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” - UNESP – Campus
de Assis/SP e Professora e orientadora no
Programa de Pós-Graduação em Edu-
cação- UNESP- Campus de Marília /
e-mail: daniela.nm.garcia@unesp.br

Paulo Alexandre Filho
Doutorando em Educação / PPGE / Fa-
culdade de Filosofia e Ciências / Uni-
versidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - UNESP – campus de
Marília/SP / Professor de Educação Bá-
sica da rede estadual paulista / e-mail:
p.alexandre@unesp.br



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**PRÁTICAS DOCENTES
E DIGITALIDADE:
novos tempos, novas demandas**

Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Paulo Alexandre Filho
Daniel Vieira Sant'Anna
Yngrid Karolline Mendonça Costa
(Organizadores)

**PRÁTICAS DOCENTES E DIGITALIDADE:
novos tempos, novas demandas**

Adriana Alonso Pereira
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Débora Fabiana Vaz Dellamura
Douglas Cunha dos Santos
Filipe Bellinaso
Gabriela Pedroso Cardoso
Isabelle Castilho
Josélia Donizeti Marques Alves Dias
Karina Carrião Gomes de Oliveira
Maria Eduarda Tognette
Maria Rosa Delmasso Rodrigues
Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel
Thayse Palmela Nogueira

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2023



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Livia Maria Turra Bassetto - professora de Língua Portuguesa, especificamente de Comunicação Oral e Escrita para os cursos de engenharia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/ Cornélio Procopio).

Capa: Douglas Cunha dos Santos

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

P912 Práticas docentes e digitalidade: novos tempos, novas demandas / Daniela Nogueira de Moraes Garcia ... [et al.] (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

252 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-386-1 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-385-4 (Digital)

DOI <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-385-4>

1. Prática de ensino. 2. Tecnologias de informação e comunicação. 3. Ensino a distância – Ensino auxiliado por computador. 4. Educação. I. Garcia, Daniela Nogueira de Moraes. II. Título.

CDD 371.334

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2023, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

A Deus que nos sustenta e que nos permite sonhar.

*A todos/as professores/professoras
que continuam lutando, sonhando e inspirando.*

**“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e sonhando e semeando, no fim terás o que colher...”**

— Cora Coralina

SUMÁRIO

Prefácio <i>Marcus Vinicius Maltempi</i>	11
Apresentação <i>Organizadores</i>	15
Softwares e aplicativos educacionais: reflexões e possibilidades pós ensino remoto emergencial.....	21
<i>Gabriela Pedroso Cardoso</i>	
A Plataforma Educação em casa: ensino/aprendizagem em tempos de pandemia em uma cidade do oeste paulista.....	47
<i>Josélia Donizeti Marques Alves Dias; Karina Carrião Gomes de Oliveira</i>	
Plataformas digitais na Educação Infantil em tempos de pandemia: um relato de experiência.....	69
<i>Thayse Palmela Nogueira</i>	
O trabalho com jogos matemáticos antes e durante o retorno às aulas presenciais.....	95
<i>Adriana Alonso Pereira</i>	
Oficinas sobre o pensar pedagógico em momento pandêmico: formação docente no Centro de Línguas.....	113
<i>Douglas Cunha dos Santos; Isabelle Castilho; Daniela Nogueira de Moraes Garcia</i>	

Ferramentas digitais no ensino: da trajetória da tecnologia educacional no Brasil à prática em sala de aula.....	139
<i>Maria Eduarda Tognette</i>	
Globalização, tecnologia e educação: do aparelhamento ideológico às possibilidades de uso.....	159
<i>Filipe Bellinaso</i>	
O ensino de Língua Inglesa para crianças pequenas: desafios, pontos e contrapontos.....	183
<i>Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel</i>	
As tecnologias no cotidiano de uma pessoa com deficiência visual: estreitando / ampliando vínculos com a realidade.....	211
<i>Maria Rosa Delmasso Rodrigues</i>	
Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP: compartilhando experiências como facilitadora.....	229
<i>Débora Fabiana Vaz Dellamura</i>	
Sobre os autores.....	249

Prefácio

A atividade do professor é condicionada por muitos fatores, entre eles, destacamos as tecnologias. Atualmente tendemos a considerar “tecnologia” somente as digitais e no âmbito de um recurso ou ferramenta que fazemos uso quando nos é conveniente. Entretanto, essa é uma visão limitada das tecnologias, pois conforme McLuhan e Fiore (1969, p. 54 e p. 69)¹, “Todos os meios [tecnologias] são prolongamentos de alguma faculdade humana – psíquica ou física. [...] O prolongamento de qualquer de nossos sentidos altera nossa maneira de pensar e agir – o modo de perceber o mundo. Quando essas relações se alteram, os homens mudam”. De acordo com essa perspectiva, somos moldados pelas tecnologias ao mesmo tempo em que as moldamos, em um processo contínuo que acompanha a evolução da espécie humana. Assim, tanto a pedra lascada e o domínio do fogo quanto a escrita e o celular são tecnologias que levaram gerações para serem desenvolvidas (visualizar uma ponta afiada dentro de uma pedra foi um grande desafio de imaginação e percepção para o *Homo habilis*). Não se trata, portanto, de um acessório ou de algo secundário: nossa relação com as tecnologias é remota e profunda.

Antigamente, século XIX até meados do século XX, não era comum a chegada de tecnologias promissoras para a educação nas

¹ MCLUHAN, M; FIORE, Q. **O meio são as massa-gens**: Um inventário de efeitos. 2a Edição. Rio de Janeiro: Record, 1969.

escolas, ainda assim, elas colocavam em movimento pesquisadores e educadores que buscavam problematizá-las e compreendê-las no contexto da sala de aula e da prática docente. Isso ocorreu, por exemplo, com o giz e lousa, com os cadernos e com os livros didáticos, que por vezes eram responsabilizados por possíveis fracassos ou problemas de comportamento dos alunos e, portanto, havia quem defendesse que essas tecnologias fossem banidas da escola. Tal postura frente ao novo geralmente desconsidera que a tecnologia não é boa nem má por si só, mas depende do uso que fazemos dela, ou seja, está sujeita à relação que estabelecemos com ela. E na sala de aula e em outros ambientes de ensino e aprendizagem, é o professor o principal responsável por planejar essa relação do estudante com as tecnologias.

Além disso, a chegada de novas tecnologias enfrenta a resistência natural de professores, que para incorporá-las precisam rever suas práticas, pois as tecnologias não são neutras e sua inserção na sala de aula requer reflexão e planejamento, sob o risco de ser contraproducente. E não é só o professor que resiste às mudanças trazidas e possibilitadas por novas tecnologias, pois além dele, gestores escolares, pais e responsáveis pelos estudantes podem não enxergar necessidade nelas. Isso porque tais tecnologias não tomaram parte de sua escolarização e a escola do século XX foi muito bem-sucedida, haja vista o notável desenvolvimento das sociedades nesse período.

No entanto, nas últimas décadas as tecnologias digitais ensejaram diversas mudanças no modo de ser e de viver das pessoas que, associadas a outros elementos, como a fragmentação disciplinar e a universalização da educação, vêm questionando o *modus operandi* dessa escola, planejada e voltada para um período em que o futuro

das pessoas era bem previsível e aprender se confundia com reproduzir informações acumuladas.

Podemos dizer, então, que atualmente vivemos o início de um período de transição na educação escolar, do *cognitivo analógico*, marcado pela centralidade no professor, ênfase na memorização e trabalho individual do estudante, com espaços e tempos rígidos, para o *metacognitivo corporificado digital*, voltado a desafios e atitudes dos estudantes no desenvolvimento de projetos em equipe, com espaços e tempos flexíveis, propiciados e viabilizados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Metacognitivo porque se trata de uma educação que se propõe ir além dos conteúdos disciplinares estanques, e visa o desenvolvimento pelo estudante da capacidade de se monitorar e autorregular, de pensar sobre o próprio pensar, potencializando o próprio aprendizado. E corporificado porque, associado ao cognitivo, é uma educação que também visa o desenvolvimento emocional e comportamental do estudante na busca e solução de problemas encaminhados em sociedade.

As tecnologias digitais possibilitam e são fundamentais nessa transição, pois viabilizam a autoria e o desenvolvimento de projetos que podem estimular a autonomia e a criatividade do estudante para além dos muros da escola. Mas colocar isso em prática é uma grande tarefa, que envolve a formação do professor, mudanças curriculares, acesso à Internet de qualidade nas escolas, equipamentos adequados, apoio técnico ao professor, entre outros. Tal execução precisa ser feita em etapas e de maneira contínua, com destaque à formação inicial e continuada de professores. Em *Práticas Docentes e Digitalidade: Novos Tempos, Novas Demandas*, encontramos uma rica discussão sobre educação e tecnologias no recente contexto que infelizmente todos

vivemos com a pandemia do Covid-19. Estabelecer tal discussão é fundamental, pois a pandemia tensionou a educação escolar, modificou e criou práticas e possibilidades para a educação que precisam ser refletidas e aproveitadas na transição para o metacognitivo corporificado digital.

No livro nos deparamos com o ensino remoto emergencial (ERE), muitas vezes confundido com educação a distância (EaD). O ERE mantém a desigualdade que marca a sociedade brasileira e alternativas exitosas são discutidas. Além disso, encontramos reflexões no contexto da educação com tecnologias, no período pandêmico, em diversos níveis e disciplinas escolares, e na formação do professor. O livro é uma contribuição relevante para os que se preocupam com a prática pedagógica na educação escolar em diferentes contextos e que buscam problematizar o papel das tecnologias na educação, incluindo a educação especial.

A educação escolar é uma atividade essencial em nossa sociedade e está em constante mudança, em especial, durante uma pandemia que exigiu o fechamento das escolas. Assim, recomendo fortemente que (futuros) professores e educadores interessados em tecnologias na educação se dediquem a estudar a obra *Práticas Docentes e Digitalidade: Novos Tempos, Novas Demandas*.

Prof. Dr. Marcus Vinicius Maltempi

Apresentação

A aprendizagem se constrói sobre os alicerces das práticas de ensino. Muito além dos desafios e complexidades, o cenário educacional torna-se contexto legalmente destinado à construção do conhecimento, tendo em vista as políticas públicas vigentes no país. Se de um lado temos os amparos legais que sustentam o sistema, do outro, temos as fragilidades que ainda permeiam as instituições de educação.

Diante disso, somos levados a (re)pensar, constantemente, acerca dos desencontros entre esses dois prismas que parecem ser o grande nó quando se trata de ensinar e de aprender. Professores, gestores e alunos demonstram o descontentamento com a realidade vivenciada por eles cotidianamente, por conta das exigências desse novo contexto de mundo e as novas maneiras de se (inter)relacionar com o outro e com as práticas sociais. Essas novas demandas do século XXI assolam grande parte desses agentes no que diz respeito às suas expectativas e incertezas.

Outro aspecto a ser ressaltado neste momento de reflexão é a pandemia causada pelo COVID-19, que forjou, no calor dos acontecimentos, transformações um tanto quanto radicais quando analisamos as ações, na maioria das vezes, verticalizadas, advindas de resoluções normativas formalizadas pelo poder público. Muitos aspectos foram levantados, entre eles, as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) com vistas a promover situações de ensino e aprendizagem significativas e,

concomitantemente, minimizar os desafios impostos pelo distanciamento social em razão do lastro de disseminação da doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2.

Em meio a todas as adversidades dos últimos anos, vimos, nas práticas educacionais, a necessidade de inserção dessas ferramentas digitais capazes de, em um pequeno período de tempo, alcançar o status de recursos metodológicos. Sendo assim, a presente obra reúne uma coletânea de textos escritos ao final da disciplina “*Educação e novas tecnologias: implicações ao currículo da educação básica e superior*”, ministrada pela docente organizadora, em que pós-graduandos, a partir de seu lugar de fala/atuação, compartilharam suas experiências atreladas às tecnologias, tendo como objetivo geral refletir sobre as práticas docentes mediadas pelas TDIC em tempos de pandemia de modo a (re)construir percursos no campo educacional.

O primeiro capítulo, de Gabriela Pedroso Cardoso, intitulado *Softwares e aplicativos educacionais: reflexões e possibilidades pós ensino remoto emergencial* traz as mudanças educacionais ocorridas em razão do COVID-19 para discussão, principalmente, no que se refere à implementação do ensino remoto emergencial (ERE) e utilização de aplicativos e sites. Refletindo sobre as metodologias ativas de aprendizagem e relevância de softwares, destaca possibilidades de uso também em ensino presencial. Ademais, a pesquisadora nos mostra os desafios a serem enfrentados a partir das TDIC como recursos preponderantes para a educação do pós-pandemia, de modo a valorizar práticas que promovem o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes.

No capítulo *A Plataforma Educação em casa: ensino/aprendizagem em tempos de pandemia em uma cidade do oeste paulista*, Josélia Donizeti Marques Alves Dias e Karina Carrião Gomes de Oliveira refletem sobre o momento globalizado e manifestações de desigualdades sociais e educacionais a partir dos avanços tecnológicos. Ainda, estabelecem algumas considerações legislativas a respeito das tecnologias digitais no Brasil e o exemplo bem-sucedido da Plataforma *Educação em Casa* implementada em Marília, interior de São Paulo, durante o período de ensino remoto emergencial.

No capítulo seguinte, intitulado *Plataformas digitais na Educação Infantil em tempos de pandemia: um relato de experiência*, a autora Thayse Palmela Nogueira discorre sobre suas vivências na Educação Infantil durante o ensino remoto emergencial. Por meio de um resgate histórico-legal, traça o caminho que as escolas da cidade de Marília percorreram para mitigar o isolamento social e garantir o direito à educação para grande parte das crianças. O estudo retrata escolhas tecnológicas adotadas pelo município e o conteúdo pedagógico desenvolvido pela autora-docente.

Adriana Alonso Pereira discute, em seu capítulo *O trabalho com jogos matemáticos antes e durante o retorno às aulas presenciais*, possibilidades de trabalho com os jogos matemáticos tanto durante as atividades realizadas presencialmente, como durante o ensino remoto emergencial, no contexto do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A autora demonstra o quanto os alunos podem desenvolver habilidades além dos conhecimentos matemáticos com os jogos, de modo a favorecer a autonomia e protagonismo das crianças em situações do cotidiano, extraescolares.

No contexto do Projeto de Extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), Douglas Cunha dos Santos, Isabelle Castilho e Daniela Nogueira de Moraes Garcia abordam as tecnologias e os professores pré-serviço. No capítulo *Oficinas sobre o pensar pedagógico em momento pandêmico: formação docente no Centro de Línguas*, são retratadas oficinas pedagógicas que foram ministradas visando abordar conteúdos para aproximar o tutor de língua estrangeira de seu aluno e buscar a reflexão sobre a própria prática, por meio da análise de demandas e escolhas tecnológicas. A experiência descrita enfoca o auxílio aos professores em formação frente aos desafios de um período sem precedentes.

No sexto capítulo, denominado *Ferramentas digitais no ensino: da trajetória da tecnologia educacional no Brasil à prática em sala de aula*, Maria Eduarda Tognette aborda o percurso histórico das tecnologias do Brasil, desde a década de 50, com os recursos audiovisuais até o momento, em que as tecnologias tiveram papel preponderante para o nosso desenvolvimento cultural. Além disso, a autora disserta sobre os roteiros ou guias de estudos aliados às tecnologias e, por fim, apresenta sua experiência com as ferramentas digitais em dois níveis da Educação Básica: Infantil e Ensino Fundamental.

Globalização, tecnologia e educação: do aparelhamento ideológico às possibilidades de uso constitui-se o sétimo capítulo, do autor Filipe Bellinaso. Tem como objetivo olhar para o debate da inserção da tecnologia na educação e desmistificar certos discursos ideológicos sobre o tema e, ao mesmo tempo, refletir sobre tecnologia e educação como instrumentos para auxiliar na superação das desigualdades sociais. Dessa forma, assim como Milton Santos olhou

para a globalização como fábula, perversidade e possibilidade, aqui, pretende-se sugerir o mesmo exercício no que se diz respeito à tecnologia.

Patrícia Moreira Salina Fernandes Pimentel, no oitavo capítulo, retrata desafios para o processo de ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras no período pandêmico a partir da perspectiva do ensino para além da dominação de código e decodificação de palavras. Intitulado *O ensino de Língua Inglesa para crianças pequenas: desafios, pontos e contrapontos*, o capítulo objetiva compreender as contribuições das tecnologias para novas práticas pedagógicas em ensino remoto emergencial, refletindo sobre a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos da docência. A autora aborda pontos e contrapontos para a continuidade das atividades na pandemia e propõe reflexões e práticas pedagógicas para o ensino significativo de línguas estrangeiras e o uso de tecnologias para a aprendizagem e apropriação do conhecimento.

As tecnologias no cotidiano de uma pessoa com deficiência visual: estreitando/ ampliando vínculos com a realidade, capítulo de Maria Rosa Delmasso Rodrigues, aborda como a pessoa com deficiência visual percebe o mundo e o processo pelo qual as realidades lhe são apresentadas. Neste trabalho, sob a definição de deficiência visual no campo da saúde e no campo educacional, a autora apresenta dois relatos de experiência que demonstram como os estigmas criam barreiras no acesso das pessoas com deficiência aos diferentes espaços sociais e como as tecnologias podem ajudar na superação de algumas dessas barreiras, possibilitando o acesso aos serviços e a realização de diferentes atividades que antes não eram possíveis, além de propiciar uma melhoria na qualidade de vida.

A partir das experiências compartilhadas, reforçam-se as perspectivas de que estamos diante de um campo multifacetado e complexo de estudos que contempla práticas pedagógicas, pandemia e utilização de tecnologias. Todavia, unimos vozes, neste livro, na tentativa de tecer reflexões que fortaleçam ânimos e ofereçam suporte a docentes e pesquisadores apaixonados pela educação, como nós.

Desejamos a vocês, leitores, uma leitura de descobertas, encontros, construções, desconstruções. Mas, acima de tudo, um diálogo profícuo entre os nossos lugares de fala e os vossos.

Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Docente da Disciplina

Em colaboração com

*Paulo Alexandre Filho, Daniel Vieira Sant'Anna e
Yngrid Karolline Mendonça Costa.*

SOFTWARES E APLICATIVOS EDUCACIONAIS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PÓS ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Gabriela Pedroso CARDOSO²

Introdução

Quando pensamos em sala de aula, expressões como: “*Cadê o link?*”, “*Abre a câmera*”, “*O microfone tá mudo*”, “*Vou apresentar a tela*”, “*Professora, a conexão está ruim. Travou. Voltou. Travou de novo. Caiu*”, antes do ano de 2020, não seriam consideradas “comuns”. No entanto, devido à pandemia do Covid-19 e ao ensino remoto emergencial (ERE), as escolas fecharam suas portas e os celulares - outrora artefatos proibidos e malvistas no ambiente escolar - passaram a ser um dos únicos meios de comunicação e de interação para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse período, muitas dificuldades perpassaram o caminho dos estudantes e dos professores, os quais, incansavelmente, buscavam alternativas e soluções que pudessem contribuir para a continuação, melhor aproveitamento e dinamização das aulas *on-line*, a fim de que os prejuízos fossem minimizados.

Esse processo de digitalização da sala de aula trouxe muitas dificuldades devido à falta de conhecimento dos alunos e de muitos

² Mestra em Letras e Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: gp.cardoso@unesp.br

professores. Os alunos tiveram que desenvolver habilidades digitais comuns para muitos - mas não todos - professores: criar contas de *e-mail*, acessar arquivos em *drives*, editar arquivos em documentos *on-line*, fazer pesquisas etc. Os professores, por sua vez, precisaram desenvolver novas habilidades como editar formulários, ministrar aulas pela tela, criar atividades diferenciadas, dentre outros. Essas e outras práticas estão relacionadas ao que chamamos de letramento digital.

Letramento digital é definido por Xavier (2011, p. 6) como o “domínio de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, dentre outros recursos tecnológicos”. Para Ribeiro e Coscarelli (2007, p. 9), “é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever), envolvendo, também, o uso social da leitura”.

É importante ressaltar que cada indivíduo pode ser letrado digitalmente em alguns aspectos, de acordo com sua realidade de vida, com suas práticas diárias, mas não em outros (RIBEIRO, 2009). Podemos exemplificar da seguinte maneira: um professor pode saber acessar o *e-mail* e criar um documento em um editor *on-line*, mas não saber editar um vídeo ou foto usando aplicativos como seus alunos.

Diante de todas essas dificuldades e com os rumos da educação cercados por muitas incertezas, houve, no período, muita reflexão, treinamentos, *webinars*³, pesquisa e produção de conhecimento. Devido à presença - inicialmente, imposta - das tecnologias,

³ *Webinar* ou *webconferência* é um seminário *on-line* que permite a interação dos palestrantes com o público via *chat*.

alguns conceitos começaram a se destacar, especialmente com o uso de metodologias ativas, que, apesar de já serem pesquisadas e utilizadas há algum tempo (MORAN, 2018a), ganharam notoriedade nos últimos anos, devido ao ensino remoto/híbrido.

Segundo o Google *Trends*⁴, a pesquisa por "metodologias ativas", no Brasil, cresceu 33% entre janeiro e junho de 2020; enquanto a busca por "metodologias ativas com tecnologias digitais", aumentou, no mesmo período, 87%. Essa metodologia tem sido destaque de diversos estudos e palestras, visto que pode ser muito relevante academicamente para os estudantes atuais, os quais estão cercados pela tecnologia e aprendem de forma diferente.

Além das diferentes metodologias, também ganharam notoriedade alguns *softwares* e aplicativos, que se destacaram por proporcionarem, durante as aulas remotas, dinamização e benefícios para a comunidade escolar. Dessa forma, o presente artigo tem o objetivo de demonstrar que, muito mais do que facilidade, vários desses *softwares* e aplicativos também contribuem para uma educação alinhada às metodologias ativas e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, da aprendizagem colaborativa ou adaptativa, especialmente no ensino presencial.

Contudo, apesar de a tecnologia, muitas vezes, ser considerada uma "inovação", a demanda por práticas educativas mais adequadas e voltadas para o letramento digital não pode mais ser vista como novidade e sim como necessidade, visto que os alunos atuais, a geração Z, estão habituados às tecnologias e possuem diferentes

⁴ Google *Trends* é uma ferramenta do Google que demonstra a frequência de busca de alguns termos, apresentando gráficos com a constância de buscas de acordo com a região, com o país e com o período.

formas de aprendizagem. Estes possuem acesso rápido à informação e não conseguem manter a concentração em uma atividade única por longos períodos de tempo (QUINTANILHA, 2017).

Dessa forma, a partir do presente relato de experiência da autora com algumas dessas ferramentas no Ensino Fundamental - anos finais, busca-se refletir, brevemente, sobre as metodologias ativas de aprendizagem e sobre a relevância de alguns *softwares* e aplicativos durante o ensino remoto emergencial, destacando suas possibilidades de uso mesmo durante o ensino presencial.

Metodologias ativas

Conforme supracitado, durante o ensino remoto, a busca por informações e conhecimento sobre as metodologias ativas aumentou significativamente. Acredito que, devido ao fato do distanciamento social e do ERE, os professores, sem aquela aproximação e a possibilidade de desenvolver suas aulas da maneira habitual, buscaram alternativas que pudessem auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, especialmente no momento em que eles encontravam-se mais “sozinhos”.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o papel protagonista do aluno é valorizado, dando ênfase em sua capacidade de criar, resolver problemas, experimentar, inovar etc. Segundo Dolan e Collins *apud* Moran (2018b), os alunos aprendem melhor quando participam de forma ativa da aprendizagem, diferentemente de quando leem a respeito disso ou de quando os professores apenas explicam.

O objetivo das metodologias ativas é fazer com que os alunos sejam proativos e que busquem, por meio do fazer e dos desafios, o conhecimento necessário para atuarem na sociedade. Segundo Moran (2018b, n.p.), “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, (...) que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados”, sempre com o apoio do professor e de materiais relevantes.

Quando os estudantes sentem-se autônomos por sua aprendizagem, apresentam resultados positivos em relação a diversos aspectos, tais como: motivação; engajamento; melhora no processamento de informação e, conseqüentemente, na aprendizagem; melhor desempenho escolar e até mesmo bem-estar psicológico. (REEVE, 2009 *apud* BERBEL, 2011).

Percebe-se que uma prática escolar voltada para os interesses dos alunos, com atividades que proporcionam o exercício da autonomia, a exposição de suas ideias e de seus conhecimentos, tal como proposto pelas metodologias ativas, propicia resultados positivos no ambiente escolar. De acordo com Berbel (2011, p. 28), “as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”.

Pelo exposto, nota-se que o diálogo, a troca de conhecimento e de informações entre professores e alunos é a base para a construção de um aprendizado significativo para os alunos e de uma prática docente mais contextualizada e, também, expressiva. Apesar dos

desafios, existem muitas possibilidades e, principalmente, a necessidade de mudança dentro do quadro educacional no país.

Durante o ERE, houve a comprovação de que essas metodologias, especialmente aliadas às tecnologias, podem colaborar para um processo de ensino e aprendizagem mais atual, relevante e, até mesmo, prazeroso. Para Nóvoa (2020), é preciso aproveitar todas essas mudanças do paradigma educacional, fazendo com que essas novas necessidades sirvam como propulsoras para um processo de ressignificação e de reinvenção do sistema escolar atual.

Para ele, se antes o sistema escolar estava baseado num esquema mais “consumista” de ensino, em que o aprendizado era realizado de maneira mais individual, as tecnologias digitais surgiram para mudar esse quadro. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os aspectos positivos e negativos do ERE e de todas essas mudanças, para que possamos aproveitar e adequar, quando necessário, essas práticas para o contexto de aulas presenciais.

Dessa maneira, o próximo tópico traz relatos de experiência sobre *softwares* educacionais que foram utilizados durante o período de ensino remoto, assim como algumas sugestões de uso desses aparatos no ensino presencial.

Softwares de aprendizagem – relato de experiência e possibilidades de uso

Se nas aulas presenciais manter a atenção dos alunos podia ser desafiador, no ERE essa problemática tornou-se ainda maior devido à distância, às câmeras fechadas e à baixa responsividade de muitos alunos. No entanto, diante dessa reconfiguração dos papéis docente e

discente, novas possibilidades foram se instaurando no paradigma escolar, elucidando novas alternativas pedagógicas e seus benefícios.

Muitos dos aplicativos que se destacaram no ERE fazem parte do chamado Sistema de Resposta do Estudante (SRE), o qual é uma ferramenta para coletar respostas rapidamente dos alunos (um *feedback*) e, dessa forma, promover uma aprendizagem ativa. De acordo com Tomaswick:

SREs são usados em salas de aula grandes ou pequenas para facilitar o registro de frequência, engajar os alunos em palestras, garantir que pontos-chave foram entendidos, dar questionários de baixo risco, ou uma maneira de perguntar a opinião dos alunos que, normalmente, eles não compartilhariam confortavelmente. As questões podem abranger múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta numérica e respostas curtas, perguntas de parear, clicar em imagens ou desenhar. Usando as respostas, um instrutor pode continuar com o conteúdo, promover mais instrução se os alunos não tiverem atingido o objetivo de aprendizagem ou iniciar uma discussão com base nas respostas. (TOMASWICK, 2017, n.p.).

O SRE começou a ser usado nos anos 60, a partir da necessidade de mensurar o aprendizado dos alunos e funcionava da seguinte maneira: havia uma central de comando (a do professor) e várias estações menores em cada assento dos alunos. O professor, então, fazia uma pergunta para a turma, que usava os botões do dispositivo para responder. Apesar de serem uma novidade, eram

aparatos pesados, com alto custo e não funcionavam direito (NASU, 2017).

Com o passar dos anos, houve muitos aprimoramentos - passando pelos modelos com transmissões por meio de ondas de rádio ou infravermelho - até os dias atuais, em que as pesadas estações foram substituídas por *laptops*, *smartphones*, *internet* e *softwares*. Como exemplos atuais de SRE pode-se citar: *Kahoot!*, *Quizlet*, *Mentimeter*, *WordWall*, *Socrative*, dentre outros.

Dentre os benefícios de uso desses *softwares* SREs estão: (i) o anonimato, pois os alunos passam a arriscar mais, visto que não serão "julgados" por seus colegas, caso deem a resposta errada; (ii) o entretenimento, pois são jogos com *interfaces* chamativas que despertam o interesse dos estudantes; (iii) melhor aproveitamento das aulas, pois os alunos mantêm-se mais interessados, ativos e interagindo com o professor; (iv) qualidade da aprendizagem devido ao maior interesse, ao alto grau de envolvimento e ao maior foco no aprofundamento da compreensão do aluno ao invés da quantidade de material abarcado (NASU, 2017).

A seguir, serão apresentados alguns *softwares* e aplicativos que foram utilizados durante o ensino remoto emergencial, a fim de tornar as aulas *on-line* de Língua Portuguesa mais dinâmicas, interativas e, dessa forma, contribuir no processo de aprendizagem dos alunos. Serão relatadas as experiências de uso com as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, portanto, podem existir possibilidades de uso não contempladas na exposição.

Kahoot!

Trata-se de um jogo baseado no Sistema de Resposta do Estudante (SRE) e foi o primeiro a oferecer uma "experiência de jogo usando princípios de *design* de jogos, teoria de motivação intrínseca e fluxo de jogo", o que o torna uma "combinação de usos de respostas do público, encenações, uso de vídeos e recursos audiovisuais" (WANG; TAHIR, 2020, p. 2).

A plataforma *Kahoot!* foi lançada em setembro de 2013 e tinha como objetivos oferecer aos professores a possibilidade de criar seu próprio conteúdo, jogar os *quizzes* e avaliar os alunos; já para os alunos, os objetivos eram o de jogar sem a necessidade de cadastro e de forma anônima, divertir-se, ser competitivo e aprender (WANG, 2015).

Apesar de possuir a versão paga - com mais recursos disponíveis - focarei no uso da versão gratuita. Nessa versão, ao clicar para criar um novo jogo, há três opções possíveis: apresentar informações por meio do *slide*; testar o conhecimento por meio do *quiz* ou por meio de perguntas de verdadeiro ou falso. Pode-se mesclar essas opções durante o jogo, trazendo revisões antes das perguntas, tornando-o ainda mais dinâmico.

Figura 1 - Exemplo de pergunta no Kahoot!



Fonte: Kahoot! Criado pela autora (2022)

A interface de todo o programa é muito colorida, como pode ser visto na figura 1, com a possibilidade de se colocar música de fundo e, ainda, imagens. Para aumentar a competitividade, o criador do conteúdo pode inserir tempo de resposta mais curto ou mais longo (5 a 240 segundos), fazendo com que respostas mais rápidas recebam maior pontuação, assim como criar perguntas que valem mais pontos.

Em relação ao modo, o professor pode escolher a modalidade “jogo ao vivo”, fazendo com que todos os participantes da aula - seja ela *on-line* ou presencial - tenham acesso ao mesmo tempo, tornando-se uma competição, ou, ainda, atribuir para que cada aluno jogue individualmente, onde e quando quiser. Pode-se colocar o *link* do jogo em grupos de *WhatsApp*, enviar por *e-mail* ou até inserir no *Google Sala de aula*.

Além da opção de jogo, há três outras possibilidades de estudos para os alunos: "*flashcards*", "praticar" e "teste-se". No modo "*flashcards*", o aluno visualiza a pergunta ou conceito e depois clica no *card* para virar o cartão e conferir sua resposta: se estiver correta, ele clica em "entendi" e segue para a próxima questão; se estiver incorreta, ele clica em "estudar novamente" e esse cartão será, mais uma vez, mostrado no decorrer do jogo. Essa opção permite que o aluno estude no seu próprio ritmo e faça uma autoavaliação de seu aprendizado.

Na opção "praticar", o aluno terá que responder às perguntas, porém sem as perspectivas de tempo e pontos, pois o objetivo é que ele pratique e entenda o conteúdo, podendo, novamente, construir e avaliar seu aprendizado no seu próprio ritmo. A última opção, "teste-se", é o jogo em si, com as configurações de tempo, pontos, recompensas (*emoticons* do jogo) e um *ranking*.

Quanto às opções de uso, segundo Wang e Tahir (2020), muitas pesquisas elencam o *Kahoot!* como uma ferramenta para sala de aula invertida, aulas gamificadas, aprendizagem híbrida e aprendizagem mediada por tecnologias, ou seja, uma ferramenta para o desenvolvimento das metodologias ativas. Para Akkus *et al.* (2021, p. 250):

O Kahoot! tem sido uma das visões mais proeminentes que incentivam o engajamento dos alunos em sala de aula, promovem a motivação, o reforço e a repetição. Estudos anteriores corroboraram o resultado deste estudo, em que os SREs aumentam a participação e a motivação nas aulas em que são utilizados.

Os benefícios supracitados foram percebidos durante minhas aulas *on-line*. Em várias ocasiões, os alunos, inicialmente perguntavam: “*vai ter joguinho hoje?*”, o que demonstra maior interesse deles na aula, além de participação ativa. Enquanto ferramenta pedagógica, o *Kahoot!* era utilizado de maneira síncrona e assíncrona, como instrumento de avaliação e, também, de revisão, a fim de verificar o entendimento dos alunos. Além das atividades do livro ou daquelas realizadas durante as aulas ministradas em tempo real, sempre lhes era disponibilizado um jogo para que eles jogassem no seu ritmo (e podia ser de forma anônima, apenas para praticar) ou como atividade de tarefa (agora, com identificação e servindo como instrumento de avaliação).

Compreendo que essa mesma metodologia utilizada durante o ERE pode ser aproveitada no ensino presencial: na sala de informática ou na sala de aula, utilizando os *smartphones* dos estudantes ou como material de reforço para estudo em casa. É importante ressaltar as possibilidades de *feedback* que o aplicativo oferece, permitindo ao professor adequar, quase que instantaneamente, as expectativas de aprendizagem, proporcionando um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Mentimeter

Mentimeter é um aplicativo de apresentações *on-line*, que, como o próprio nome sugere, “mede” a audiência e o conhecimento. A plataforma permite a interação entre o apresentador e os espectadores por meio de perguntas e respostas, nuvens de palavras, espaços para perguntas, escalas, *ranking* e até promover um desafio

com uma competição. As respostas são apresentadas instantaneamente, promovendo maior dinamismo e interação.

Assim como outros aplicativos similares, há a versão gratuita e a versão que requer pagamento. No entanto, já na primeira, é possível, sem custos, aproveitar os benefícios e transformar a aula (*online* ou presencial) em um ambiente dinâmico, desafiador e agradável. Um dos aspectos negativos deste acesso refere-se às poucas opções de edição, mas esse problema é facilmente contornável por meio de apresentações preparadas em outras plataformas (*Canva*, por exemplo), que podem ser inseridas por meio da opção “imagem”.

Assim como outras ferramentas de SRE, *Mentimeter* possibilita avaliar o entendimento dos alunos - que podem manter seu anonimato - e transforma as perguntas e respostas em um jogo divertido e dinâmico, além de permitir que os alunos realizem as atividades a partir do acesso a um *smartphone* ou o computador da sala de informática. Ademais, é uma plataforma de gamificação que oferece um ambiente colaborativo, permitindo que os estudantes sejam mais ativos, além de ser uma oportunidade de inovação do processo de ensino. Pichardo *et al.* (2021, p. 2) reiteram que “o uso de *Mentimeter* nos processos educacionais resultaram em estudantes significativamente mais atentos e participativos, além de promover inclusão e comprometimento com o processo de aprendizado”.

Como ferramenta pedagógica, existem muitas possibilidades, tal como usar a nuvem de palavras para mapear os conhecimentos prévios dos alunos sobre um tema ou até mesmo, ao final de uma aula, construir um termo que sintetize o que eles entenderam. Com a ferramenta de múltipla escolha, é possível saber - inclusive com os

resultados demonstrados em gráficos - a opinião/conhecimentos dos discentes a respeito do tema.

Durante as aulas remotas, também, utilizei o *Mentimeter* em algumas aulas via *Google Meet*, a fim de torná-las mais atrativas, especialmente por causa da competição final. Sempre, ao final da aula e após as explicações, como forma de retomar conteúdos e de avaliação da aprendizagem, eu realizava um *quiz* com os alunos, que era aguardado ansiosamente desde o início das atividades.

Figura 2 - Exemplo de pergunta no *Mentimeter*



Fonte: *Mentimeter*. Criado pela autora (2022)

No exemplo acima (figura 2), pode-se observar uma das perguntas da competição, cujo tema eram as figuras de linguagem. No slide anterior, havia um vídeo (*template* também disponibilizado pela plataforma, a qual contribui com o aprendizado multimodal) com um trecho da música do grupo musical Legião Urbana, da qual foram retirados alguns trechos com figuras de linguagem e, cabia aos alunos função de assinalar a resposta correta.

Como pode ser visto, dez alunos responderam à questão, sendo que seis obtiveram sucesso na resposta e os outros ficaram divididos entre as duas outras opções. Diante dessas informações, refletimos acerca da frase exibida na tela, reiterando a resposta correta e explicando as razões pelas quais as outras alternativas estavam incorretas. Uma vez esclarecidas as dúvidas, avançamos até a última questão para conhecermos o vencedor daquele dia.

Essa é uma ferramenta mais voltada para aulas síncronas, que pode ser muito bem aproveitada nas aulas presenciais. Caso a sala tenha os recursos complementares, o professor pode projetar os *slides* e explicações e pedir que os alunos respondam às questões por meio do *site*, usando seus *smartphones*. Não há necessidade de baixar o programa e, também, não há um grande volume de dados consumidos, tornando-o uma ferramenta acessível.

Caso o professor deseje, há, também, a possibilidade de pedir para que os próprios alunos utilizem o *site* para preparar seminários, fazendo com que eles desenvolvam práticas de multiletramentos e de letramento digital, além de interagir com os colegas por meio dos questionários para mensurar o entendimento do exposto.

***Canva* Educacional**

O aplicativo *Canva* Educacional é uma ferramenta *on-line* - também disponível em *site*, sem a necessidade de *download* - voltada para a criação e edição de textos, imagens, apresentações educacionais, *layouts* para redes sociais, mapas mentais, infográficos, dentre outros usos. Especificamente na versão Educacional, possui muitos recursos disponibilizados gratuitamente, permitindo a utilização das com

metodologias ativas nas práticas pedagógicas com vistas a um trabalho dinâmico, visualmente bonito e intuitivo.

É uma plataforma que possui diversas possibilidades de trabalho tanto para o professor quanto para os alunos. A partir do primeiro cadastro, realizado pelo docente com o *e-mail* institucional, é possível adicionar os alunos em equipes e supervisionar todo o caminho percorrido por eles, permitindo, assim, que seja oferecido auxílio, sugeridas modificações e até atribuídas tarefas.

Pedagogicamente, o professor pode enriquecer as aulas com materiais didáticos mais atrativos, ou criar mapas mentais, infográficos, listas de atividades com *layouts* diferenciados ao invés de usar apenas a lousa ou cópias convencionais, podendo motivar os alunos. Outra possibilidade é o preparo de apresentações para as aulas expositivas ou materiais didáticos digitais interativos⁵.

Já na perspectiva discente, também há uma variedade de possibilidades, como, por exemplo, a produção de mapas mentais dos conteúdos estudados, criação de apresentações educacionais para seminários ou de infográficos, edição de imagens, dentre outros. Aliar a produção desses recursos às metodologias ativas como a sala de aula invertida, aula híbrida, dentre outras, são excelentes opções de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para a sociedade atual.

Várias pesquisas a respeito dos usos educacionais do *Canva* têm sido realizadas (ROCHA; MORAES, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020) e atestam para os benefícios, tais como:

⁵ podem ser arquivos em PDF com *hyperlinks* ou hiperlinks - vídeos, algumas imagens clicáveis que levam os alunos a outros ambientes para aprofundamento do conhecimento.

A partir da experiência realizada conclui-se que a ferramenta digital *canva*, demonstrou enriquecer e alavancar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esse recurso foi evidenciado como meio facilitador no processo de construção do conhecimento, proporcionando significativo desempenho, liberdade, autonomia e equidade das alunas. (ROCHA; MORAES, 2020, p. 10).

Durante o ERE, semanalmente, eu produzia um material explicativo, o qual era navegável - possuía imagens e *links* que direcionavam ao meu canal do *YouTube* (onde eram postadas as explicações), ou para *sites* informativos, para o *Drive* ou, até mesmo, para os exercícios da semana (geralmente no *Google Forms*, no *Kahoot*, no *LiveWorksheet*, dentre outros).

No entanto, o uso pedagógico mais significativo que posso destacar foi a produção de um jornal, elaborado por algumas alunas do 8º ano, de forma totalmente *on-line* por meio de diversas ferramentas digitais como o *Google Docs* para edição dos textos e o *Canva* para a edição do *layout*. Durante o desenvolvimento do trabalho, houve muita aprendizagem por parte das alunas, pois, assim como previsto nas metodologias ativas, o docente age como um mediador, auxiliando e orientando, deixando o trabalho centrado nos alunos.

A decisão de fazer um jornal surgiu a partir da necessidade de adaptação de um material disponibilizado pela Secretaria da Educação e considerado de uso obrigatório. Dessa forma, por conter diversos gêneros textuais da esfera jornalística, resolvemos produzir

um jornal para que esses conhecimentos pudessem ser colocados em prática, promovendo um melhor aprendizado, visto que a "aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos (...) superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes" (BACICH; MORAN, 2018, p. 2).

Também, no material disponibilizado havia artigos de opinião e reportagens sobre tatuagens. Dessa forma, aproveitamos o tema para compor uma das reportagens do jornal. Algumas alunas se propuseram a falar sobre profissões, buscando entrevistas com profissionais das áreas que elas escolheram, enquanto outras abordaram assuntos de seu interesse (maquiagem e, por se tratar do mês junino, sobre a tradição da festa junina no Brasil).

Para que eles tivessem a experiência de conduzir uma entrevista, convidei um tatuador para uma aula *on-line*, na qual os alunos fizeram as perguntas (previamente escritas por eles na aula anterior) e, posteriormente, em um trabalho coletivo, transcreveram as respostas usando o *Google Docs*. Depois de escritos e revisados os textos, começamos a montagem do jornal no *Canva*.

Durante a montagem do jornal, houve a colaboração de várias das produtoras, assim como minha colaboração e intervenção docente, visto que eu já estava mais acostumada com algumas ferramentas. No entanto, em vários momentos, diante das dificuldades, as alunas buscavam tutoriais no *Google* ou no *Youtube*, demonstrando uma postura ativa para resolução dos problemas.

Considero essa experiência com o *Canva* como positiva, visto que, no ano letivo atual, várias dessas alunas, quando necessitaram realizar algum trabalho escolar, utilizaram a plataforma - que nunca

o haviam feito antes da produção do jornal - para a confecção de cartazes ou de apresentação de *slides*. Assim, percebe-se a relevância de se promover o trabalho com essas novas tecnologias, especialmente essa em discussão, como afirmam Ferreira *et al.*, 2020, n.p.).

acentuamos a relevância de incluir recursos online, como o *Canva*, no contexto educacional para auxiliar no processo de ensino e na aprendizagem, e conseqüentemente na formação dos sujeitos que se encontram nos espaços escolares formais. As propostas pedagógicas para a Educação Online, não precisam ser alinhadas apenas a perspectiva tradicional, pode-se diversificar os ambientes com artefatos tecnológicos para potencializar a aprendizagem significativa dos estudantes. Articular software e técnicas pedagógicas com o contexto educacional se faz essencial para avançar nas estratégias didáticas inovadoras, e desenvolver outros estudos.

Dessa forma, quando se pensa em práticas educativas voltadas para os multiletramentos e para as metodologias ativas, ou seja, mais relevantes para o perfil de alunos da geração Z, ressalta-se a relevância da plataforma *Canva* tanto para usos do professor quanto dos alunos, em aulas a distância ou presenciais.

Liveworksheet

Esta é uma plataforma de atividades *on-line*, a qual permite o aproveitamento ou criação de folhas de atividade interativas. Ao invés de simplesmente ter exercícios dispostos na lousa, pode-se criar

atividades de ligar, de arrastar, de preencher, de selecionar, caça-palavras, interpretação de textos, palavras cruzadas, dentre outros. Há a possibilidade de se elaborar atividades isoladas ou até mesmo livros de atividades (na versão gratuita há um limite de dez livros, no entanto, cada livro pode conter 120 páginas).

Nesse *site*, o professor pode criar as atividades, selecionar o tipo de interação que deseja e fazer um gabarito. Quando o aluno realiza as atividades, há a opção de enviar via *e-mail* para o professor ou ele pode, imediatamente, checar suas respostas, fazendo uma autoavaliação de sua aprendizagem, aprofundando aquilo que precisa compreender melhor, inclusive podendo responder novamente à atividade.

Figura 3 - Exemplo de pergunta no *Liveworksheet*



**PRONOMES
DEMONSTRATIVOS**

Escolha o pronome que completa adequadamente a lacuna:

- Eu gosto muito _____ livro que está na sua mão

Fonte: *Liveworksheet*. Criado pela autora (2022)

Como pode ser visto no exemplo acima (figura 3), há um exercício gamificado de pronomes demonstrativos no qual o aluno deve escolher a opção correta, o qual pode despertar o interesse dos alunos por se tratar de uma maneira mais atrativa de realizar as atividades.

Essa foi uma plataforma utilizada por mim durante o ERE, que, também, é muito prática se considerarmos a modalidade presencial de ensino, especialmente para os propósitos de uma Sala de Aula Invertida. Podem-se mesclar momentos de atividades síncronas, com o professor avaliando na sala de aula, e assíncrona, deixando para o aluno a autonomia por seu aprendizado, no ritmo que desejar.

Considerações Finais

O presente relato buscou apresentar a experiência com alguns *softwares* e aplicativos de aprendizagem que foram utilizados pela autora, com alunos do Ensino Fundamental - anos finais, durante o ensino remoto emergencial. Apesar de um período cercado de incertezas, houve, também, muito conhecimento compartilhado e aprendizado significativo, os quais não podem ser simplesmente esquecidos ou anulados no ensino presencial.

Com todos os avanços tecnológicos e com as possibilidades que nos são apresentadas diariamente, tais como os *softwares* e aplicativos de SRE, é possível avaliar o entendimento do aluno quase que instantaneamente, possibilitando uma adequação dos objetivos da aula de acordo com o desempenho de cada um, ou seja, um ensino adaptado para as necessidades dos educandos: sejam elas a de avançar ou a de retomar o conteúdo.

Buscou-se, ainda, ressaltar a importância de realização de atividades que consigam aliar as metodologias ativas às tecnologias, visto que o perfil dos estudantes atuais (da geração z) demanda novas formas de trabalho e engajamento, haja vista suas características: altamente tecnológicos, conectados a maior parte do tempo e com

pouca disposição para atividades expositivas. (QUINTANILHA, 2017).

Dessa forma, para esse perfil de alunos, as metodologias ativas destacam-se como muito relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois podem ser o ponto de partida para avanços na reflexão e no processo de aprendizagem por meio da testagem e da descoberta. Ademais, os jogos e desafios são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, especialmente aqueles que se adaptam às necessidades dos alunos durante o percurso. (MORAN, 2018a).

Dessa forma, conclui-se que é necessário que continuemos a colocar em prática todos esses aprendizados, pois há diversas ferramentas disponíveis, sendo muitas delas gratuitas, podendo auxiliar docentes e discentes no cotidiano escolar, promovendo uma prática educativa mais colaborativa, dinâmica, atualizada e significativa.

Referências

AKKUS, I. *et al.* **Student views on the use of online student response systems: The Kahoot! case.** Journal of Qualitative Research in Education, n. 25, 2021. p. 235-254. Disponível em: <https://enadonline.com/index.php/enad/article/view/1095/182>. Acesso em 04 ago. 2022.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** São Paulo: Grupo A, 2018. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291168> Acesso em: 01 ago. 2022.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40.

FERREIRA, L. F. S. *et al.* **O uso do aplicativo Canva Educacional como recurso para avaliação da aprendizagem na Educação Online**, 2020. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6030/5866>.
Acesso em 06 ago. 2022.

MORAN, J. M. Contribuição das tecnologias para transformação da educação. **Revista Com Censo #14**, v. 5, n. 3, ago. 2018a. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf. Acesso em 12 set. 2022.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**, 2018b. Disponível em:
https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 30 set. 2022.

NASU, V. H. **O efeito do Sistema de Resposta do Estudante (SRE) sobre o desempenho acadêmico e a satisfação discente: um quase-experimento com alunos de ciências contábeis.** 150 p. São Paulo: 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade.

NÓVOA, A. **A educação em tempos de pandemia** In: Sindicato dos professores municipais Novo Hamburgo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FN-F7i_Dpflo. Acesso em: 02 maio 2020.

PICHARDO, J. I. *et al.* Students and Teachers Using Mentimeter: Technological Innovation to Face the Challenges of the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic in Higher Education. **Educ. Sci.** n. 11: 667. 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/667/htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino e aprendizagem direcionado à geração-Z, 2017. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DtqpqKHBLg59MMfQkKZPfZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 ago. 2022.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, Carla V. **Letramento digital - Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando. Nota sobre a leitura de jornais impressos e digitais.** Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

ROCHA, R. S; MORAES, B. L. C. **Aplicação de ferramenta digital utilizando a *Gallery Walk*: o uso do Canva como estratégia didática no ensino técnico.** Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1687/1325>. Acesso em 04 ago. 2022.

TOMASWICK, L. **Assessing Student Learning – Student Response Systems.** Kent State University Center for Teaching and Learning. Disponível em: <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/Teaching%20Tools%20in%20A%20Flash%20-%20Student%20Response%20Systems%20-%20Final.pdf>. Acesso em 03 ago. 2022.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system. **Computers & Education.** v. 82, mar. 2015, p. 217-227. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131514002516>. Acesso em: 05 ago. 2022.

WANG, A. L.; TAHIR, R. **The effect of using Kahoot! For learning - A literature review.** Science Direct, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208?via%3Dihub>. Acesso em 04 ago. 2022.

XAVIER, A.C. **Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y.** Calidoscópio. v. 9, n. 1, jan./abr. 2011. p. 3-14.

A PLATAFORMA *EDUCAÇÃO EM CASA*: ENSINO/APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA EM UMA CIDADE DO OESTE PAULISTA

Josélia Donizeti Marques Alves DIAS¹

Karina Carrião Gomes de OLIVEIRA²

Introdução

Não há como negar o uso da tecnologia nas atividades diárias, mesmo aquelas mais corriqueiras. A expressão "mundo globalizado" já ficou para trás, agora, é mundo clicado. Em um segundo as informações alcançam todos os lugares do mundo, mas, infelizmente, nem todas as pessoas. Nas palavras de Demo (2001, p. 26), “a educação não pode escapar da fascinação tecnológica, porque é no fundo a mesma do conhecimento”.

Com a mesma velocidade que conecta, a tecnologia, também, tem o potencial para excluir. Ela torna muito evidente as desigualdades sociais educacionais. Basta dizer que, no Brasil, a cada 4 brasileiros, 1 não tem acesso à *internet*. E, mesmo aqueles que têm

¹ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) / *e-mail*: joselia.dias@unesp.br

² Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (INDEP) / Marília/SP / Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR / Supervisora de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Marília / *e-mail*: ka_carriao@hotmail.com

acesso às tecnologias, nem sempre conseguem apropriar-se delas, o que dificulta a inclusão digital.

Nesse sentido, Martins (2019, p. 2) assevera que “investem-se grandes recursos para desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem satisfazer suas necessidades básicas”.

Ainda com relação às dificuldades de acesso e as desigualdades sociais que agravam o uso das ferramentas tecnológicas, salienta Martins,

[...] a conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização das tecnologias. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. [...] De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria [...] um grupo de incluídos e um grupo de excluídos (MARTINS, 2019, p. 5).

Behrens discorre sobre o acesso à tecnologia:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de

forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77).

Cabe, aqui, um adendo com relação às desigualdades digitais. Estas refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas, já constituindo desde o fim do século XX mais um *locus* de estratificação social no Brasil. Conforme diferentes estudos indicam, as desigualdades digitais apresentam forte correlação com critérios de renda, além da articulação com marcadores sociais da diferença, como raça, gênero e idade (RIBEIRO *et al.*, 2013).

Serve de alerta as palavras de João Marcelo Borges, pesquisador do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV/DGPE):

O que a gente aprendeu com a pandemia e as desigualdades no acesso às tecnologias de informação e comunicação é que, se nós não enfrentamos desigualdades anteriores, novos desenvolvimentos da sociedade vão não só agravar aquelas, mas reproduzir-se em novos campos. Nós vimos que as desigualdades, que são a marca principal socioeconômica da sociedade brasileira, marcaram a resposta do país à pandemia e vão marcar, necessariamente, o desenrolar dos próximos passos tanto para estudantes como para o sistema de ensino. (BORGES, 2021, s.n.).

Outra questão muito importante é: a tecnologia deve estar à serviço do processo ensino e aprendizagem na mesma proporção que atinge às pessoas. Ela não é dinâmica no sentido de ensinar/aprender

da mesma forma, levando em consideração que nem todos têm o mesmo conhecimento, o mesmo interesse, nem fazem a mesma reflexão sobre o mesmo conteúdo. As pessoas estão e aprendem em momentos diferentes.

Para que haja o processo de aprendizagem, o aluno precisa criar, interagir, pesquisar, sair de sua zona de conforto e se interessar pelo que está fazendo. A simples transmissão de conhecimento torna o processo ensino e aprendizagem obsoleto, acessível, mas não eficaz, nem produtivo. Nesse sentido, embora não se possa negar a grande desigualdade tecnológica, assim como social e educacional, observa-se um crescimento de Projetos Educativos voltados para a inclusão da Cultura Digital nas Escolas.

Conforme Moran:

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN *et al.*, 2000, p. 29).

Durante o período crítico da pandemia, quando as escolas tiveram que ser fechadas tendo em vista a necessidade do isolamento, veio a grande questão: E agora? A Educação, como fica? Até então, o que se tinham eram as plataformas de ensino a distância (EaD), na sua grande maioria voltadas ao Ensino Técnico e Superior.

Diante desse cenário, com o intuito de garantir a Educação, mesmo que minimamente, lançou-se mão das tecnologias digitais que

abriram um leque de possibilidades mediante criação de Plataformas Educacionais, Centros de Mídias, aulas por videoconferência, *lives*, modificando as interações humanas e ressignificando o contexto do processo ensino e aprendizagem.

No decorrer do presente artigo, abordar-se-á a legislação pertinente às tecnologias digitais, principalmente com relação à *internet*, em tentativas, mesmo que timidamente, de inseri-la como um direito fundamental na Constituição Federal. Em seguida, uma experiência vivida em Marília, interior de São Paulo, nas Escolas Municipais com a implementação da Plataforma *Educação em Casa*, durante o período pandêmico. E, por fim, a importância do professor como mediador das tecnologias digitais para que o processo ensino e aprendizagem seja garantido de forma humanizadora e igualitária.

Legislação e tecnologias digitais

A Organização das Nações Unidas (ONU) manifestou-se em um de seus relatórios que o acesso à *internet* é um direito humano e que desconectar a população da *web* viola esta política, apresentando no comunicado que,

Enquanto bloquear ou filtrar o acesso de usuários à conteúdos específicos da web, alguns países tomam medidas para cortar o acesso por completo da rede", diz o comunicado. A ONU considera o corte ao acesso à *internet*, independentemente da justificativa e incluindo violação de direitos de propriedade intelectuais como motivo, "uma violação artigo 19, parágrafo 3 °, do Pacto

Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos. (G1, 2011, s.n.).

O acesso de qualidade à *internet* é tratado pela ONU como um dos direitos humanos fundamentais concernentes à liberdade de expressão e informação e acesso à informação.

Várias foram as tentativas de incluir, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o acesso à *internet* no rol dos direitos fundamentais.

Tabela 1 –Propostas de inclusão do acesso à *internet* na Constituição Federal

Origem	Nº da PEC	Situação	Finalidade
Senado Federal	PEC nº 6/2011	Arquivada	tencionava inseri-lo nos direitos sociais previstos no artigo 6º, CF
Câmara dos Deputados	PEC nº 185/2015	Desarquivada em 2019 e em tramitação no Congresso Nacional	busca "acrescentar o inciso LXXIX ao artigo 5º da Constituição Federal, para assegurar a todos o acesso universal à <i>Internet</i> entre os direitos fundamentais do cidadão"
Senado Federal	PEC nº 8/2020	Em tramitação no Senado Federal.(13/03/2020) Aguardando designação do Relator.	foi proposta em março de 2020, também tem o condão de inserir o direito de acesso à <i>internet</i> no rol previsto no artigo 5º

Senado Federal	PEC nº 35/2020	Em tramitação no Senado Federal. (09/08/2021- Plenário do Senado Federal.	vem com o objetivo de alterar os artigos 5º, 6º e 215 da CF88, a fim de inserir o direito de acesso à <i>internet</i> no rol de direitos sociais
Câmara dos Deputados	PEC 47/2021	Aprovada em Plenário	Acrescenta o inciso LXXIX ao art. 5º da Constituição Federal, para introduzir a inclusão digital no rol de direitos fundamentais.

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Em consonância, nas palavras de DEMO:

Em última instância, o "direito de aprender", considerado cada dia mais direito humano fundamental ao nível do direito à vida, vai colocar a necessidade de equilibrar presença física e virtual, porque não é possível no contexto da vida cotidiana estar sempre sentado numa sala de aula para escutar professor em hora marcada. (DEMO, 2000, p. 11).

Entretanto, o grande avanço legislativo veio com a Lei nº 12.965/2014, (BRASIL, 2014), conhecida como Marco Civil da *Internet* que, em seu artigo 4º, inciso I, traz o direito de acesso à *internet* a todos dentre os objetivos de seu uso no Brasil.

Especificamente com relação à Educação, em uma breve visualização na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/1996, (BRASIL, 1996) observam-se as tecnologias educacionais postas como instrumentos democratizantes em todos os níveis de ensino. Entretanto, sua aplicabilidade se dá de forma muito tímida, principalmente no tocante à carência de políticas públicas que viabilizem o acesso efetivo às tecnologias digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Entre as orientações, apresenta o uso de tecnologia pelas escolas e maior protagonismo do aluno no aprendizado. A tecnologia permeia a referida Base como um todo. Entretanto, as competências gerais, especialmente as de número 4 e 5, são mais específicas, como podemos observar abaixo:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas

e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11).

Na competência 4, a BNCC objetiva diversificar as linguagens utilizadas em sala de aula, com o ensinamento delas para os outros alunos, e levar ao entendimento de todos. Na competência de número 5, notamos a menção ao protagonismo do aluno durante as práticas escolares. Para isso, a BNCC orienta a criação e utilização de tecnologias digitais para a comunicação.

Para a Educação Infantil, a BNCC propõe a inserção da tecnologia nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre os saberes culturais, uma das modalidades que devem ser exploradas é a tecnologia. Para o Ensino Fundamental, orienta-se o uso da tecnologia de forma crítica, consciente e responsável em todas as áreas. Mas a proposta de aplicação mais direta dos meios digitais no ensino dos alunos é dividida entre as áreas do conhecimento e disciplinas. Com relação ao Ensino Médio, o uso das tecnologias aparece em cinco momentos diferentes: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas e; Formação técnica e profissional.

Escolas fechadas! E agora?

A pandemia causada pelo Coronavírus invadiu nossa casa, nosso ambiente de trabalho, de lazer e, subitamente, destruiu todas as certezas que tínhamos até então. Afetou a todos de forma violenta e impiedosa. Tirou-nos o direito de ir e vir, de trabalhar, de passear, de

abraçar, de confraternizar. Tirou-nos, até mesmo, o direito de sorrir e tivemos, mais que nunca, que aprender a sorrir com os olhos, com a voz, com a expressão facial e corporal. E, nesse cenário de incertezas, de novos aprendizados, fomos pegos de surpresa. Ninguém estava preparado e, diga-se de passagem, ainda não está. De repente, deparamo-nos com a obrigatoriedade de ficar em casa e promover aulas remotas. Todo o avanço tecnológico e todos os aparatos digitais disponíveis não deram conta desse momento. As peças centrais do processo ensino e aprendizagem, professor/aluno, não estavam aptas para mudanças tão abruptas e, do dia para a noite, tiveram que se reinventar.

No início, tudo muito nebuloso. Não se sabia quanto tempo ficaríamos remotos. Muitas perguntas, nenhuma resposta. Aos poucos, os Sistemas de Ensino começaram a debater sobre o assunto e entenderam a necessidade de expandir o ensino remoto, que já existia em alguns formatos EaD.

Em abril de 2020, sob a incerteza de por quanto tempo as medidas de isolamento social iriam durar, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc) lançou o aplicativo Centro de Mídias (CMSP) para que os alunos acessassem videoaulas com atividades. Algumas escolas particulares optaram por transmitir aulas ao vivo via *Meet*; outras, aulas gravadas. Alguns municípios ainda desenvolveram Plataformas educacionais digitais, como é o caso de Marília, em seu sistema municipal.

Assim, foi lançada a Plataforma *Educação em Casa*, sobre a qual explanamos, abaixo.

Figura 1 – Plataforma *Educação em Casa*



Fonte: Página do *site*. Disponível em:
<https://www.univem.edu.br/educacaoemcasa/>

Reconhecemos o grande desafio de planejar uma plataforma digital para a Educação Infantil, contemplando crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, que mantivesse um currículo "vivo" e uma relação dialógica entre escola, família e crianças. Timidamente, essa estrutura foi tecida, elaborada pelas professoras das turmas, coordenadores pedagógicos e Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.

Para facilitar o acesso aos pais, inicialmente, a plataforma foi dividida por faixas etárias previstas na BNCC: Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas. Dentro de cada faixa etária, eram postadas atividades, chamadas "Vivências" que contemplavam todos os campos de experiência e direitos fundamentais das crianças, conforme Parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação,

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o

período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (BRASIL, 2020, p. 9).

Com o avanço da pandemia do Covid-19, a condução de práticas não presenciais se alongou. Assim, a Secretaria Municipal da Educação, juntamente com as equipes escolares, buscaram diversos meios para melhorar o acesso dos alunos às atividades não presenciais, além de aprimorar o trabalho dos professores via Plataforma para as aulas remotas.

As escolas não mediram esforços em buscar uma aproximação virtual entre professores e famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. Os objetivos das vivências propostas nas atividades não presenciais estavam embasados nas legislações municipais, estaduais e federais que regulamentavam as ações remotas, conforme Pareceres emitidos pelo Conselho Nacional da Educação no ano de 2020.

Art 4º. A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas. (MARÍLIA, 2021, s.n.).

A Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação acompanhou, de forma pontual, as atividades planejadas e postadas pelos professores e realizou orientações aos gestores e coordenadores para qualificar, cada vez mais, as propostas e refletir sobre a adequação das mesmas para cada faixa etária e suas famílias.

Os docentes aprimoraram a comunicação com as famílias e alunos, utilizando recursos tecnológicos e estratégias diferenciadas de acesso síncrono ou assíncrono, como gravação de videoaulas, aulas via *Google Meet* (ao vivo), vídeos interativos, entre outros, a fim de atingir os objetivos propostos para cada faixa etária e buscar configurar o ensino remoto como algo viável e possível.

Frente à realidade educacional e às desigualdades estruturais de toda a sociedade brasileira no enfrentamento da pandemia, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias, já que muitos alunos não dispunham de *internet* e recursos tecnológicos (*celular*, computador, *notebook* etc) para as práticas remotas. Diante disso, as atividades publicadas na plataforma digital no Sistema Educacional de Ensino de Marília, também, foram disponibilizadas de modo impresso para os alunos que não dispunham de tais recursos e, por este motivo, não conseguiam participar das aulas *on-line*.

O mergulho nas tecnologias digitais, a elaboração das atividades pedagógicas não presenciais, a reorganização dos calendários escolares, a readequação dos processos avaliativos e todas as novas demandas causadas pela pandemia revelaram um caráter de inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes que apresentaram as soluções mais adequadas para sua realidade, não

medindo esforços para a garantia da continuação do vínculo afetivo e efetivo entre profissionais da educação, famílias e alunos.

As TDIC na Educação: o professor será substituído?

Diante de tudo o que vivenciamos, não podemos negar que a Educação nunca mais será a mesma. Isto porque os elementos humanos que a constituem jamais serão os mesmos. O impacto que a pandemia gerou em cada um, só saberemos a longo prazo. No entanto, dois pontos se fazem ressaltar com relação à Educação: 1) o professor/a professora são imprescindíveis no processo educacional e 2) o uso acessível às tecnologias digitais é essencial para a promoção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, onde os tempos e espaços são flexíveis e as relações têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais humanizada e colaborativa.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marketeiros, eles são os verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo

mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2000, p. 7).

Nesse momento de ensino remoto emergencial, nunca ficou tão clara a necessidade da mediação do professor/da professora. Não como quem ensina, mas como aquele que favorece, que faz a mediação, que permeia todo o conhecimento. Não como quem informa, já que isso é possível apenas com um clique em um *site* da *internet*, mas como quem forma, quem auxilia no trato e na seleção de tantas informações, muitas vezes desnecessárias.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN *et al.*, 2015, p. 2).

O giz e a lousa, o caderno e o papel atenderam seus objetivos como instrumentos educacionais por longas décadas. Mas é possível afirmar que, por si só, podem não atender à demanda evolutiva e de

muitas informações na sociedade atual. Não há como desenvolver as competências previstas na BNCC nem garantir o mínimo com relação aos direitos fundamentais (Constituição Federal) se as mudanças educacionais não acompanharem as mudanças sociais.

As maneiras de elaborar o currículo, as metodologias empregadas, a organização do tempo e espaço de ensino-aprendizagem precisam acompanhar as mudanças sociais. Praticamente todos os atos cotidianos, por mais simples que pareçam, são informatizados: desde estacionar um veículo nas ruas centrais da cidade, que precisa da aquisição do *ticket* via aplicativo, até complicadas transações bancárias e processuais. E a grande maioria das escolas continua apenas na educação bancária. A tecnologia digital tem que despertar a criação, cooperação e interação entre as pessoas, fortalecendo a convivência social.

Nota-se, pois, que não há como manter um currículo engessado, com conteúdos apostilados e estáticos onde o protagonismo do aluno no processo ensino e aprendizagem seja negado. A tecnologia digital usada aleatoriamente não produz conhecimento. Ela pode atender ao ensino mas, se não houver integração ao currículo, não promoverá a aprendizagem.

Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição sócrática. (DEMO, 2001, p. 3).

E, por fim, mas não menos importante: a urgente necessidade de se criar políticas públicas que permitam o acesso de todos a uma *internet* de qualidade e o efetivo uso das tecnologias a fim de minimizar as desigualdades estruturais, educacionais e sociais. Não basta a tecnologia se o acesso não for igualitário.

Nesse sentido, pudemos trazer um exemplo municipal com a implementação da Plataforma *Educação em Casa*. Num momento em que todas as portas se fechavam, uma luz ao fim do túnel. Claro que por ter sido uma criação dentro de um ensino emergencial, a plataforma não conseguiu atingir a todas as famílias, tendo em vista, justamente, a questão do acesso qualitativo à *internet*. No entanto, no momento, foi a melhor opção encontrada. Um sucesso, graças a todas as partes envolvidas. Uma possibilidade a ser aprimorada, incrementada e utilizada, num futuro, não só como um ensino emergencial, mas como um ensino híbrido, paralelo e complementar ao presencial.

Considerações Finais

Frente ao exposto acima, pode-se concluir que o ensino-aprendizado teve suas estruturas fortemente alteradas pela pandemia do Covid-19 e, em razão disso, barreiras foram cruzadas. Novos patamares da educação tecnológica foram explorados por diversas instituições de ensino. Esse contato impossibilita que se esqueça do quão benéficas educação e tecnologia podem ser lado a lado. Entretanto, o uso de tecnologia em sala de aula é uma ferramenta para o processo de ensino. De acordo com a análise efetuada, depreende-se que a presença do professor, bem como do meio sala de aula, é

essencial para o aprendizado. De mesmo modo, pode-se afirmar que o aprendizado não está completo e não é garantido apenas com o uso da ferramenta tecnológica.

Para Cox (2008),

É preciso competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática para evitar subutilização e/ou supervalorização, aversão e/ou endeusamento dos recursos disponibilizados por ela; disposição para estudar tendo em vista a necessidade de educação continuada e “conquista” das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criações e aperfeiçoamentos contínuos; e habilidade para socializar “saberes” e fazeres com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade (COX, 2008, p. 117).

Em suma, professor e tecnologia se completam para um processo ensino e aprendizagem mais dinâmico, individualizado e humanizado. Se antes da pandemia o acesso à *internet* já era imprescindível, agora ele é fundamental. O ensino remoto emergencial foi implementado, a “toque de caixa”, na tentativa de suprir as necessidades educacionais do momento. Veio com muitas lacunas que já faziam parte das desigualdades anteriores e que não

foram solucionadas. Entretanto, as dificuldades encontradas têm que servir de alerta para o presente e para o futuro.

Refletir e discutir sobre Políticas Públicas de acesso efetivo à *internet* e demais ferramentas tecnológicas é essencial para diminuir as desigualdades sociais e não ser surpreendido, novamente, por outra calamidade seja ela de qual ordem for. O uso da tecnologia em sala de aula não pode mais ser pensado como o futuro. A tecnologia é o presente.

Referências

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente, *In*: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papirus, 2000.

BORGES, J. M. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. Lei no 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.** Brasília, 2014.

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

COX, K. K. **Informática na educação escolar.** 2. ed. Campinas: São Paulo, 2008.

DEMO, P. **A Tecnologia na Educação e na Aprendizagem** [Palestra ministrada no dia 27/5/2000 no Educador 2000 - Congresso Internacional de Educação]. UCLA, Los Angeles, jan. 2000.

DEMO, P. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia.** Brasília, DF: Plano, 2001.

G1. ONU afirma que acesso à internet é um direito humano.

Notícias em Tecnologia e Games. Equipe de redação, 2011.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2011/06/onu-afirma-que-acesso-internet-e-um-direito-humano.html>. Acesso em: 05 ago. 2022.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

MARÍLIA, **Resolução SE N°01/2021.** Disponível em:

<https://www.marilia.sp.gov.br/portal/diario-oficial/ver/3044>. Acesso em: 07 ago. 2022.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1- 14, ago. 2019.

MORAN, J. M. *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

RIBEIRO, L. C. Q. *et al.* Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. **Análise Social**, v. 207, n. XLVIII (2º), 288-320, 2013.

PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thayse Palmela NOGUEIRA¹

Introdução

O surgimento da doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) trouxe mudanças radicais em todas as esferas da vida social. A combinação entre a rápida contaminação e a ausência de medidas eficazes, que impedissem sua disseminação, tornaram-na uma pandemia, anunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020. Com a globalização, o vírus se espalhou mundialmente e tornou-se impossível contê-lo, de modo que a medida cabível, naquele momento, foi o isolamento social por meio de medidas de *lockdown*.

Globalmente, as nações e Estados foram se organizando para evitar o aumento das contaminações e os números crescentes de óbitos. Se por um lado havia um contingente populacional que pôde seguir as orientações da OMS permanecendo em casa, respeitando o isolamento social, guardando a própria saúde e as de familiares, havia, por outro lado, um contingente que precisava manter o sistema capitalista em funcionamento, ficando na linha de frente sob um

¹ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Docente do Sistema de Ensino do Município de Marília / *e-mail*: thayse.palmela@unesp.br

intenso fogo cruzado (ANTUNES, 2020). De espectadores das notícias diárias, tornamo-nos personagens dessa história que afetou cada pessoa de uma maneira singular.

De ambientes movimentados e superlotados, passamos a conviver em locais com poucas ou sem pessoas, ruas vazias, escolas sem alunos. Somado a isso, havia algo novo: a máscara, o álcool para higienização e a aferição de temperatura ao entrar em qualquer local. Para sair de casa, os cidadãos de todo o mundo usavam (e ainda usam) máscaras de proteção que colaboraram na prevenção, buscando mitigar e controlar os riscos de transmissão viral.

O fechamento das escolas foi essencial para impedir o avanço dos casos. Segundo Arruda (2020, p. 263), “a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”.

Conforme prescrito em lei, em situações emergenciais, a educação no país pode ser ofertada por meio do ensino a distância, como assegura o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, parágrafo 4º: “O Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

No Brasil, as instituições educacionais públicas e privadas depararam-se com o desafio de implantar ações pedagógicas para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem e a continuidade da garantia do direito à educação, sem atividades presenciais. Apesar da educação a distância ser uma realidade no país, é comumente usada no Ensino Médio, destinada “aos jovens e adultos insuficientemente

escolarizados”, citado no Artigo 87, § 3º (BRASIL, 1996, s.n.). Já a resolução CNE/CEB nº 3/2018 trata sobre a oferta de até 30% de atividades a distância para a referida etapa de ensino (BRASIL, 2020).

Nesse cenário tortuoso e sob orientação do Banco Mundial, em abril de 2020 pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 343, foi aprovada uma medida que autorizou a educação a distância nos cursos presenciais, permitindo a implementação do ensino remoto, tendo como plano de fundo a emergencialidade do momento atípico diante da pandemia, evitando assim, o “crescimento da pobreza na aprendizagem” (*learning poverty*) (COLEMARX, 2020, p. 6).

O Conselho Nacional da Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº5/2020, autorizou a contabilização dos dias letivos por meio das atividades e aulas remotas oferecidas pelos sistemas de ensino no país ao longo do ano e, assim, cada estado e município se organizou para que os estudantes não perdessem o ano letivo. Medidas como essa foram de suma importância para que o processo de ensino e aprendizagem de milhares de estudantes não se estagnasse em virtude da disseminação do vírus Sars-Cov-2.

Diante das flexibilizações legais proporcionadas pela emergencialidade, observou-se uma profusão de terminologias direcionadas às ações pedagógicas do ensino remoto emergencial (ERE). De acordo com Will *et al.* (2021), o Parecer CNE/CP nº 05/2020, de 30 de abril de 2020, trouxe uma diversidade de conceitos como, por exemplo, “atividades não presenciais”, “atividades pedagógicas não presenciais”, “atividades pedagógicas remotas” e “atividades remotas”, para se referir às práticas escolares realizadas na pandemia. Apesar desse contingente de nomenclaturas, “os Estados,

por sua vez, publicaram normas específicas para atender à situação pandêmica e criaram estratégias e programas visando à manutenção do serviço escolar nesse período, segundo suas concepções e intencionalidades” (WILL *et al.*, 2021, p. 3).

Esse breve resgate, com as modificações legais na organização e oferta da educação brasileira, por meio das portarias e pareceres do MEC em período de pandemia, serve como norte para que se possa compreender o processo de reestruturação tecnológica e organizacional vivenciada no interior dos sistemas educacionais no país durante o ERE, além de resgatar o debate sobre o trabalho docente que, subitamente, teve que se reinventar e se ressignificar para se adequar à tal modalidade de ensino e aprendizagem.

No Brasil, milhões de estudantes foram afetados com a suspensão das aulas presenciais e esse contingente educacional evidenciou um complexo processo de mudanças na sua relação com o ensino. Nesse sentido, o Estado brasileiro, por meio das novas legislações emergenciais, buscou dar continuidade ao ensino na modalidade remota, utilizando assim as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como recursos fundamentais durante o distanciamento.

Em uma análise do Parecer CNE/CP 9/2020, justifica-se que o ensino remoto emergencial visa compreender as consequências decorrentes de um longo período de suspensão das atividades escolares que podem acarretar e agravar problemas como:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas, suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;
- e abandono e aumento da evasão escolar. (BRASIL, 2020, s.n.).

O documento, ao apresentar uma análise do caráter excepcional da educação mediada por tecnologias no período de isolamento social, reflete sobre a desigualdade estrutural da sociedade brasileira e até aponta tímidas reflexões sobre isso e, ainda, fragilidades dos indivíduos sociais, revelando questões referentes à relação das condições e do acesso à tecnologia, as “diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais” (BRASIL, 2020, s.n.). Todavia, ao pensarmos acerca das desigualdades no território brasileiro, deparamo-nos com “uma ordem de grandeza desta massa desprovida de meios dignos de vida que ultrapassa 48% da população economicamente ativa” (COLEMARX, 2020, p. 6).

A proposta deste texto não é tratar sobre a desigualdade econômica existente no país que ficou mais explícita com a pandemia, mas sim, compreender que esta, também, foi um fator preponderante

para ampliar as vulnerabilidades e riscos ao direito à educação nas diferentes etapas de ensino. Objetivo esse que deve ser uma bandeira de luta para nós, educadores, uma vez que o direito e acesso à educação está garantido em Lei.

Relato de experiência em tempos de pandemia na Educação Infantil no município de Marília

Até 2020, o uso das TDIC era uma novidade no ambiente escolar. Na Educação Infantil, as professoras e professores usavam o celular para registrar as atividades realizadas pelos estudantes com fotos e procurar referências para sua elaboração. Aquelas ou aqueles docentes mais ousados usavam aplicativos (*apps*) de *streaming* de música ou o *YouTube* para vídeos, sendo para complementar as aulas. No entanto, todo o uso de tecnologia era permeada pelas recomendações acerca da exposição de bebês e crianças às telas.

De modo geral, o corpo docente usava o computador para elaboração dos planos de aula e avaliações semanais realizadas em casa e dentro do ambiente escolar, em que o recurso tecnológico tinha como objetivo a elaboração de tarefas ou pesquisas rápidas. Vale destacar que havia poucas máquinas disponíveis para a utilização, destinadas, em sua maioria, para a equipe gestora, que, inclusive, era responsável pelo contato com as famílias. O contato com a escola sempre foi realizado pelo telefone fixo da unidade ou no atendimento presencial.

Em março de 2020, após eclodir a pandemia, as escolas, em escala mundial, tiveram que fechar as portas. Em meio ao medo, ao caos, às incertezas apresentadas pelo momento histórico vigente e, até

mesmo, buscando compreensão do que estava acontecendo, era preciso pensar: “O que faremos com a educação?” “E a Educação Infantil?” “Como garantir os direitos de aprendizagem dos bebês?” e, é nesse ponto, que compartilho a minha experiência enquanto educadora do Sistema de Ensino do Município de Marília.

Fui contratada em maio de 2020, pouco menos de dois meses do fechamento total das escolas. Em meio à pandemia, deparei-me com uma escola vazia, com poucos funcionários, sem crianças e com várias demandas. Inicialmente, o meu trabalho possuía um cunho de formação acadêmica, em que tivemos um tempo para fazer o estudo da Proposta Curricular para a Educação Infantil que havia sido homologada naquele ano.

Este documento surgiu em decorrência da Base Nacional Comum Curricular em 2017, “que estabeleceu as aprendizagens essenciais e os direitos de aprendizagem como referência nacional, tornou-se obrigatório que as redes de ensino elaborassem ou adequassem seus currículos em todo o território nacional” (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Pensando nessa adequação para a realidade do município, ao longo dos anos de 2018 e 2019, foram realizados grupos de estudos, resultantes de um trabalho dialógico e colaborativo com os diversos personagens do ambiente educacional que buscaram a reformulação da proposta municipal, pensando nas particularidades da Educação Infantil. E, apesar de ter sido lançada em meio à pandemia, não trazia, em seu escopo, a discussão do uso das novas tecnologias, metodologias ativas ou mesmo a educação remota em tempos de pandemia.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Marília é um documento para orientar o pensar e agir docente, e que traz um entendimento global do sistema educacional do município. Ressalta-se que a Proposta Curricular tem o aporte ideológico fundamentada na Teoria Histórico-cultural, defendida por Lev Vigotski (OLIVEIRA, 2020). Esse foi o trajeto conceitual utilizado “para conceber a educação das crianças desde os primeiros anos de vida, até os seis anos de idade” (OLIVEIRA, 2020, p. 20). Por meio da reflexão trazida pela proposta, compreende-se a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Conceituar "criança" é essencial para que as professoras e professores possam otimizar momentos e aprendizagens com intencionalidade educativa. Nesse sentido, “criança é um ser da espécie humana, mas seu processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante interações e relações estabelecidas com outros humanos mais experientes que ela tenha contato em sua existência” (OLIVEIRA, 2020, p. 22). Para Vygotski “esse aspecto marca o caráter indissociável das dimensões cognitivas e afetivas das interações

vividas e propiciadas às crianças na vida social e, conseqüentemente, na escola.” (OLIVEIRA, 2020, p. 22).

Diante disso, cabia a reflexão sobre o impacto do uso dos recursos tecnológicos nos aspectos do desenvolvimento da criança, haja vista que a criança experimentaria todas essas vivências mediadas por uma plataforma digital e seus parceiros mais experientes seriam seus próprios familiares, já que o contato com as outras pessoas estava impossibilitada devido ao isolamento social.

Em 27 de maio de 2020, o município homologou o Decreto Número 13.022 que dispõe sobre

[...] o regime especial de atividades escolares não presenciais no sistema municipal de educação de Marília. Para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020. Como medida de prevenção e combate ao contágio do novo coronavírus Covid-19 e dá continuidade à adoção progressiva de medidas nos órgãos e nas entidades da administração pública municipal e estabelece outras providências. (MARÍLIA, 2020, p. 1).

Esse decreto foi importante para a implementação de novos recursos tecnológicos, para que fosse garantido o direito à educação das mais de 18 mil crianças matriculadas no sistema de ensino municipal, dando continuidade à sua escolarização. Em abril do mesmo ano, a prefeitura de Marília fez uma parceria com o Centro Eurípides Soares da Rocha - Univem para a implantação de uma Plataforma Digital de Apoio à Educação *On-line*. Por meio da plataforma *Google For Education - Google Classroom*, foi criada a Plataforma *Educação em casa*, em que os estudantes e os docentes

foram cadastrados e receberam um *e-mail* de acesso para o login, senha e um tutorial explicativo.

Essa plataforma tinha como objetivo desenvolver conteúdo pedagógico para atender tanto as crianças do Ensino Fundamental como também do Ensino Infantil durante o período de distanciamento social. No lançamento da proposta, já se pensou nas famílias que não tinham acesso à *internet*, computador ou celular, e, assim, as unidades escolares ficariam responsáveis em disponibilizar o material produzido de forma impressa.

Diante dessas mudanças rápidas na forma de trabalho docente, o meu primeiro contato com as famílias seria por meio de vídeos, já que eu ainda não fazia parte do quadro da escola quando da realização da única reunião. A minha tarefa foi criar um vídeo para me apresentar como professora da turma de Maternal I, mostrando o meu rosto, tanto para as crianças quanto seus familiares.

Logo surgiu uma questão: Como fazê-lo? Pois nunca havia feito um vídeo com essa finalidade. Uma mistura de sensações e inseguranças foram me dominando, uma vez que era difícil transpor, para um vídeo, tudo o que eu pretendia trabalhar, a minha forma de trabalho, quem sou eu, entre tantos outros aspectos em um vídeo curto. Com todas essas questões envolvidas, fiz pesquisas sobre a elaboração de vídeos, sobretudo, acerca *do quê? e como falar nos vídeos?, como agir?* Enfim, em uma sociedade em que crescem profissões de *youtubers*, *influencers* e *tiktokers*, teria que aprender a fazer os vídeos para acessar alunos e famílias. Um vídeo com duração de um minuto levou horas de pesquisas e diversas tentativas frustradas, até que um, entre as dezenas gravadas, ficou razoavelmente bom e poderia ser enviado. No entanto, uma das normativas era que

fossem aprovados pela coordenação para depois serem remetidos às famílias.

Quanto trabalho! A ideia ingênua foi demonstrar às famílias que eu seria um aporte educacional em meio às incertezas mundiais, o que foi uma tarefa muito difícil, porque, em maio de 2020, já ultrapassávamos a marca de 800 mortes diárias. Sem nenhuma expectativa de mudança desse cenário, resolvi, então, investir todo o meu tempo em aprimoramento sobre gravação e edição de vídeos, além de entender sobre composição de imagem, luz, plano de fundo, enfim, assuntos e temas que poderiam colaborar para tornar os vídeos mais interessantes.

As primeiras gravações foram extremamente difíceis, pois não dominava a técnica e não tinha recursos tecnológicos para isso. A improvisação de tripé, sem equipamentos de captura de som e luz desregulada não colaboraram para uma excelência nos vídeos, mas era o que tinha disponível naquele momento, um amadorismo misturado com uma vontade de tornar aquilo possível. Durante a minha primeira graduação em serviço social na Universidade Federal dos Vale do Jequitinhonha e Mucuri, tínhamos um grupo de debate em que estudávamos o filme como uma linguagem artística, tais como: a escolha da luz, do vestuário, da sonoplastia entre outros elementos do filme permitindo que fizéssemos uma análise crítica do mundo do trabalho, meu objeto de estudo naquele momento. Para analisar os vídeos, era preciso assistir e se atentar aos detalhes, deste modo, ao longo dos anos fui desenvolvendo um olhar estético que pude utilizar durante as minhas próprias produções.

Ao gravar os vídeos, sempre me colocava no lugar das crianças, por se tratar do público infantil, de 2 e 3 anos, os vídeos deveriam ser

lúdicos e curtos, capturando a atenção e transmitindo a proposta. Assim, muitas questões precisavam ficar bem claras no roteiro para que pudessem ser transmitidas às famílias e às crianças.

Nesse período, passei a utilizar a arte como recurso de conectividade entre mim e as crianças, o que acabou se tornando minha marca. Por meio da música e da dança, fui envolvendo as famílias e os estudantes. Trazia músicas do repertório musical infantil conhecida por elas, mas, aos poucos, fui ampliando o senso musical e tornando o senso estético mais sofisticado, como propõe a Proposta Curricular Municipal. Sempre busquei levar uma cultura mais elaborada e meus vídeos precisavam transmitir esse objetivo, afinal, a teoria Histórico-Cultural nos diz que as crianças aprendem por meio de vivências com parceiros mais experientes.

Iniciante no ukulele, instrumento musical parecido com o cavaquinho, eu aprendia a música para tocar e cantar nos vídeos. Tive que redescobrir, aprender, ressignificar, treinar acordes, afinações e me frustrar para criar os vídeos. As pessoas diziam: "você se transforma em outra pessoa no vídeo", e era essa a ideia. Durante a gravação do vídeo, imaginava-me no meio das crianças e buscava trazer a verdade da proposta para elas, tentando falar de uma forma que, apesar de ser mediada pelas famílias, as próprias crianças poderiam entender a mensagem. Não era *youtuber*, mas queria que a minha turma curtisse aquele momento e até assistissem novamente se fosse interessante.

E, longe de chegar à perfeição, a frequência com que fazia vídeos, ia me capacitando para fazê-los cada vez melhor, quando comparados aos, inicialmente, produzidos. Os *feedbacks* das famílias

eram muito interessantes e, assim, era possível perceber de que maneira eu conseguia alcançar as crianças.

Com o passar dos meses, as obrigаторiedades da Plataforma *Educação em casa* foram aumentando e tudo que era realizado presencialmente, agora precisaria ser registrado por escrito para comprovar nosso trabalho. Na Planilha de trabalho *home office*, detalhávamos os planejamentos de aula realizados em casa, evidenciando que a carga horária de trabalho estava sendo cumprida, até para validar o recebimento dos salários. Durante esse período, realizamos os semanários, atividades no formato *pdf* para envio às famílias com as devidas orientações das atividades, videoaulas, avaliações semanais e o acompanhamento dos recebimentos das famílias.

Somado a isso, era preciso realizar a documentação pedagógica, cujo objetivo é “dar visibilidade às diferentes maneiras de se compreender a criança, suas realizações e os processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2020, p. 216). Ademais, ressalta-se que

A avaliação que resulta da documentação pedagógica, subsidiada por uma concepção teórica que oferece à criança lugar privilegiado nas relações, favorece o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da formação profissional, promovendo assim, o máximo desenvolvimento humano em cada criança. (RAIZER, 2011 *apud* OLIVEIRA, 2020, p. 216).

Portanto, a efetiva participação das crianças com as devolutivas servia de documentação pedagógica para que pudéssemos

avaliar, mesmo que remotamente, o processo de ensino e aprendizagem nesse período de ERE, o que, posteriormente, foi repensado, porque os vídeos, fotos e áudios representavam um recorte das vivências que até poderíamos, enquanto educadores, pressupor, mas não poderíamos afirmar, porque não realizamos as atividades em conjunto com as crianças.

Realizávamos, periodicamente, o "Jornal da turma",² "Destaque da semana"³, "Portfólio individual"⁴ entre outras estratégias de movimentação da plataforma eram pensadas e testadas. O objetivo era compartilhar as devolutivas, estimulando maior

²O *jornal da turma/escola* é um meio de comunicar as notícias mais importantes da turma e da escola. As crianças participam de todas as etapas de elaboração: da seleção de notícias, ilustração, impressão, distribuição. Contém os textos ilustrados com desenhos e fotografias feitos pelas crianças. É um material que, para cumprir sua função, precisa circular na escola (demais turmas, sala dos Professores, recepção, cozinha e etc.), e ser enviado para casa e entregue para a comunidade em geral (mercados, farmácias, salões de beleza e etc.) (OLIVEIRA, 2020, p. 219). Durante a pandemia, a participação das crianças acontecia por meio das devolutivas das famílias e a circulação se deu por meio da Plataforma *Educação em casa* em que toda a turma tinha acesso.

³ Um arquivo criado no *Canva* ou no *Powerpoint* salvo em pdf com algumas devolutivas da semana cujo objetivo era promover a socialização e estimular maior participação.

⁴ O portfólio é um instrumento que reúne de maneira organizada produções e trabalhos de um período específico. Geralmente utilizados por artistas plásticos e fotógrafos, evidência, com o material selecionado, qualidades e habilidades profissionais. No meio educacional, o portfólio assume o caráter de avaliação formativa, tornando-se uma ferramenta para acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de maneira contínua (OLIVEIRA, 2020, p. 228). No ensino em casa, os portfólios foram construídos por meio das devolutivas enviadas pela família, em que os docentes, com um olhar sobre as ações pedagógicas, teciam comentários sobre a intencionalidade pedagógica e o desenvolvimento da criança a partir das vivências realizadas.

participação das famílias. Para aquelas famílias mais ausentes, era preciso fazer a busca ativa, de modo a compreender os motivos do distanciamento da escola. O contato era realizado por telefone ou *WhatsApp*, no intuito de compreender as causas da não realização das atividades e, assim, pensar numa estratégia para aproximar as famílias.

Nesse momento, já não havia uma separação entre vida pública e privada, uma vez que as famílias respondiam a qualquer hora do dia e da noite em nossos *smartphones* pessoais, já conheciam a nossa casa por meio dos vídeos, possuíam o nosso número de telefone, dentre outras coisas. A privacidade não existia mais, tornamo-nos conhecidos, inclusive pelo compartilhamento de nossos vídeos com outras famílias.

Resultados e discussões

O trabalho realizado na Plataforma *Educação em casa* era mensurado por meio do acesso realizado por períodos, em que tínhamos a dimensão do alcance do trabalho realizado e a quantidade de acesso pelos *logins* das crianças na plataforma. Ao passo da realização das atividades, era preciso fazer o preenchimento da tabela de “monitoramento do acesso às atividades escolares não presenciais” com vários campos que precisavam ser preenchidos para o controle da secretaria da educação. A tabela contemplava os seguintes campos: *nome do aluno, plataforma digital, retiradas na escola, entregues na casa do aluno, outras estratégias, nenhum tipo de acesso e participação efetiva*. Assim, íamos delineando o perfil da turma a partir da interação na plataforma, dos *feedbacks* e devolutivas das atividades e vivências realizadas em família.

Dos 22 alunos matriculados, no período de acesso, 27/04/2020 a 20/07/2020⁵, houve 55% de participação, 27% de outras estratégias como envio das atividades pelo *WhatsApp*, ligação, chamada de vídeo e apenas 14% sem nenhum tipo de acesso. De 21/07/2020 a 15/09/2020, houve 90% de acesso à plataforma, 32% de outras estratégias, 9% com nenhum acesso e 32% de participação efetiva. No período de 17/11/2020 a 22/12/2020, tivemos a participação efetiva de 22,7%.

Apesar de ter aumentado o acesso à plataforma, a realização das atividades e as devolutivas ainda não eram efetivas, e, na busca ativa realizada com as famílias, sempre lembrávamos que, apesar de o ensino não ser obrigatório para a faixa etária dos filhos, era importante para o desenvolvimento global das crianças. De acordo com a Constituição Federal, artigo 208, I, por meio da redação da Emenda Constitucional 59/2009, a “educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos” (BRASIL, 2009, s.n.).

É preciso ressaltar que havia muitas questões envolvidas, em meio a pandemia, outras situações se tornaram prioridades e a educação de bebês e crianças bem pequenas e pequenas foi colocada em segundo plano. Na medida do possível, as famílias iam se organizando com essa experiência totalmente nova e buscavam proporcionar aos filhos e filhas as vivências que eram realizáveis a depender da realidade de cada grupo familiar. Apesar de não ter alcançado a totalidade das famílias em todo o processo, sempre mantive a busca ativa, tentando criar estratégias de acolhimento para todas as crianças.

⁵ Dados oriundos de arquivos e acervo pessoal e Plataforma *Educação em casa*.

Avaliação

Em meio aos desafios, percalços, aprendizado e novas descobertas, o ano de 2020 chegou ao fim, mas, antes disso, era preciso finalizar o “Relatório de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança” em que, ao invés de descrever os avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de cada criança. Fizemos uma leitura da interação e relação das famílias com as vivências e propostas ofertadas ao longo do ano de 2020, o que teria mais sentido, pois os únicos contatos que tivemos com as crianças (*Drive thru* no dia das crianças e na última reunião do ano, com dia e hora marcada evitando a aglomeração) não eram suficientes para que pudéssemos descrever o seu percurso educacional.

O ano de 2021 iniciou com o decreto nº 13.237 de 22 de janeiro que dispõe sobre a retomada gradual das atividades presenciais voltadas a alunos das redes particulares e públicas de ensino, em que:

Art. 1º. A partir de 1º de março de 2021, as Unidades Escolares pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, bem como os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino, as Instituições Privadas de Ensino e Filantrópicas que possuam licença de funcionamento para atividade de ensino seriado regular, retomarão as atividades presenciais, nos moldes do Decreto Estadual 65.384, de 17 de dezembro de 2020, respeitando-se o Plano São Paulo, bem como o Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais do Município em relação às Unidades Escolares Municipais;

§ 1º - Nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, poderão ocorrer, no Município de Marília, atividades pedagógicas de acolhimento, avaliação e de reforço escolar, de acolhimento, avaliação e de reforço escolar, conforme a necessidade do estabelecimento de ensino, com presença limitada de até 20% da capacidade física (preferencialmente com horário reduzido);

§ 2º. Para preparação do início do ano letivo, todos os servidores municipais das Unidades Escolares deverão retomar suas atividades presenciais no dia 03 de fevereiro de 2021, de acordo com o Calendário Escolar 2021, do Sistema Municipal de Ensino. (MARÍLIA, 2021, p. 1).

A partir desse decreto, as escolas foram se organizando para a retomada das atividades presenciais, evitando a aglomeração e a necessidade de seguir os protocolos de biossegurança. Em fevereiro de 2021, foram realizados, inicialmente, atendimento com grupos pequenos de 1 a 3 crianças. Conhecíamos a ansiedade das famílias e das crianças em relação ao retorno das atividades presenciais, no entanto, como não havia ainda vacina, deveríamos preservar a segurança das crianças e famílias, bem como dos servidores municipais.

Em 2021, iniciei o trabalho com uma turma de Infantil I - Integral, isto é, crianças de 4 e 5 anos. De fevereiro a março, as atividades continuaram por meio da Plataforma *Educação em casa*, com a esperança de retorno presencial. No entanto, apesar de experimentarmos algumas semanas presenciais, houve uma onda de contaminações e um número vertiginoso de novas vítimas, o que resultou no retorno ao ensino remoto emergencial.

Por se tratar de Infantil I, em que o ensino era obrigatório, as devolutivas eram maiores, bem como o trabalho, devido à intensidade de vídeos semanais. Em conversa com a professora do período da manhã, optamos em fazer vídeos diários com as atividades, descartando o uso do pdf, já que conseguíamos nos comunicar diretamente com as crianças.

As famílias sempre estiveram presentes, mas, por meio das videoaulas, era possível passar a intencionalidade pedagógica e receber uma devolutiva. Somado a isso, agora poderíamos explorar, também, as aulas síncronas, por meio do *Google Meet* e disponibilizar o arquivo para que pudessem acompanhar de forma assíncrona. Quando a criança não podia estar presente ou em casos específicos, realizávamos uma chamada de vídeo via *WhatsApp*. Havia, ainda, a troca de mensagem, proporcionando uma diversidade na comunicação às crianças.

Em pouco tempo, tornamos o grupo muito unido e participativo. A busca ativa acontecia em menor proporção já que as famílias haviam compreendido que o ensino remoto emergencial era necessário. Apesar da virtualidade, as crianças nos reconheciam como educadoras e as vivências foram muito significativas, tanto para elas, como para nós. Em agosto de 2021, aconteceu a retomada das atividades presenciais e para evitar o escalonamento, a turma foi dividida para atender às medidas de segurança. Essa retomada, todavia, dada sua complexidade, poderá ser compartilhada em futuros trabalhos.

Considerações Finais

As marcas deixadas pela pandemia na vida social ainda requerem investigação para que possamos, enquanto pesquisadores, compreender os impactos da tragédia nas diversas esferas da vida social. As marcas são reais e, muitas vezes, visíveis como, por exemplo, nos rostos marcados devido ao uso constante de máscara de proteção. Há, também, aquelas invisíveis que, certamente, exigirão muito mais atenção e estudo.

Dentro do ambiente escolar, essa realidade não é diferente. Mesmo em 2022, com o afrouxamento das medidas de distanciamento social, diminuição de mortes por Covid-19 e a descaracterização da pandemia para endemia, ainda estamos vivenciando o momento de pós-retomada das atividades remotas. Neste, saímos de trás das telas para retomarmos o lugar central do processo de ensino e aprendizagem, dando continuidade à escolarização que durante a pandemia foi mediado por outrem ou, em muitos casos, foi até mesmo negligenciado, colocado de lado pelas famílias, que deram atenção para os filhos que “mais precisavam” de apoio, geralmente no Ensino Fundamental e médio. Os bebês, crianças bem pequenas e pequenas, tiveram uma pausa na oferta de vivências com intencionalidades pedagógicas que colaborassem para o seu desenvolvimento.

Durante a pandemia, o trabalho docente realizado diretamente com as crianças teve que se virtualizar, tornou-se remoto, realizado em casa, por meio de telas e mediado por outros sujeitos mais experientes. De educadores, transformamo-nos em comunicadores virtuais (*influencers?*), cujo objetivo era, de forma lúdica,

propor uma ação pedagógica levando em consideração diversos aspectos da vida familiar, sem que, ao menos, soubéssemos como era. “Crianças, hoje vamos desenhar!”. Mas calma, será que a família tem caderno e riscadores para a atividade? Como desenvolver essa proposta levando em consideração a singularidade de cada família? Foi esse cenário que vivenciamos nos últimos anos, com mais intensidade em 2020 e que se desenrolou, também, para o ano de 2021.

Flexibilidade não foi apenas a terminologia que se deu ao afrouxamento das medidas de biossegurança ou acerca do isolamento social, mas foi o novo *modus operandi* de organização do trabalho humano, logo o trabalho docente. Recordo-me de um diálogo com as crianças em que, de um dia para outro, não era mais necessário aferir a temperatura ao entrar na escola e elas me questionaram o porquê da mudança, respondi, por baixo de duas máscaras e com o olhar intrigante: flexibilização!

Mudanças rápidas e respostas velozes, tudo proporcionado na ponta dos dedos. A vida privada foi tomada pela vida do trabalho, apesar de ter horário de trabalho, precisava idealizar, roteirizar, gravar, editar, sem contar, no planejamento do cenário, na maquiagem e nas roupas para fazer vídeos que duravam menos que 5 minutos. Os horários de gravação precisavam acontecer em momentos que o cachorro do meu vizinho estava dormindo, por razões claras. E o meu celular, obviamente, que não comportou a intensificação do uso, tendo que adquirir outro aparelho e tantos outros equipamentos para melhorar a qualidade do meu trabalho.

Todas as mudanças e experiências na organização do trabalho proporcionadas pelas TDIC resultaram em ganhos inimagináveis,

inclusive, tive o reconhecimento pela Secretaria da Educação e fui convidada a gravar em um estúdio um vídeo para o Centro de Mídias Educacionais Municipal⁶. O processo de reestruturação organizacional e tecnológico que vivi enquanto educadora, me proporcionou reconhecer as minhas limitações para lidar com uma geração que nasceu tendo as telas como meio de sociabilidade, essas que, outrora, foram interpretadas como vilãs, tornaram-se aliadas para a continuidade das ações pedagógicas em meio ao risco viral.

Talvez pela minha flexibilidade, tornei esse momento mais “leve” e, até mesmo, divertido, flertando com a carreira de *youtuber*. Brincadeiras à parte, é preciso encarar que passamos por mudanças radicais, que foram profundas e afetaram o cerne do nosso trabalho. Não podemos, em 2022, simplesmente virar a página e esquecermos dos anos de 2020/2021 que marcaram toda uma história, quiçá, uma geração, e precisamos incorporar a ideia de que somos educadores do século XXI marcados pela pandemia global de Covid-19.

Referências

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, n. 7, v. 1, 2020. p. 257-275.

⁶ Título do vídeo “Eu cientista” do dia 29/06/2021 – <https://educacao.marilia.sp.gov.br/-cmemei/>

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27933, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020.** Dispõe sobre a 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 63, 04 mai. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 28 de abril de 2020.** Dispõe sobre a 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 83, p. 63, 04 mai. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=do

wnload&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2022.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.** Rio de Janeiro: 2020. Disponível em:

<https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARÍLIA. **Decreto nº 13.022 de 27 de maio de 2020.** Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no sistema municipal de educação de Marília. Para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020. Como medida de prevenção e combate ao contágio do novo coronavírus covid-19 e dá continuidade a adoção progressiva de medidas nos órgãos e nas entidades da administração pública municipal e estabelece outras providências. Diário Oficial, 2020. Disponível em:

https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/regime_especial_10023748.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

MARÍLIA. **Decreto nº 13. 237 de 22 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre a retomada gradual das atividades presenciais voltadas a alunos das redes particulares e públicas de ensino nas condições que especifica. Diário Oficial, 2021. Disponível em: https://educacao.marilia.sp.gov.br/arquivos/retomada_gradual_das_atividades_presenciais_10025806.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

OLIVEIRA, K. C. G. (Org). **Proposta Curricular para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília.** Marília: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

WILL, D. E. M. *et al.* **Profusão terminológica na denominação das práticas pedagógicas da Educação Básica durante a pandemia de COVID-19.** Revista EmRede, v. 8, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/726>. Acesso em: 13 ago. 2022.

O TRABALHO COM JOGOS MATEMÁTICOS ANTES E DURANTE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Adriana Alonso PEREIRA⁷

Introdução

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus gerou uma série de mudanças em toda a sociedade. Uma das grandes mudanças se refere à educação, que precisou se adequar às exigências de cumprir um longo período de distanciamento social. Nesse novo contexto educacional, o ensino remoto emergencial (ERE) foi considerado uma alternativa viável, tendo em vista a necessidade de dar continuidade ao processo de formação dos educandos em todas as etapas de ensino.

Este tipo de ensino desafiou todos os envolvidos, pois era necessário que os docentes repensassem o modo de ensinar, pensando numa aprendizagem significativa para os educandos. De acordo com Hodges (2020), o ERE difere muito da modalidade de ensino a distância (EaD), pois este envolve o planejamento de recursos e estratégias voltadas para objetivos claros e definidos, que demandam planejamento das ações, enquanto o ERE trata-se de uma emergência,

⁷ Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: adriana.pereira@unesp.br

a qual não necessariamente, teve as ações cuidadosamente planejadas, com objetivos claros e bem definidos.

Nessa tônica, o uso de dispositivos móveis foi elencado como uma possibilidade de estruturar a prática pedagógica, a fim de continuar a exercer a docência mesmo diante de tantos entraves. Os docentes das diferentes etapas de ensino lançaram mão de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), tais como: *smartphones*, computadores, *notebooks*, lousa digital, mesmo sem possuir formação adequada para tal empreitada (RONDINI. *et al.*, 2020).

Diante desse cenário, não foram apenas os professores que enfrentaram grandes desafios a partir das novas necessidades que surgiram em decorrência do contexto pandêmico, os alunos, também, tiveram que se adaptar às novas formas de ensino e aprendizagem. Mediante tais adaptações, o ensino e aprendizagem da matemática também sofreu mudanças estruturais importantes.

A literatura especializada destaca a problemática do ensino da matemática atrelada à proposição de um planejamento docente ancorado em práticas tradicionais, as quais não favorecem o diálogo e a compreensão matemática, uma vez que são propostos exercícios com o objetivo de fixar conteúdos e não de refletir o modo como a matemática está presente nas situações cotidianas (D'AMBRÓSIO, 1989; MOURA, 1992).

Diante da necessidade de se repensar o ensino e a aprendizagem da matemática, os jogos matemáticos ganham especial atenção, considerando que utilizar jogos nas aulas de matemática,

[...] implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. (SMOLE. *et al.*, 2007, p. 11).

Abordar conceitos matemáticos a partir de jogos matemáticos possibilita uma série de ganhos na aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita o desenvolvimento de várias habilidades, a saber: “[...] observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.” (SMOLE. *et al.*, 2007, p. 11).

Apesar do reconhecimento dos ganhos que podem ser obtidos a partir do trabalho com jogos matemáticos na sala de aula, é necessário, também, pensar no bom planejamento das situações de ensino e aprendizagem, que contemplem o trabalho com jogos. Desse modo, diante de uma situação emergencial de pandemia, o planejamento docente teve que ser reestruturado. Foi necessário repensar recursos e estratégias que melhor atendessem a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, esse estudo teve por objetivo descrever a experiência docente antes e após o retorno presencial no ensino e aprendizagem da matemática de uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A apresentação e discussão dos resultados foram divididas em dois eixos: 1. *Trabalhando com jogos matemáticos durante o período de*

distanciamento social, no qual apresentaremos e discutiremos a experiência docente no trabalho com jogos *on-line* em uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No eixo 2. *Trabalhando com jogos matemáticos durante o retorno presencial*, apresentaremos e discutiremos de que modo ocorreu a transição das atividades matemáticas síncronas para as atividades presenciais, bem como os ganhos em termos de aprendizagem.

Trabalhando com jogos matemáticos durante o período de distanciamento social

Como citado anteriormente, neste item, faremos a apresentação de uma experiência docente em uma turma de 5º ano de uma escola municipal de anos iniciais do Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, contando com a participação de 21 alunos.

A referida escola possui cerca de 220 alunos matriculados, ancorada nos pressupostos da oferta de uma Educação Integral que visa o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos: físico, intelectual, emocional e cultural. Quanto ao currículo, possui uma base comum e uma parte diversificada.

A base comum se refere aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte, Matemática, Educação Física e Ensino Religioso. Já na parte diversificada, são contempladas as oficinas curriculares de Leitura e Produção de Textos, Jogos Matemáticos, Expressões Artísticas: plástica, cênica e musical, Protagonismo, Recreação: jogos e brincadeiras e Língua Inglesa. Para esse estudo, selecionamos algumas atividades realizadas

na modalidade remota e presencial durante as aulas de Jogos Matemáticos.

As aulas de jogos matemáticos ocorreram três vezes na semana com duração de 1h30 cada. De 21 educandos regularmente matriculados, apenas 10 participaram das aulas síncronas⁸. Os que não participaram destas, buscaram materiais impressos, com instruções sobre como jogar os jogos.

As aulas de jogos matemáticos *on-line* foram planejadas com a intenção de possibilitar que os alunos tivessem oportunidades de acesso a aulas mais significativas, no que tange ao potencial que a tecnologia pode fornecer à aprendizagem dos alunos. Desse modo, no modelo ERE, foram utilizados diferentes *sites* direcionados ao trabalho envolvendo a aprendizagem matemática, como por exemplo: *Word Wall*, *Racha Cuca e Nova Escola*, com dicas de jogos síncronos e assíncronos. Esses *sites* foram selecionados por estarem de acordo com os objetivos das aulas propostas, bem como, por apresentarem uma interface amigável e caráter personalizável, uma vez que diante de uma classe heterogênea encontramos diversas necessidades de aprendizagem.

Com a intenção de continuar o processo de formação matemática, foram propostos diversos jogos *on-line* para que os alunos pudessem desenvolver as competências matemáticas referentes à Proposta Curricular⁹ de um município do interior do estado de São

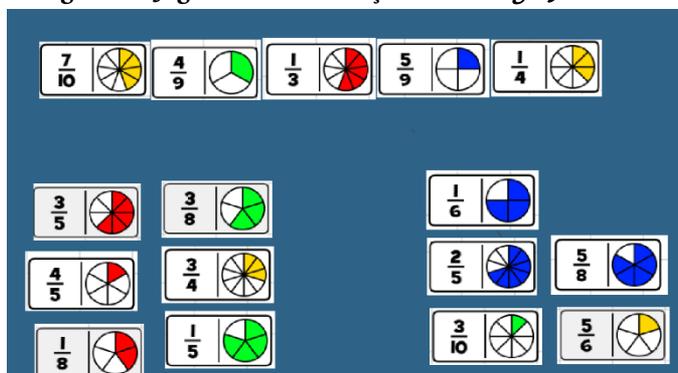
⁸ Aulas que ocorrem em tempo real, onde educadores e alunos interagem simultaneamente.

⁹ Refere-se ao currículo municipal que foi elaborado tendo como norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Paulo, fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um dos jogos propostos teve como objetivo explorar o conceito de fração, bem como a leitura e escrita das representações fracionárias. Este jogo foi realizado de forma síncrona no aplicativo *Google Jamboard*, o qual se parece com um quadro branco em que o educador pode escrever, desenhar, inserir imagens, notas e resultados de pesquisa. A imagem a seguir mostra um dos jogos que foi proposto em aula síncrona:

Figura 1 – Jogo “dominó de frações” no *Google Jamboard*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Esse jogo foi escolhido, pois uma das habilidades que os alunos precisam desenvolver e que deve ser abordada no 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais refere-se às frações. O educando do 5º ano ao final do ano deve desenvolver a habilidade de:

Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens,

utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 295).

Apesar da necessidade de desenvolver a habilidade de associar as representações percentuais às frações, os educandos não estavam preparados para trabalhar com esses conteúdos, uma vez que não tiveram aulas síncronas no ano de 2020, portanto, não tinham noções e pré-requisitos necessários para a compreensão do sistema fracionário.

Além disso, muitos não tinham como acessar as aulas por diferentes motivos: falta de equipamentos adequados, falta de *internet*, entre outros motivos. A falta de acesso às TDIC foi amplamente citada em vários estudos realizados no contexto do ERE, desde a Educação Infantil (GONÇALVES; BRITO, 2020; KUSONIKI; CONCEIÇÃO, 2021), anos iniciais do Ensino Fundamental (ANDRADE. *et al.*, 2020; PEREIRA; FRAZON, 2021), até o Ensino Superior (BARBOSA *et al.*, 2020; CONEGLIAN; FUSCO, 2021).

Apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas pelos familiares, educadores e educandos, o uso das TDIC pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem nas diferentes etapas educacionais, uma vez que possibilita a integração “[...] profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada [...].” (MORAN, 2015, p. 39). Contudo, para que essa integração entre o mundo físico e digital ocorra, é necessário que haja uma

intencionalidade docente ao propor o uso de diferentes recursos educacionais.

Dito isso, ao propor jogos matemáticos *on-line*, o educador, mesmo diante do ensino remoto, precisa compreender o porquê da escolha de determinado recurso, quais os objetivos educacionais, entre outros aspectos didáticos pedagógicos que precisam ser considerados ao propor qualquer tipo de atividade.

A proposta de utilização do jogo dominó de frações no *Jamboard* pode ser considerada uma experiência interessante, pois foi possível verificar, durante a realização do jogo, quais eram as dificuldades e facilidades dos educandos. Foi, também, possível trabalhar de forma colaborativa entre pares, retomar conteúdos essenciais que não foram totalmente compreendidos, tais como: conceito de número natural, divisão, multiplicação e relação parte-todo.

Trabalhando com jogos matemáticos durante o retorno presencial

O retorno presencial às aulas na modalidade presencial neste município não ocorreu com todas as turmas. Inicialmente, em agosto, retornaram as turmas de Infantil I até o 5º Ano. Para os alunos de 0 a 3 anos as aulas continuaram na modalidade remota.

Nesse retorno, foi possível identificar que os educandos estavam mais agitados e com muitas dificuldades de aprendizagem. Dificuldades semelhantes foram identificadas em alguns estudos que corroboram tais achados (CAO *et al.*, 2020; QUEIROZ *et al.*, 2021).

A respeito destas dificuldades de aprendizagem em relação aos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, verificamos que a compreensão matemática foi uma das grandes áreas afetadas. Diante disso, no retorno presencial, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para identificar quais envolviam a compreensão de conceitos matemáticos, os quais haviam sido trabalhados durante o 1º semestre. Com este mapeamento, observamos defasagens referentes à compreensão de situações-problema e as quatro operações. Observou-se, ainda, que os alunos ausentes nas aulas remotas apresentaram mais dificuldades quando comparados aos que participaram.

Nesse sentido, diante de um cenário de tantas incertezas e dificuldades, pensar sobre o papel do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem tornou-se indispensável, uma vez que o educador precisou organizar e planejar as aulas num contexto de incertezas, de medos e angústias de diferentes naturezas; além de precisar lidar com a transição de um ensino remoto emergencial para o ensino presencial e que, portanto, com diversos aspectos a serem considerados, inclusive, questões emocionais dos educandos.

Num contexto de mudanças profundas nas formas de ensinar a aprender, em um curto período, tornou-se cada vez mais necessário, pensar no uso intencional das tecnologias e de como o uso pode favorecer a aprendizagem dos educandos (AGNOLETTO; QUEIROZ, 2020).

Na busca por aulas mais interessantes de matemática, foi proposto aos educandos de uma turma de 5º ano, no retorno presencial, uma gincana matemática com diferentes desafios, os quais envolviam noções de geometria, espaço e forma, relação parte-todo e

divisão, considerando que o conceito da divisão, bem como o algoritmo¹⁰ da divisão e a compreensão da relação parte/todo era ainda uma dificuldade dos educandos.

Desse modo, pensamos em formas de tornar o conteúdo mais atrativo e significativo para os alunos. Buscamos, então, aliar o uso das tecnologias junto às atividades que envolviam o manuseio de materiais concretos. A respeito dessa união, Moran (2000) destaca a importância de uma escola que possibilite modificar a forma de ensinar e aprender:

Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, a organização e a adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o inesperado. [...] com a *internet* podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender. (MORAN, 2000, p. 138).

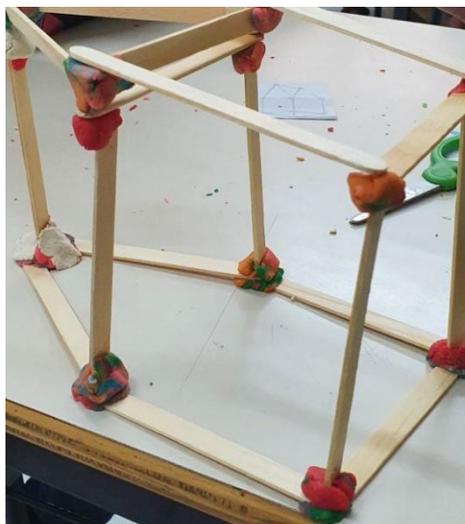
Para realizar os desafios propostos na gincana, os educandos foram divididos em cinco grupos com quatro participantes. A figura 2 exibe a construção de sólidos geométricos utilizando palitos e massinhas de modelar. Essa atividade foi proposta pois verificou-se a necessidade de propor desafios que engajassem os educandos num trabalho colaborativo entre os pares.

Cada grupo recebeu um desafio por vez. O primeiro desafio era a montagem de um cubo utilizando palitos e massinha, a fim de possibilitar que tivessem a compreensão ampliada acerca dos sólidos geométricos, uma vez que a Proposta Curricular do município

¹⁰ Técnica na qual se aplica uma série de regras a fim de chegar a um resultado.

ancorada no Currículo Paulista e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância dos educandos terem a oportunidade de testar suas hipóteses, construir e reconstruir e ter contato com os conceitos matemáticos, a partir da manipulação de diferentes materiais. O grupo que terminasse primeiro deveria chamar a professora para conferência e aguardar os demais grupos terminarem.

Figura 2 – Confeção de sólidos geométricos utilizando palitos de sorvete e massinha de modelar



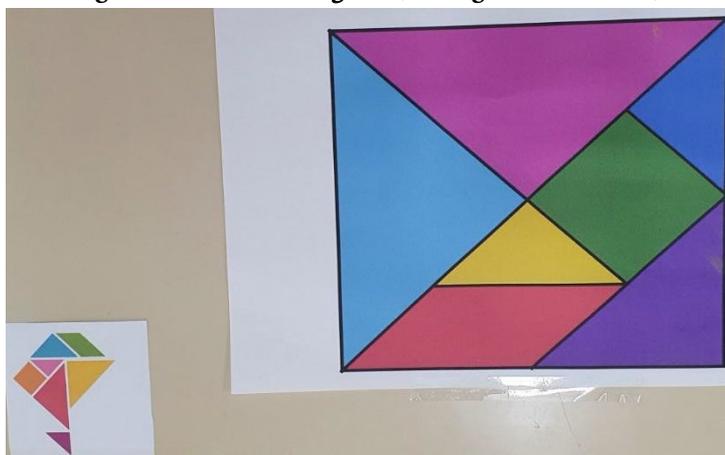
Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Foi possível perceber que alguns grupos apresentaram dificuldades, pois eram visíveis os esforços em manter a estrutura em pé. As tentativas foram fundamentais para que os grupos pensassem em estratégias a fim de concluir o desafio. Por este motivo, a organização em pequenos grupos foi primordial, pois trabalharam de

forma colaborativa num esforço contínuo a fim de concluir o desafio. Sendo assim, consideramos que foi uma atividade em que os educandos se sentiram engajados e desafiados.

Além da proposta acima, os educandos foram igualmente desafiados a montar figuras utilizando o *tangram*. O *tangram* possui 7 peças e é um quebra-cabeça de origem chinesa, sendo possível montar mais de 5.000 figuras. Esse quebra cabeça favorece a abordagem de diferentes conceitos matemáticos, como por exemplo, geometria e frações.

Figura 3- Desafio do *tangram* (montagem de um barco)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

Por meio do uso desse recurso pedagógico, foi possível perceber que o conceito de fração foi melhor compreendido. Verificamos que os educandos fizeram várias conexões entre o jogo dominó de frações, que foi abordado durante o ERE e os desafios matemáticos propostos durante o retorno presencial.

Ao analisar as aulas elaboradas mediante demandas emergenciais, notamos muitos avanços no que diz respeito à aprendizagem, como, por exemplo, o visível engajamento dos educandos durante a realização das atividades propostas. Vivenciar os conceitos matemáticos utilizando diferentes recursos físicos e tecnológicos contribuiu para uma melhor compreensão de tais conceitos. Consideramos que foram momentos propícios para refletir acerca da importância da matemática e de como aprender conceitos matemáticos pode ser um processo lúdico e significativo.

Considerações Finais

A pandemia trouxe a necessidade de repensar os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem dos educandos. Diante disso, torna-se, igualmente, importante pensar nas diferentes estratégias e recursos a fim de possibilitar que os educandos tenham oportunidades de aprender de forma significativa.

Nesse contexto, consideramos que as tecnologias foram importantes aliadas aos processos de ensino e aprendizagem, contudo, no contexto do ERE. Ainda assim, o papel da tecnologia precisa ser repensado já que a grande necessidade de uso se deu de forma abrupta e muitos educadores não tiveram tempo hábil para refletirem sobre as melhores estratégias e recursos alinhados aos objetivos educacionais que se pretendia alcançar.

Dessa forma, consideramos que o intercâmbio entre o uso de recursos digitais e físicos favoreceu, de forma positiva, a continuação do processo formativo dos educandos durante o distanciamento social imposto pelo Covid-19, porém, há que se pontuar a necessidade de

formação docente adequada, bem como garantia de acesso à dispositivos conectados à *internet* a todos os educandos.

Foi possível verificar que o uso de tecnologias com objetivos bem definidos contribuiu para a transição entre o ERE e o retorno presencial, uma vez que foi possível introduzir conceitos matemáticos, por meio de jogos, os quais tornaram as aulas mais dinâmicas e lúdicas. Além disso, propor jogos no formato *on-line* e dar continuidade no formato presencial permitiu que os educandos acessassem os conhecimentos matemáticos sob diferentes perspectivas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Referências

AGNOLETTO, R.; QUEIROZ, V. COVID-19 and the challenges in Education. **Bulletin**, v. 5, n. 2, 2020. p. 1-2.

ANDRADE, T. P. B. *et al.* O “ensino remoto” nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e experiências docentes na rede pública municipal de Fortaleza. **Revista Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 10, n. 14, dez. 2020. p. 191-206.

BARBOSA, A. M. *et al.* Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. Rio de Janeiro. **Rev. Augustus**, v. 25 n. 51, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

CAO, L. *et al.* Miniproteins against SARS-CoV-2. **Science**, ano 9, v. 370, sep. 2020. p. 426-431. Disponível em: <https://www.science.org/doi/full/10.1126/science.abd9909>. Acesso em 01 ago. 2022.

CONEGLIAN, C. S.; FUSCO, E.. Transformação digital da educação para o ensino superior: resposta à sociedade digital em tempos de pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes, PEREIRA, Adriana Alonso, SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. **De repente uma pandemia: Discussões sobre os Processos Educacionais durante o período de Distanciamento Social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 83-98.

D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. **SBEM**. Ano II. n. 2. Brasília. 1989. p. 15-19.

GOLÇALVES, E. M. R.; BRITO, A. L. F. M. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, dez. 2020.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 01 ago. 2022.

KUSONIKI, K. A. R.; CONCEIÇÃO, A. N. Educação Infantil em tempos de pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes, PEREIRA, Adriana Alonso, SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. **De repente uma pandemia: Discussões sobre os Processos Educacionais durante o período de Distanciamento Social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 23-40.

MOURA, M. O. O jogo na educação matemática. *In: O jogo e a construção do conhecimento*. São Paulo: FDE, n.10, 1991. p. 45-53.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias *In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, A. A.; FRAZON, R. F. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. *In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes, PEREIRA, Adriana Alonso, SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva. De repente uma pandemia: Discussões sobre os Processos Educacionais durante o período de Distanciamento Social*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 41-56.

QUEIROZ, M. G. *et al.* Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, 2021. p. 1-9. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 08 ago. 2022.

RONDINI, C. A. *et al.* Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, 2020. p. 41–57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SMOLE, K. *et al.* **Cadernos de Mathema**: jogos de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OFICINAS SOBRE O PENSAR PEDAGÓGICO EM MOMENTO PANDÊMICO: FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO DE LÍNGUAS

Douglas Cunha dos SANTOS¹

Isabelle CASTILHO²

Daniela Nogueira de Moraes GARCIA³

Introdução

O processo de imersão tecnológica em escala mundial é uma realidade notória e podemos afirmar que a sociedade se compreende e expande por meio dos recursos digitais aplicados ao suporte à vida diária. O uso das tecnologias associadas às atividades de ensino e aprendizagem é uma temática que tem ganhado espaço no cenário educacional (FERDIG *et al.*, 2020; LEFFA *et al.*, 2020b; MENDES *et al.*, 2020; MENDES; FINARDI, 2018; GIMENEZ *et al.*, 2016; ARAGÃO; CAJAZEIRAS, 2015; SALOMÃO, 2011). Todavia, em

¹ Mestrando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: douglas.cunha@unesp.br

² Graduanda em Letras - Licenciatura - Português-Inglês/ Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Assis SP / *e-mail*: isabelle.castilho@unesp.br

³ Professora Livre Docente em Língua Inglesa pela UNESP. Professora Associada junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Assis/SP e Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP - Campus de Marília / *e-mail*: daniela.nm.garcia@unesp.br

decorrência do período pandêmico, seu uso vem sendo modificado: ora por ser de forma mais ampla e abrangente, ora por se dar por grupos e ambientes que não o utilizavam antes. O que pensávamos sobre tecnologia em 2019 não se aplica ao momento atual, motivo pelo qual temos buscado a averiguação da aplicabilidade de recursos digitais em diferentes abordagens de ensino.

Partimos da concepção preliminar de que, em se tratando de uma universidade pública, devem ser articulados três pilares, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996): o ensino, a pesquisa e a extensão. É importante ressaltar que os cursos de Letras visam habilitar seus discentes ao trabalho com uma língua estrangeira moderna alinhada com o desenvolvimento das habilidades e competências pressupostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para atuação no ensino básico. Sendo assim, o projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (doravante CLDP)⁴ promove um contexto de muita relevância para os discentes que desejarem, possam integrar-se à ações de docência como professores em pré-serviço.

⁴ É importante esclarecer que, conforme informações disponibilizadas no *website* da universidade: “Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se como uma ação extensionista da UNESP, vinculada à PROEX, que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Nesse contexto, os cursos de línguas são ministrados pelos alunos da graduação em Letras (tutores), os quais têm oportunidade para atuarem como professores, desenvolverem pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorarem sua formação docente, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto. Trata-se, portanto, de um espaço, prioritariamente, de Extensão Universitária, mas, ao mesmo tempo, articulado ao Ensino e à Pesquisa”. (<https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/>)

O projeto abarca seis línguas estrangeiras diferentes, a saber: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano e japonês. Tendo em vista os processos que competem a cada uma e para a finalidade deste estudo, focaremos na experiência de adaptação e nas práticas individuais de tutores/professores do curso de Língua Inglesa. Estes, em formação inicial, foram primariamente aprovados em processo seletivo em 2019, mediante edital, para ministrar aulas em contexto presencial no ano subsequente. Todavia, em decorrência das mudanças do panorama global e das normas sanitárias de combate do Covid-19, foi necessária uma adaptação das práticas, contemplando o ensino remoto emergencial (ERE), com o início de suas atividades apenas no ano de 2021 de forma remota.

No presente capítulo trataremos, então, uma reflexão sobre as experiências coletadas durante a aplicação dos cursos de língua inglesa sob a ótica experimental ao acompanhar o citado grupo de tutores em sua prática. Com a intenção de preparar e assegurar o bom desenvolvimento do projeto, foram oferecidas oficinas de formação sobre o pensar-pedagógico, que serão descritas em detalhe nas seções posteriores. Buscaremos apresentar, também, um breve relato sobre a aplicação do curso e a produção resultante desse processo.

Abrimos a seção seguinte com a apresentação do projeto no qual o trabalho se desenvolveu e os contextos específicos no qual ele se encontrou.

Sobre o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP de Assis (CLDP) advém de um projeto vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que visa a democratização do ensino de línguas estrangeiras, ofertando cursos de línguas estrangeiras para as comunidades interna e externa, ou seja, Assis e demais cidades da região. Todos os cursos são ministrados por estudantes da graduação de Letras, em sua maioria, voluntários, proporcionando um espaço de pesquisa e de formação docente. Após serem selecionados através de um edital, aos alunos em formação inicial são atribuídas turmas de acordo com os níveis de domínio linguístico, em pares ou grupos de tutores. Esses pares/grupos se tornam, assim, responsáveis por todas as atividades docentes da turma atribuída dentro do curso. Atualmente são oferecidos cursos de língua alemã, espanhola, francesa, italiana, inglesa e japonesa.

Um dos pilares do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é a promoção de um espaço que contribua para o desenvolvimento dos professores em formação inicial com base em sua autonomia, e, parte das obrigações do tutor junto ao projeto é, então, determinar a abordagem metodológica a ser aplicada em suas aulas e os materiais elaborados de forma a melhor alcançar os objetivos linguísticos e culturais previamente estabelecidos para a classe de sua responsabilidade. Dentro do planejamento realizado, eles também devem determinar quais serão os recursos digitais utilizados para a condução e otimização das práticas pedagógicas em inglês. Tais escolhas não se dão de forma arbitrária, mas de acordo

com o acompanhamento pedagógico de um professor supervisor da língua em questão e o suporte de voluntários graduados e pós-graduados, por meio de reuniões regulares que enfocam o compartilhamento de experiências e a oferta de oficinas de cunho pedagógico. Dessa forma, participar do projeto CLDP como tutor é, então, uma oportunidade de formação.

Levando em consideração que o aluno de licenciatura em formação inicial apoia-se em sua cultura de aprender (BARCELOS, 1995) e, por conta dela, acaba por reciclar materiais desatualizados e adotar abordagens de ensino que foram utilizadas durante seus anos iniciais de aprendizagem, desconhecendo os avanços de pesquisas sobre a educação e o uso de novas tecnologias para potencializar sua prática em sala de aula, faz-se necessária uma intervenção expositiva e reflexiva sobre tais usos e aplicações. Vetromille-Castro e Ferreira (2016) destacam a importância de, academicamente, contemplar questões que circundam o emprego das tecnologias na educação e aprendizagem de línguas, apontando que este é um compromisso social de cursos de formação docente.

Desta forma, buscamos, nesse período transicional de pandemia, aproximar nossos tutores do curso de Inglês de novos recursos digitais disponíveis, não apenas para que sejam utilizados sem parcimônia ou de forma alegórica (MORAN, 1999), mas para que suas escolhas reflitam em ações concretas, sistematizadas e constituam-se como o resultado de um planejamento adequado. Acima de tudo, espera-se que os objetivos estabelecidos por tutores e aprendizes de língua estrangeira sejam atingidos, mesmo em situação controversa excepcional. Discorreremos a esse respeito na seção

seguinte, ao tratarmos das oficinas que foram aplicadas em 2021 e que nortearam o presente trabalho.

Sobre a Oferta das Oficinas

As oficinas de formação pedagógica foram uma estratégia adotada para garantir, de modo formalizado dentro do projeto, a troca de experiências entre tutores e ex-tutores. Em 2021, o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp, Campus de Assis, possuía onze anos de funcionamento e o curso de inglês, oferecido anualmente, desde sua abertura, tinha acumulado materiais e experiências de dezenas de tutores ao longo dos anos.

A partir de 2017, com o apoio da professora supervisora da língua, adotamos o formato de oficinas pedagógicas para disseminar todo o conteúdo construído, ampliar a discussão sobre formas de aprender e ensinar inglês e fomentar a reflexão com os novos tutores. Discussões essas que se mostraram pertinentes e fundamentais no contexto atípico em que os cursos se encontraram durante a pandemia.

Para 2021, as oficinas foram pensadas e formuladas em conjunto para abarcar os principais anseios dos novos tutores, que, até então, não traziam consigo nenhuma experiência em sala de aula. Lembramos que estes eram alunos selecionados em 2019, no primeiro ano de graduação em Letras, que, mesmo durante seu terceiro ano, ainda não tinham experienciado a prática docente, fosse ela presencial ou remota. Dessa forma, após um exaustivo planejamento, os tópicos selecionados para as oficinas pedagógicas foram: a) *Currículo, Plano*

de Aula e Metodologias de Ensino; b) Planejamento Estratégico e Recursos Digitais; e c) Metodologias Ativas.

Os conteúdos abordados e discussões que seguiram cada oficina serão descritos em detalhe nas subseções que seguem.

a) Currículo, Plano de Aula e Metodologias de Ensino

Em se tratando da primeira oficina oferecida, seu objetivo foi, fundamentalmente, integrar os novos tutores com referências pedagógicas atuais e esquematizar a prática docente a partir dos estudos teóricos que eles já traziam de base. O quadro de tutores participantes desta oficina era composto, majoritariamente, por alunos do terceiro ano de Letras, que tiveram acesso, presencialmente, ao Curso de Letras no primeiro ano antes da pandemia (2019) e no segundo ano (2020) de forma remota. Essa característica atípica foi considerada na articulação da oficina.

Figura 1 – Apresentação da Oficina sobre Currículos

Currículo, Plano de Aula e Metodologia: O que é o que?

Para Silva (2005, apud MORAES 2010), o currículo não é apenas o caminho, o trajeto (como poderia ser sugerido pela tradução do latim, *curriculum*) mas também é "a visão de sujeito e de mundo compartilhada por determinada comunidade educacional, o conjunto de princípios que norteia suas ações, independente da área de interesse ou da especialidade de cada professor". Ele é, portanto, uma base de sustentação do pensar-pedagógico a partir do qual o professor, em sua individualidade e autonomia, desenvolve suas aulas.

O plano de aula, por outro lado, irá se referir à *descrição específica* de tudo que o professor executará em sala de aula durante um período determinado, tendo em vista aprimorar a sua prática pedagógica e melhorar o aprendizado dos alunos. O planejamento de aula é considerado uma peça chave para o alcance de qualquer objetivo profissional. Ele é responsável por nortear a realização de suas atividades, bem como de suas ações, sendo imprescindível na carreira de um professor. (ESCOLAEDUCACAO, 2015?)

Agora, sobre a **metodologia** temos um pequeno empasso, visto que Manfredi (1993) já pontuava as diversas concepções em diferentes contextos e sob diferentes óticas teóricas, porém o que se converge é que a metodologia de ensino é, sobretudo, a *forma* ou a *estratégia* como o conhecimento será transmitido/difundido/debatido.

CLDP - UNESP/FCLAssis Data 13 Set 2021 05

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Sobre Currículo, trouxemos uma reflexão apontada por Silva (1999) que afirma que este não é apenas o caminho, o trajeto (como poderia ser sugerido pela tradução do latim, *curriculum*) mas, também, é

(...) sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados. (SILVA, 1999, p. 14).

No decorrer da oficina, foi necessário afirmar que o currículo é, portanto, uma base de sustentação do pensar-pedagógico, a partir do qual o professor, em sua individualidade e autonomia, desenvolve suas aulas, o que justifica a importância de pensarmos em um currículo comum para todos se apoiarem.

O Plano de Aula, por outro lado, refere-se à descrição específica de tudo que o professor executa em sala de aula durante um período determinado, tendo em vista aprimorar a sua prática pedagógica e melhorar o aprendizado dos alunos (LIBÂNEO, 1994). O planejamento de aula “[...] é considerado uma peça chave para o alcance de qualquer objetivo profissional. Ele é responsável por nortear a realização de suas atividades, bem como de suas ações, sendo imprescindível na carreira de um professor” (PLANO, 2015, s.n.). Ademais, durante as discussões, percebeu-se que a ideia geral entre os tutores era de uma tarefa dispensável e trivial da formação docente.

A fim de combater a desinformação e ressignificar o planejamento dentro do contexto específico do projeto, trouxemos a teoria de Vasconcellos (2002) sobre os planos de aula e a própria busca pela ressignificação: a *necessidade* e a *possibilidade*. O autor nos mostra que:

Planejar, então, remete a: 1) querer mudar algo; 2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que, a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável). (VASCONCELLOS, 2002, p. 36)

Os cursos do Centro de Línguas não trazem um currículo pré-concebido, mas há uma base curricular sugerida, pela qual o tutor pode basear seu planejamento, de modo que seja feita uma reflexão e adequação para a sua realidade, tal qual destacamos na citação acima, faz-se indispensável. A primeira oficina, então, encerrou com uma discussão sobre formas de planejamento que seriam retomadas e melhor abordadas no próximo encontro.

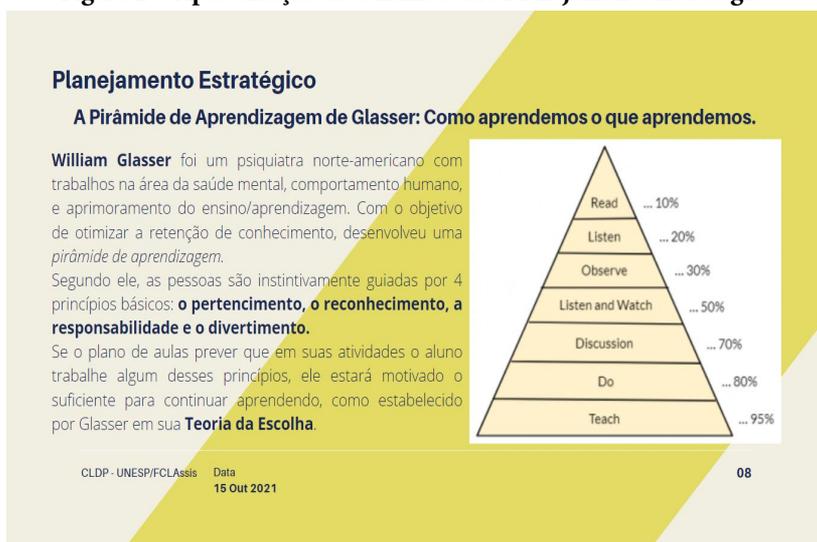
b) Planejamento Estratégico e Recursos Digitais

A segunda oficina do ciclo foi oferecida quando os tutores completavam seu primeiro mês de aulas ministradas no CLDP. Foi

proposta, então, uma roda de conversa inicial para abriremos o debate que seria estruturado na sequência. A dinâmica era simples: cada tutor junto com sua dupla ou grupo apresentava sua turma e suas observações iniciais, além de trazer algum anseio que os tivesse afligido. Em sequência, os demais tutores, individualmente, comentavam sobre como eles próprios poderiam abordar as situações vividas pelos colegas e quais decisões tomariam. Logo, todos os tutores puderam perceber as especificidades de cada turma e, com o suporte do grupo, pensar em soluções possíveis para superar os desafios. Após a discussão, foram levantadas questões referentes ao planejamento: Os planos iniciais estavam sendo seguidos? Como eles poderiam adaptá-los frente à nova realidade remota recém-descoberta? Quais seriam as estratégias a seguir?

Para falar sobre planejamento estratégico, recorreremos, primariamente, à teoria de Glasser (1998) e sua pirâmide de aprendizagem (como ilustrado na Figura 2), no qual, segundo o autor, as pessoas são instintivamente guiadas por quatro princípios básicos: *o pertencimento, o reconhecimento, a responsabilidade e o divertimento*. O autor sugere que o aprendiz, e sobretudo o jovem aprendiz, precisa se sentir inserido no contexto de aprendizagem e compreender como esse novo conhecimento irá se aplicar em seu cotidiano social.

Figura 2 – Apresentação da Oficina sobre Planejamento Estratégico



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Considerando o fato das aulas estarem ocorrendo de forma remota, outra preocupação abordada, na oficina, foi o quanto o ensino a distância gerava uma lacuna entre o tutor e seus alunos: a distância transacional. A forma como os aprendizes de língua estrangeira e seus tutores se conectam no ensino remoto emergencial é diferente do tipo de conexão que os mesmos teriam em situação presencial. Moore (1997), ao apresentar o termo, afirma que

a distância transacional - distinta da distância física ou temporal - refere-se ao espaço psicológico ou comunicativo que separa o instrutor do aluno na transação entre eles, ocorrendo na situação de aprendizagem estruturada ou planejada. (MOORE, 1997, p. 1).

Moore (1997, 2002) trouxe, ainda, para nossos tutores, a reflexão sobre como transpor, de forma efetiva, barreiras psicológicas que possam podar a construção do conhecimento, mediante o uso de metodologias efetivas e o planejamento estratégico, além do uso de recursos e meios de comunicação adequados.

Vargas *et al.* (2016, p. 3) afirmam que “[...] o professor-tutor deve ser o facilitador principal do processo de aprendizagem”. No papel de facilitador, o tutor frente a sua turma deverá possuir, “[...] além do conhecimento técnico, um elevado grau de sociabilidade e afetividade para incentivar a coletividade e diminuir a distância transacional” (VARGAS *et al.*, 2016, p. 3).

Com a discussão encaminhada para o uso de recursos digitais, os tutores se mostraram familiarizados com os tópicos e muitos já empregavam ferramentas e tecnologias em suas aulas. Pacheco (2019) pondera que, embora existam vastas maneiras de aplicar os recursos digitais na aprendizagem, é importante notar que seu uso não apenas tem a capacidade de aperfeiçoar a experiência do educando, mas também pode garantir que esse processo ocorra de forma mais completa, ao cobrir áreas que, de forma presencial, poderiam ser negligenciadas.

Foram apresentados, então, alguns aplicativos educativos no que diz respeito à língua inglesa e que poderiam ser utilizados, como o *Wooclap* e o *Playposit*, mas devido à falta de tempo no curso, pouco debatemos quanto às suas possíveis aplicações práticas.

c) Metodologias Ativas

A terceira oficina, e também última do ciclo de 2021, tratou das metodologias ativas, da aplicação no contexto de ensino remoto

emergencial e do momento de transição que os aguardava nos próximos semestres. A oficina foi realizada próxima ao final dos cursos e do ano letivo no CLDP, coincidindo com o encerramento das atividades dos tutores no primeiro ano de aulas, como já explicitamos anteriormente. Os tutores puderam, assim, compartilhar, entre si, a experiência de ofertar aulas remotas e seu aprendizado no semestre. Os comentários fomentaram a reflexão dessa primeira prática docente e promoveram o pensamento crítico sobre as escolhas docentes adotadas.

De forma demonstrativa, na sequência, foram expostos, brevemente, os trabalhos de Camas e Brito (2017), Bacich e Moran (2017) e Leffa (2020a). As autoras Camas e Brito (2017, p. 314) explicam que “por metodologias ativas, entendem-se as diferentes formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam, com a intenção da formação crítica de futuros profissionais, em várias áreas do saber”. Foi importante relembrar a nossos tutores todo o processo de transição pelo qual eles já passaram, ou seja, da posição de alunos da graduação do Curso de Letras em uma experiência presencial para a realidade do ensino remoto emergencial para a posição de professores tutores de turmas *on-line* dentro do Centro de Línguas. Importante, também, lembrá-los sobre o processo inverso porvir, ao transporem suas práticas do ensino remoto para o presencial, conforme as novas medidas sanitárias mediante a flexibilização do período pandêmico.

Figura 3 – Apresentação da Oficina sobre Metodologias Ativas

"Moore e Kearsley (2007) ressaltam que quanto maior a interação a distância, maior a responsabilidade do aluno em desenvolver a autonomia. Os autores consideram como dimensão importante, a capacidade de o aluno exercitar a autonomia, desenvolver seu próprio aprendizado por meio de recursos disponíveis no ambiente, de decidir sozinho quando o progresso for satisfatório. Consideram relevante a proficiência, conceituada como a capacidade do aluno em construir significado e a disposição/motivação para permanecer no processo de aprendizagem, e a partir do conteúdo assimilado, introduzir novas ideias e conceitos na estrutura cognitiva existente."

Fonte: Valente (2009) adaptado pelas autoras 2016.

Fonte: Kenski (2008) adaptado pelas autoras (2016).

CLDP - UNESP/FCLAssis Data 4 Nov 2021 07

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A utilização de metodologias ativas no ensino, então, não poderia se limitar apenas àquelas que visassem os ambientes virtuais, mas, principalmente, as que integrassem o aluno de forma analógica e digital. A professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, na apresentação do livro Metodologias Ativas para uma educação inovadora (BACICH; MORAN, 2017) pontuam que:

São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo. Nesse sentido, ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação,

ensino híbrido, design thinking, desenvolvimento do currículo STEAM, criação de jogos, entre outras, [...] mostra a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa. (BACICH; MORAN, 2017, s/n).

Assim, podemos observar que, na utilização das metodologias ativas, o foco sai do professor detentor do conhecimento e se desloca para o aluno, proporcionando o diálogo e a problematização do conteúdo. E, tão logo a discussão no contexto da oficina rumou para a relevância das TDIC e dos recursos digitais, deparamo-nos com Leffa *et al.* (2020) que afirmam:

o pressuposto é de que esse professor sabe mais, pode mais e faz mais quando tem o domínio dos recursos a seu dispor, tanto em termos operacionais, sabendo usá-los, como em termos de resultados, sabendo direcioná-los para seus objetivos” (LEFFA *et al.*, 2020a, p. 226).

Fica claro no trabalho dos autores que essa suposição nada mais é que apenas a ideia antropomorfizada da humanidade sobre o papel do bem físico (ou digital): não é o computador, ou o *smartphone*, ou o recurso que torna o conhecimento válido, acessível e pertinente, mas, sim, a atuação do tutor dentro do contexto do projeto fazendo uso daquele recurso para atingir resultados que, de outra forma, no atual cenário pandêmico, seriam prejudicados.

Os efeitos e resultados da realização do ciclo de palestras sobre o pensar pedagógico podem ser melhor observados segundo a ótica

de uma das tutoras que atuou nesse período, como ilustra o relato a seguir.

Sobre as aulas ministradas no Centro de Línguas em período pandêmico

Antes de se pensar sobre o contexto específico do curso de inglês ofertado de forma remota, em 2021, é necessário compreender o cenário geral no qual ele se insere. De 2010, quando foi criado, até 2019, o CLDP ofereceu apenas aulas na modalidade presencial. Entretanto, com o início e decorrer da pandemia, foi adotado o ensino remoto emergencial para dar continuidade às suas atividades. Com isso, o público atendido pelo projeto que antes era restrito à região de Assis, expandiu-se para todo o território nacional. Neste novo formato, o curso de inglês foi oferecido no ano de 2021, com turmas de Básico 1, 2 e 3⁵ ao longo do ano, com duas aulas semanais: uma síncrona, onde os alunos e os tutores, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, desenvolviam as atividades simulando a experiência de sala de aula; e uma assíncrona, onde os tutores promoviam atividades e conteúdos informativos que poderiam ser acessados e desenvolvidos de forma autônoma.

Nesta sessão, serão compartilhadas experiências acerca da turma de Língua Inglesa- Básico 3, sendo as aulas ministradas pelos então graduandos Isabelle Castilho e um outro tutor com o qual compartilhava a responsabilidade na condução das aulas. Assim, as

⁵ Os níveis Básicos 1, 2 e 3 do CLDP seriam equivalentes aos níveis A1 e A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR).

informações presentes neste estudo são apontadas sob a perspectiva apenas da tutora.

Após a primeira oficina, ofertada em setembro, a elaboração do curso seguiu a base pré-estabelecida já comentada, de maneira a reforçar a discussão sobre o currículo exercer a função de ser mais do que um mero caminho. Refletir sobre a visão do indivíduo e do mundo por meio dos conteúdos comunicativos, gramaticais e temáticos é demonstrar no que se acredita que deva ser ensinado e de qual forma.

Sendo assim, a professora pré-serviço percebeu que estruturar o plano de aula era indispensável, até mesmo para que se vislumbrassem as necessidades da turma. Nesse sentido, a partir do planejamento, já identificou-se uma necessidade de ordenação das atividades, de tal forma que a tutora, juntamente com seu colega tutor, determinaram que trabalhariam com a metodologia de projetos.

Figura 4 – Plano de ensino do Curso de Inglês Básico 3

Plano de Ensino

Professores: Isabelle Castilho e [REDACTED]	Ano: 2º semestre de 2021
Língua: Inglês	Nível: Básico 3

Objetivos:

- Ser capaz de se expressar sobre o futuro, desejos e planos sobre o mesmo ;
- Ser capaz de se expressar sobre a pandemia do COVID-19 e sobre seus planos futuros ao que se chama de pós pandemia;
- Conseguir pedir, requerer, ordenar e comunicar sobre situações que consigam ou não realizar;

Conteúdo:

Nesse semestre, os alunos estudarão:

Temática do curso:

- Podcast: Post Pandemic: What will we do?

Gramática:

- Future Simple
- Past Continuous
- Countable x Uncountable
- Reflexive Pronouns
- Modal Verbs (Can, Could, Be Able to, Should, Would, Ought, Might, May, Must, Have to, Needn't, Shall, Will)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O projeto escolhido, junto com os cursistas, foi a construção de um pequeno *podcast* sobre o pós-pandemia, tema que, por fim, abrangeu esse período como um todo. Ficou estabelecido que as aulas assíncronas focariam na construção do roteiro e a gravação dos áudios de um *podcast*, áudios de um podcast, além da leitura e produção de textos sobre a pandemia e dos conteúdos que contemplavam o ensino da gramática da língua inglesa.

As aulas síncronas destinaram-se a reflexões sobre a pandemia, à prática oral da língua inglesa e para tirar dúvidas sobre o tema gramatical trabalhado (no caso, *Simple Future*), aplicando, assim, o método de sala de aula invertida. Contudo, montar um *podcast* exigiu muito mais do que apenas a elaboração de um *script* e a gravação de um áudio. Era necessário um planejamento estratégico e uma excelente avaliação dos recursos digitais disponíveis.

Nesse momento, a segunda oficina, em outubro, ofereceu grande suporte no preparo e apresentação de recursos tecnológicos acessíveis para a gravação e postagem do *podcast*. Por meio da troca de experiência docente, no âmbito da oficina, foi definida a plataforma *Padlet*. Ademais, não bastava apenas a escolha de um recurso, mas era, igualmente, relevante a capacitação e o conhecimento para operar a ferramenta, mostrando aos alunos como tal ferramenta poderia auxiliá-los a atingir os objetivos traçados. O projeto do *podcast* promoveu, também, uma redução da distância transacional já que o planejamento e escolha de uma metodologia ativa oportunizou uma nova forma de transpor as barreiras psicológica e física impostas pela pandemia para a construção do conhecimento.

Por fim, a última oficina contribuiu para o planejamento de ações subsequentes previstas para o ano de 2022, refletindo sobre as práticas de 2021 e buscando aperfeiçoá-las para o semestre subsequente, dando continuidade às ações pedagógicas em Língua inglesa junto à turma.

Em um processo de autoavaliação das ações realizadas, foi possível perceber que as atividades, assim como atenção às especificidades das turmas, devem ser consideradas durante o

planejamento e, também, no momento da condução. É importante ter muita sensibilidade por parte dos professores/tutores de modo que ajustes e remanejamentos possam ser realizados nas propostas, se necessários. Em relação ao *podcast*, observou-se que a duração do projeto articulado junto aos cursistas foi longa, gerando-lhes certo cansaço ao final do curso, conseqüentemente desinteresse. Porém, o fruto do projeto, intitulado pelos alunos de *Pandemicast*, propôs reflexões sobre esse período doloroso, de forma a trazer uma ideia de aproximação e acolhimento.

Com o apoio dos tutores, os alunos conseguiram escrever roteiros (*scripts*) na língua-alvo, de forma a aplicar os conceitos aprendidos em ambiente virtual durante as aulas de forma orgânica e inserida no contexto proposto pela atividade.

De qualquer maneira, em meio a desafios, é possível afirmar que os ganhos foram significativos em termos de formação docente, tanto na condução das aulas, quanto na elaboração das atividades e no uso significativo de recursos tecnológicos, gerando momentos importantes de crescimento e reflexão. No que diz respeito aos cursistas, o aprendizado na língua inglesa, em momento de pandemia e grandes incertezas, também delinea ganhos e, especificamente, no que se refere à elaboração do *podcast*, ao contexto de comunicação e à utilização de recursos tecnológicos, de modo que proporcionou novas possibilidades de se expressar sobre temática relevante, a pandemia, na língua-alvo, tornando o processo significativo para eles.

Na seção seguinte, deixamos nossas considerações acerca dos processos vivenciados na oferta dos cursos de forma paralela, as oficinas pedagógicas e os possíveis caminhos que pesquisas futuras possam tomar.

Considerações Finais

Podemos afirmar que a pandemia do Covid-19 impactou diversas áreas da sociedade, o que inclui a educação. A partir da experiência com esse grupo de tutores atuantes no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, em 2021, buscamos apresentar um breve panorama acerca de ações desenvolvidas.

Compartilhamos, neste trabalho, perspectivas que englobam a formação docente, especificamente os tutores, estudantes da graduação em Letras e professores pré-serviço, que tiveram o início de sua prática docente interrompida no CLDP e, dessa forma, foi necessário que buscassem meios alternativos para que as aulas de línguas fossem promovidas.

Com a introdução do ensino remoto emergencial e a possibilidade de começar as atividades de tutoria dentro do projeto Centro de Línguas, houve uma recuperação de espaços formativos que eram tidos como seguros. Sendo assim, os graduandos que haviam sido aprovados em processo seletivo realizado em 2019 puderam se integrar ao cenário inicial de docência mediante a oferta de cursos de língua inglesa.

Como já explicitado, faz-se muito importante que estes sejam assistidos, pedagógica e linguisticamente, de modo que tenham segurança para adentrar a sala de aula (física ou virtual) como professores/tutores responsáveis pelas turmas. Sendo assim, a realização das oficinas pedagógicas durante o ano de 2021 pôde garantir ambientes de discussão, e aplicabilidade de teorias estudadas, além de resgatar, nas teorias tradicionais, elementos fundamentais que pudessem ser readaptados e estruturados de forma a se adequar às

(novas) metodologias ativas de ensino e novas demandas em tempos de pandemia. Foram oportunizadas influências muito significativas na formação docente que muitas vezes não encontram caminhos no contexto de cursos de Letras, por exemplo.

O uso de recursos digitais se mostrou como um grande parceiro, de forma a aproximar o tutor de língua estrangeira de seu estudante, e, ao mesmo tempo em que lidávamos com um distanciamento físico, conseguimos diminuir a distância transacional, com planejamento estratégico de longo prazo. É importante mencionar que, como visto mundialmente, ainda esbarramos em questões de acesso à conexão e equipamentos e, também, de preparo tecnológico. Todavia, foi possível observar, nos professores/tutores, uma ampliação de visão para buscar possibilidades, refletir sobre práticas, analisar demandas e lidar com desafios inimagináveis gerados por um tempo sem precedentes.

Os tutores do CLDP, na complexidade de sua experiência, tanto como estudantes da graduação em situação remota, quanto como professores pré-serviço dentro do projeto, ressignificaram, com o uso das TDIC esse sentido de presença, de estar presente e se fazer presente como estudante/professor. A exemplo da produção do *podcast* no grupo de Língua Inglesa - Básico 3, uma atividade de criação que coordena o uso de aplicativos digitais para a gravação e disponibilização, e as competências na língua-alvo para a elaboração dos roteiros, vemos que, quando aplicadas com planejamento e inseridas no contexto pedagógico, as TDIC permitem que a interação professor/ estudante/professor aconteça de forma proveitosa, mesmo quando fisicamente distantes.

Ainda em tempos desafiadores, compreendemos que estudos mais aprofundados precisam ser conduzidos para observar o impacto do ERE e compreender se os avanços tecnológicos vislumbrados durante esse momento emergencial se aplicarão em um cenário pós-pandêmico.

Referências

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de professores: relatos sobre o uso de tecnologias educacionais na experiência docente. *In*: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 301-324.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Editora Penso, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 140, LI f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269102>. Acesso em: 20 abr. 2021.

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

CAMAS, N. P. V., BRITO, G. S. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, abr./jun, 2017. p. 311-336.

FERDIG, R. E. *et al.* Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. **Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**. 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903>. Acesso em junho de 2020.

GIMENEZ, T. *et al.* Policies for English language teacher education in Brazil today: Preliminary remarks. **PROFILE** Issues in Teachers' Professional Development, v. 18, n. 1, 2016. p. 219-234.

GLASSER, W. **Choice theory: a new psychology of personal freedom**. 1998.

LEFFA, V. J. *et al.* Humanismo, pós-humanismo e pós-humanidade: como chegamos à linguística aplicada das coisas. *In*: LEFFA, Vilson J. FIALHO, Vanessa Ribas. BEVILÁQUA, André Firpo. COSTA, Alan Ricardo. (Orgs.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de Pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020a. p. 225-251.

LEFFA, V. J. *et al.* **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. 1. ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020b.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

MENDES, A. A. P. *et al.* (Org.). **Educação e Tecnologias: Desafios dos Cenários de Aprendizagem** 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020.

MENDES, A, R.; FINARDI, K. R. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. **Education and Linguistics Research**, ano 4, v. 1, 2018.

MORAN, J. M. Internet no ensino. **Comunicação & Educação**, n. 14, 1999. p. 17-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36839>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MOORE, M. G. Theory of transactional distance. *In*: D. Keegan (ed.), **Theoretical principles of distance education**. London and New York: Routledge, p. 22-39, 1997.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, 2002.

PACHECO, C. A. **Aluno tecnológico**: o perfil do aluno e sua relação com o professor na era digital. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, 2019.

PLANO de aula para professores. **Escola Educação**, 2015. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/plano-de-aula/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003. Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VARGAS, L. *et al.* **A interatividade e a distância transacional na educação a distância:** um estudo preliminar. SIED:EnPED. Pelotas/RS, 2016.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes sociais na formação de professores de línguas. *In:* ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson J. **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender.** São Paulo: Parábola Editorial.

FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO: DA TRAJETÓRIA DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO BRASIL À PRÁTICA EM SALA DE AULA

*Maria Eduarda TOGNETTE*¹

Introdução

Em meio à pandemia, o uso dos recursos audiovisuais na educação se potencializou para o acompanhamento de atividades remotas. O reajuste das aulas por meio de aparelhos móveis, como o celular, o computador, a televisão e o rádio foram essenciais para que a Educação continuasse oferecendo formação em todos os níveis de ensino, tendo em vista que uma das medidas sanitárias para a contenção da disseminação do novo coronavírus foi o distanciamento social.

Nesse contexto, é pertinente discutir sobre a tecnologia educacional no Brasil e os recursos audiovisuais, uma vez que se articulam com a disseminação de objetos, máquinas, além de instrumentos vinculados ao ensino e aprendizagem com vistas à construção do conhecimento. Nesse sentido, tais ferramentas tornam-se imprescindíveis para a educação em tempos hodiernos.

¹ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPICIE) / *e-mail*: eduarda.tognette@unesp.br

Quando se menciona a história desses recursos e a sua trajetória, é válido destacar sua difusão no final dos anos de 1950 e principalmente nos anos de 1960 e 1970, devido ao sistema capitalista de produção, que se estabelecia nessa época no país, bem como ao discurso tecnicista (SOUZA; OLIVEIRA, 2018). Como estratégia para uma educação de qualidade, os recursos audiovisuais foram selecionados para um processo mais efetivo, pois poderiam atingir um maior número de pessoas, em um curto espaço de tempo e com menor custo. Isto é, tais instrumentos foram apontados como a salvação para o ensino, em especial, para a população rural, onde se concentrava grande número de analfabetos.

A tecnologia educacional viabiliza o discurso pedagógico, em que os mais novos recursos introduzidos pela sociedade adquirem um papel fundamental no processo educativo, como o cinema, o rádio, os aparelhos de projeção, os retroprojetores, a televisão e outros.

Apesar dessa difusão do ensino remoto emergencial (ERE) e do uso de novas tecnologias em sala, ainda é necessário ensinar os educandos a acessarem o conhecimento e não apenas as informações, ou seja, precisamos formá-los para além da superficialidade.

Para promover essa discussão, o trabalho se amparou em uma revisão bibliográfica referente ao tema, bem como exemplos da prática vivenciada por mim, enquanto educadora nesse período pandêmico.

Desta forma, a discussão dividiu-se em três momentos: no item 1, *A trajetória da tecnologia educacional no Brasil*, em que trago um breve histórico sobre como a tecnologia foi tendo visibilidade no meio educacional; no item 2, *Aprendizagem significativa por meio de roteiros de estudos*, discuto sobre algumas pesquisas que comprovaram

a eficácia de roteiros de estudos aliado às tecnologias para uma aprendizagem significativa para os estudantes; no item 3, *O trabalho por meio de ferramentas digitais: relatos de vivência*, compartilho duas experiências vivenciadas por mim em sala, uma na Educação Infantil e outra no segundo ano do Ensino Fundamental, evidenciando a possibilidade do trabalho com as ferramentas digitais para aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

A trajetória da tecnologia educacional no Brasil

Como citado anteriormente, neste item, a discussão se dará em torno de um breve histórico da tecnologia educacional brasileira.

Em 1973, Nélío Parra investigou quais contribuições os recursos tecnológicos poderiam trazer para o ensino e propôs uma teoria baseada na percepção da imagem mental, amparada na psicologia genética de Jean Piaget, para explicar positivamente o uso desses meios.

Nélío Parra foi professor – adjunto do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e coordenador do curso de Didática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A partir da busca pelos pressupostos teóricos e metodológicos da tecnologia educacional e as suas possibilidades de aplicação no contexto brasileiro, ele passou a defender que os recursos audiovisuais no processo de aprendizagem podem realizar e avaliar a totalidade do processo educativo de modo que o pesquisador leva suas ideias para o ensino superior.

O estudo de Nélío Parra considera que ao fazer o uso de objetos tecnológicos dentro da sala de aula é importante observar os

processos comportamentais e a participação do estudante, sendo a imagem mental uma construção interior pela qual as ações da criança perpassam, tornando-se fundamentais para a aquisição do conhecimento. Os recursos audiovisuais bem utilizados, planejados e produzidos podem despertar a atenção dos estudantes, mantendo o seu interesse por mais tempo de forma superior à mera exposição oral (PARRA; PARRA, 1985).

As ideias e livros publicados por esse autor foram considerados inovadores nas décadas de sessenta e setenta. Por meio dos recursos audiovisuais, Parra e Parra (1985) estabeleceram um vínculo entre a tecnologia educacional e a renovação didática, promovendo um novo olhar para o estudante, uma vez que o uso desses recursos passa a ser um desafio e uma fonte de informação, que irá possibilitar a análise, investigação e comparação da mensagem. Assim, a tecnologia educacional assume um papel mais amplo, em que propõe otimizar os sistemas de formação e atingir o sucesso educacional.

De acordo com Souza e Oliveira (2018), em 1960, a educação foi alvo das estratégias criadas pelo crescimento industrial e econômico no Brasil. De forma eficiente, deixa para trás o ensino tradicional e passa a destacar novos meios que tornaram o processo educativo mais efetivo, contribuindo com as tarefas dos professores e a aprendizagem dos estudantes.

Pode-se dizer que a tecnologia educacional se propagou no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, num período dominado pela ideologia do desenvolvimento nacional, construindo-se em um “movimento” pautado na cientificidade, eficiência e inovação, com ampla repercussão na educação brasileira.

Assim, Parra (1977) traz em sua obra algumas ideias de Brunswic para falar sobre a tecnologia da educação. O autor Brunswic (apud PARRA, 1977) destaca que usar esse recurso² significa conceber um modo sistemático de realizar e avaliar a totalidade do processo de aprendizagem. O autor explica a necessidade da atividade por parte do estudante como elemento indispensável para o desenvolvimento mental, de modo que é fundamental a participação ativa do sujeito seja qual for o recurso utilizado em aula. Os deslocamentos do olhar, suas transposições e as comparações que faz dos diversos elementos apresentados poderão garantir a formação da imagem mental, ou seja, é por meio da ação que o indivíduo poderá apreender o significado das coisas.

Algumas estratégias e procedimentos metodológicos a respeito dos recursos audiovisuais são sugeridos pelo autor, como questões bem formuladas, que mobilizem esquemas operatórios dos estudantes, problemas que os levem a classificar, a representar, a transpor, a analisar, a sintetizar, a discutir em grupo. De acordo com o autor, esses são exemplos que os desafiará em busca de uma solução e fará com que eles atuem embasados nesta informação.

Parra (1977) afirma que os instrumentos tecnológicos surgem para responder aos desafios do atual ensino. Assim, partindo da ideia de que a aprendizagem depende da atividade do estudante, os recursos tecnológicos possibilitam a criação e permitem a ele desenvolver sua aprendizagem em seu próprio ritmo e estilo, uma vez que a escola precisa tornar o indivíduo autônomo, capaz de pensar por si próprio

² Os recursos audiovisuais são entendidos como os meios gráficos, fotográficos, eletrônicos ou mecânicos, que visam oferecer opções para que se possa atingir com sucesso os objetivos educacionais.

e de aplicar métodos adequados de pesquisa, análise e crítica de novos conhecimentos.

Desse modo, em 1971, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi realizado um estudo por parte de alguns docentes, inclusive o professor Nélio Parra. Havia 198 estudantes matriculados no curso de Didática para Licenciatura e foi desenvolvida uma técnica que se denominou Laboratório de Aprendizagem. De acordo com os seus pressupostos, o laboratório procurava colocar o estudante em contato direto com os conteúdos, por meio de uma variedade de recursos e materiais, fazendo com que ele buscasse soluções para os problemas.

O laboratório dispunha de uma variedade de recursos audiovisuais, como o flanelógrafo, quadros didáticos, diapositivos, filmes, gravações, televisão e computadores. Era permitido ao estudante que trabalhasse de acordo com o seu ritmo, sem pressão de horários e conforme os seus interesses específicos.

Outro ponto importante do laboratório foi o “roteiro” ou “guia de estudos”, em que os problemas a serem solucionados ou os trabalhos a serem feitos precisavam ser determinados e planejados pelo estudante, para que ele trabalhasse com a mínima interferência do professor, sendo a sua participação a mais discreta possível com a função de incentivar os estudantes. Essa técnica envolvia a assimilação de conteúdos e a autonomia.

Os resultados dos testes aplicados não mostraram diferenças das médias dos estudantes entre uma “aula formal” e uma aula no laboratório, que de acordo com os objetivos propostos, alguns pontos ainda precisavam de reajustes. Porém, o autor concluiu que a investigação realizada no Laboratório de Aprendizagem permitiu uma

maior satisfação e entusiasmo por parte dos estudantes, sendo eles próprios, os agentes da aprendizagem.

Por conseguinte, um dos objetivos da educação é o desenvolvimento do estudante e os recursos tecnológicos podem auxiliar nesse processo, permitindo ao professor assumir o papel de educador, além de criar ambientes diferentes de aprendizagem.

Aprendizagem significativa por meio de roteiros de estudos

Para analisar ainda mais a relação entre tecnologia e conhecimento, é importante ressaltar as ideias de Morais *et al.* (2018) que destacam o ritmo acelerado das novidades tecnológicas pela qual a sociedade é impactada, em que o indivíduo tem acesso a muita informação, mas não ao conhecimento, em que esse precisa ser construído a partir das expectativas de aprendizagem, isto é, os educadores precisam desenvolver interações pedagógicas para que os estudantes relacionem as informações e construam o conhecimento.

Os estudantes aprendem o que vivenciam, ou seja, é necessário atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o novo, identificar semelhanças e diferenças, para que assim consigam se deparar com uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que possui sentido e significado diante de uma vasta quantidade de informações.

Os educadores são capazes de gerar o conhecimento e desenvolver sua capacidade de liderar a aprendizagem para que possibilitem a construção da autonomia de cada estudante. Essa autonomia reflete a capacidade que o indivíduo tem de tomar

decisões, a liberdade de escolha, o poder avaliar as situações e escolher entre elas.

Dessa forma, as autoras compartilham uma proposta pedagógica referente à EMEF Presidente Campos Salles, em que a metodologia de ensino é adaptada à realidade local da escola. Assim, citam os roteiros de estudo junto ao uso qualificado da tecnologia para uma aprendizagem significativa.

Por meio das colocações das autoras percebe-se que na escola os estudantes ficam motivados quando aprendem por meio das tecnologias. Os problemas de comportamento diminuem e a atenção aumenta. Porém, a tecnologia precisa ser empregada de modo contextualizado, de forma que a proposta pedagógica venha sempre em primeiro lugar e que se tenha o uso regulado, para que ela consiga ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem.

Os educadores e os estudantes tornam-se autores desse processo, em que promovem novas formas de compreender e garantir o acesso à informação de modo abrangente e igualitário. Para desenvolver a metodologia ativa, é fundamental propiciar aos educadores recursos e práticas didáticas que possibilitem o “ensinar” diante de diferentes estudantes, cenários e ambientes.

Dessa forma, o roteiro de estudo auxilia os estudantes para um aprendizado significativo e que leva ao conhecimento, uma vez que coloca em prática o ensino de forma lógica e contextualizada. Por exemplo, os estudantes explicitam o que já sabem sobre o tema, desenvolvem interações pedagógicas para conseguirem relacionar as informações pesquisadas e a partir disso construir o conhecimento.

Nesse contexto, também é válido destacar os conceitos ressaltados por Salies e Shepherd (2018) a respeito dos letramentos

digitais em ambientes de aprendizagem que desafiam as práticas tradicionais de ensino.

As autoras mencionam que a noção de letramento digital pode ser entendida pelas ações mediadas por artefatos específicos, como textos escritos, computadores e celulares. Implica em competências relacionadas com a leitura e a escrita, que incluem o entendimento crítico de tecnologias, a habilidade de selecionar, filtrar e avaliar as informações, o que se designa por um somatório de conhecimentos sobre as ferramentas digitais.

Compreender as demandas dos letramentos digitais não é um processo fácil, pois exige muitos desafios, como saber procurar informações, saber criar textos, saber usar as plataformas e ferramentas digitais. Além disso, é necessário pensar nas condições sociais em que se inserem os letramentos digitais, em relação às práticas e às habilidades de construir o conhecimento.

Os estudantes precisam desenvolver entendimentos sobre o problema, usar suas competências, conhecimentos e atitudes, para que fora do ambiente escolar eles possam utilizar suas habilidades para processar as informações e ferramentas digitais de forma autônoma, multifuncional e reflexiva. Afinal, o letramento digital é um aspecto do desenvolvimento para o decorrer da vida.

As tecnologias possibilitam aos estudantes uma aprendizagem de modo integrado, que introduz a transformação do conteúdo, permitindo a interação de diferentes espaços e horários. A aprendizagem móvel inclui a contextualização, a espontaneidade, as novas formas de se fazer arte e de acessá-la.

Portanto, frente às ideias apresentadas, é possível refletir que desde a década de 1970, Nélio Parra enfatiza o uso dos recursos

tecnológicos como instrumentos auxiliares para a aprendizagem, possibilitando a análise, o pensamento crítico e a autonomia do estudante. Além disso, um estudo experimental comprova que por meio dos recursos tecnológicos é possível identificar no estudante o entusiasmo, a satisfação, a mobilização e o interesse, pelo fato dele próprio ser o agente da aprendizagem.

É fundamental considerar os saberes prévios dos estudantes, para que junto das informações que os educadores buscam em livros e *sites*, eles possibilitem o acesso à informação de qualidade e a uma aprendizagem que tenha sentido e significado ao estudante, alcançando assim, o conhecimento. Quando se aprende por meio desses recursos, as autoras Moraes *et al.* (2018) relatam o comprometimento, a atenção, melhoras no comportamento e um aumento na aprendizagem. Elas ainda ressaltam que a tecnologia pode ser uma grande aliada do processo de ensino e aprendizagem se for empregada de forma reflexiva.

Nesse sentido, é válido usar a tecnologia durante as aulas, mas é preciso saber usá-la, pois ao ter o contato com a ferramenta, o estudante precisa saber explorá-la, saber tirar benefícios em relação ao seu estudo. Por esse motivo, é importante a noção do letramento digital e dos caminhos a serem seguidos.

O trabalho por meio de ferramentas digitais: relatos de vivência

Nos anos de 2020 e 2021, em meio à pandemia do Covid-19, foi realizado o acompanhamento de atividades remotas, o que levou à reflexão sobre os novos recursos didáticos utilizados nesse modelo de ensino. Assim, durante o último ano, tivemos a oportunidade de

acompanhar alguns estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, que recebiam auxílio referente às aulas *on-line* e às tarefas de casa. O ensino remoto exigiu adaptações tanto por parte das escolas, dos professores, quanto das crianças e jovens.

Dessa forma, durante o ensino remoto em 2020 foi proposta uma atividade para uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (20 estudantes). O objetivo dessa atividade era mapear o conhecimento do estudante acerca de um gênero textual tendo as ferramentas digitais como instrumentos auxiliares nesse processo, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Plano de Aula 1

PLANO DE AULA 1	
Série / ano	2º ano – Fundamental I
Área do conhecimento	Língua Portuguesa
Conteúdo	Contos acumulativos e de repetição.
Tempo de realização	Duas aulas de 50 minutos.
Objetos de conhecimento	Formação do leitor literário. Análise linguística e semiótica.

Objetivos e habilidades	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas impressa e cursiva.

Materiais e recursos pedagógicos	Lousa, giz, caderno, lápis e computadores.
Organização da sala	A sala foi dividida em duplas ou grupos para a realização dos exercícios e reservou a sala de informática para o momento do jogo.
Avaliação (opcional)	Durante o decorrer das aulas foi analisado o desempenho de cada estudante, como a execução dos exercícios.

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Os contos acumulativos são histórias encadeadas. Esse gênero nasce da tradição oral e de coletâneas, mas sua estrutura se diferencia, pois é um conto popular construído por frases, ações ou gestos que se articulam em seriação e é caracterizado pela repetição dos elementos

que vão sendo acrescentados à narrativa e são repetidos na mesma ordem.

Desse modo, ao introduzir o tema com os estudantes, foi necessário explicar que um conto acumulativo se define pela repetição dos elementos durante a história. Nesse sentido, questionamos se alguém já havia escutado sobre esse gênero e qual conto conhecia, para que pudessem socializar entre a sala as respostas e ideias apresentadas. Eles ainda não conheciam esse tipo de texto.

Em seguida realizamos a leitura do conto acumulativo “O caso do Bolinho³”, de Tatiana Belinky, e os personagens foram representados por meio de objetos com diferentes cores de canetas, copos, canecas, entre outros.

Após a leitura foi entregue aos estudantes o texto escrito, para que pudessem realizar a leitura individualmente. Além disso, algumas questões de interpretação foram solicitadas, conforme apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 2 – Questões elaboradas aos estudantes

QUESTÕES
1. Em dupla, respondam: a) Como era o Bolinho? b) Por que o Bolinho rolou da janela? c) Como o Bolinho chegou até o quintal? d) O que a Raposa disse para enganar o Bolinho e comê-lo?

³ Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/o-caso-do-bolinho-ca%C3%A7a-palavras>. Acesso em: 25 jul. 2022.

2. Enumere os trechos de acordo com os acontecimentos na história.
- Bolinho, Bolinho, pra onde vai rolando? – perguntou a Raposa.
 - Pela estrada afora, como você está vendo.
 - Bolinho, Bolinho, cante-me uma canção – pediu a Raposa.

 - Bolinho, Bolinho, eu vou papar você – disse o Lobo.
 - Não me pape não, seu Lobo, deixe eu cantar uma canção pra você.

 - Bolinho, Bolinho, eu vou papar você – disse a Lebre.
 - Não me pape não, dona Lebre – disse o Bolinho.
 - Deixe eu cantar uma canção pra você.
-

3. Que tal produzir um novo fim para o conto? Escreva junto de um colega e fiquem atentos à escrita correta das palavras e ao uso adequado da pontuação.
-

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Após a realização e correção desses exercícios junto dos estudantes, foi lançado um desafio, que pudessem fazer em grupos: “**Desafio:** quem consegue recitar o trecho da música que o Bolinho canta para os animais? Lembrem-se da ordem correta em que os personagens vão aparecendo na história”. Assim, por meio desse tema também foram trabalhadas a gramática e a prática da escrita, sendo propostos outros exercícios, conforme apresentados na tabela abaixo:

Tabela 3 – Proposta de exercícios elaborados aos estudantes

EXERCÍCIOS

Para realizar as atividades a seguir utilize o conto acumulativo e de repetição “O caso do Bolinho”.

1. Procure no texto trabalhado os sinais de pontuação que foram utilizados. Faça uma lista com os nomes dos sinais de pontuação e explique qual a sua função.

 2. Por que esse conto é um conto acumulativo e de repetição?

 3. Qual a frase que todos os animais utilizavam para avisar o Bolinho que iriam comê-lo? Não esqueçam da pontuação correta.

 4. A música que o Bolinho cantava era bem legal. E a letra dela ia aumentando cada vez que um animal diferente aparecia. Reescreva no caderno a última versão da música, quando todos os animais já apareceram, utilizando a letra cursiva.

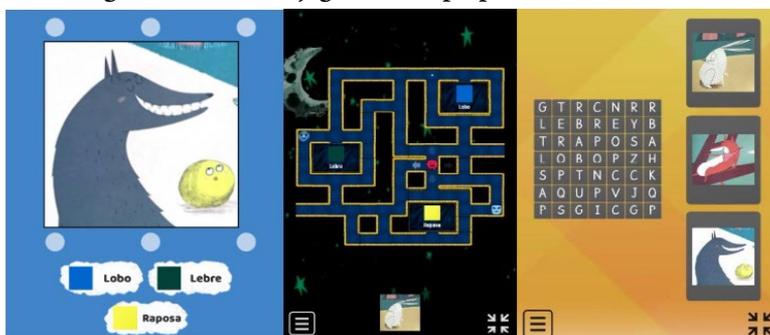
 5. O título da história é: “O caso do Bolinho”. A palavra “caso” poderia ser substituída por:
 - (A) problema
 - (B) história
 - (C) brincadeira
 - (D) piada

 6. Na frase: “Antes que a Lebre pudesse piscar um olho”, a expressão em destaque se refere:
 - (A) à dificuldade que a lebre tinha para enxergar.
 - (B) à localização em que o bolinho se encontrava.
 - (C) ao tempo que a Lebre levou para decidir comer o Bolinho.
 - (D) à fome que a Lebre estava.
-

Fonte: Organizado pela autora (2022)

Portanto, para concluir essa história foram propostos três jogos interativos: “ache o par”⁴; “labirinto”⁵ e “caça-palavras”⁶, que podem ser encontrados na *internet* e se tornaram interessantes para nós por trazerem personagens da história explorada. Todos foram jogados em duplas, sendo que esse momento ocorreu na sala de informática, para que os estudantes interagissem e conciliassem a aprendizagem com a tecnologia. Com essas propostas, foi possível trabalhar memória, concentração, atenção, leitura e interpretação.

Figura 1 - Telas dos jogos *on-line* propostos aos estudantes



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Uma outra proposta de atividade foi desenvolvida especificamente com uma aluna da Educação Infantil, de 3 anos, que também usou os recursos tecnológicos como meios auxiliares.

⁴ O objetivo do jogo é relacionar o nome do personagem com a sua imagem.

⁵ O aluno precisa traçar o caminho correto e desviar dos obstáculos.

⁶ É preciso encontrar os nomes dos personagens da história no quadro.

Tabela 4 – Plano de Aula 2

PLANO DE AULA 2	
Série / ano	Creche - Maternal I
Área do conhecimento	Matemática
Conteúdo	Formas geométricas.
Tempo de realização	Uma aula de 30 minutos.
Objetos de conhecimento	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Objetivos e habilidades	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, etc.).
Materiais e recursos pedagógicos	Computador.
Avaliação (opcional)	Durante o decorrer da aula foi observada a interação e o interesse da aluna com a atividade.

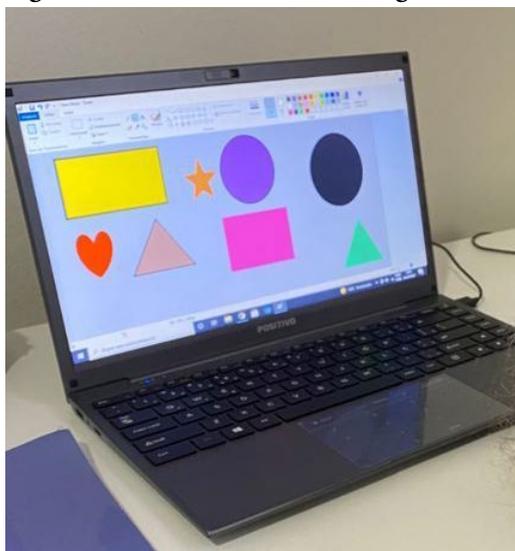
Fonte: Organizado pela autora (2022)

A aula foi iniciada com o vídeo “Formas geométricas para crianças”, que mostrava algumas formas básicas como o círculo, o triângulo, o quadrado, o retângulo, entre outros exemplos que se associavam com objetos do cotidiano.

Após assistir ao vídeo, algumas questões foram levantadas a respeito das formas geométricas vistas e a sua relação com os objetos presentes na sala, inclusive sobre suas semelhanças e diferenças. Questionamos se ela conseguia listar algum brinquedo do qual gostava muito e que poderia ser parecido com as formas trabalhadas. Ela conseguiu relacionar o objeto.

Assim, na última etapa, foi proposta uma interação através do *software Paint*, em que se criaram algumas das formas geométricas vistas anteriormente e a aluna tinha que identificar essas formas, além de escolher uma cor para pintá-las.

Figura 2 - Atividade sobre as formas geométricas



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Considerações Finais

Diante dos assuntos levantados, neste capítulo, é importante destacar a ideia do autor Nélio Parra, que mostra uma metodologia dos recursos audiovisuais frente aos princípios de uma didática renovada, em que o estudante precisa utilizar técnicas ativas, que o faça analisar, representar e localizar os estímulos apresentados. Isto é, o estudante precisa contextualizar e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, foi possível realizar algumas atividades que ressaltam a adequação do plano de aula conforme o conhecimento e a realidade dos estudantes e da comunidade em que se atuou. No decorrer das aulas, foi observado o interesse por parte desses estudantes, o entusiasmo com a atividade que envolvia o computador e a sua autonomia ao executar a tarefa.

Com isto, é válido destacar o sucesso que se obteve com as atividades realizadas por meio do uso da tecnologia, em que os estudantes conseguiram alcançar o conhecimento e desfrutaram das aulas com satisfação. Além do mais, esse estudo demonstra que é possível executar tarefas com ferramentas digitais simples e em qualquer etapa do ensino, inclusive na Educação Infantil.

Referências

BELINKY, T. O caso do Bolinho. Disponível em: <https://wordwall.net/pt-br/community/o-caso-do-bolinho-ca%C3%A7a-palavras>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MORAIS, S. P. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em "salas sem paredes". *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018, p. 395-424.

PARRA, N. **Metodologia dos recursos audiovisuais: estudo fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget**. São Paulo, Saraiva, 1977 reimpressão.

PARRA, N; PARRA, I. C. C. **Técnicas Audiovisuais de Educação**. 5ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1985.

SALÍES, T. G.; SHEPHERD, T. G. Letramentos digitais: diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. *In*: MARQUES-SCHAFFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. **Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 27-51.

Smile and Learn. Formas geométricas para crianças - Vocabulário para Educação Infantil, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1JoBjaLewf0&t=19s>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, R. B. **A Tecnologia Educacional na investigação histórica da cultura material escolar**. *In*: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto. (Org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: EDUFES, 1 ed. v. 1, 2018, p. 358-390.

GLOBALIZAÇÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: DO APARELHAMENTO IDEOLÓGICO ÀS POSSIBILIDADES DE USO

*Filipe BELLINASO*¹

Introdução

O presente artigo é resultado do trabalho final da disciplina *Educação e Tecnologia*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Daniela Nogueira de Moraes Garcia, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp – Campus de Marília. Ao longo desta disciplina, foi realizado um conjunto de reflexões sobre a utilização do instrumental tecnológico dentro do processo educativo, sobretudo, no que se diz respeito aos impactos causados pela pandemia do Covid-19.

Neste sentido, este trabalho busca realizar uma reflexão prático-teórica que tem como base algumas das experiências vivenciadas por mim ao longo deste período. Somado a isso, surgem diferentes influências do meu processo formativo, que vão desde minha formação em Ciências Sociais, minha pós-graduação em Educação e a minha pesquisa sobre trabalho docente e educação a distância (EaD).

¹ Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: filipe.bellinaso@unesp.br

Para que se delimite o objetivo principal deste estudo, faz-se necessária a descrição de um breve relato. Ao longo dos dois primeiros anos da pandemia do Covid-19 (2020-2021), ministrava aulas de História e Geografia na Rede Pública, do Estado de São Paulo, no município de Alvinlândia, cidade de três mil habitantes, localizada no oeste do Estado, entre as cidades de Marília e Ourinhos.

Quando foi determinado que deveríamos realizar aulas virtuais, procurei compreender de que forma seria mais interessante realizá-las. Amparando-me em alguns conhecimentos prévios que possuía sobre utilização de *softwares*, resolvi utilizar o *Open Broadcaster Software Studio (OBS Studio)*². Basicamente o que desejava, era fazer com que na tela do estudante aparecesse de forma predominante os *slides* da aula para que ele pudesse acompanhar, e em tamanho menor, a câmera com a minha imagem, para que ele pudesse me observar.

Assim que consegui aplicar o que desejava, passei a utilizar em minhas aulas e, na primeira semana, recebi dois relatos de estudantes que me chamaram atenção. O primeiro deles foi de um estudante do nono ano, dizendo que os recursos utilizados por mim tornavam a aula mais dinâmica e próxima daquilo que já era comumente visualizado por eles em canais do *Youtube*. O estudante estava claramente animado e motivado a estudar, simplesmente, pelo fato de utilizar o *OBS Studio*. Alguns dias depois, recebi outro relato, agora de uma aluna do sétimo ano, dizendo que não compreendia por que ela conseguia assistir à aula de todos os professores, mas a minha aula era a única que ficava congelando a imagem. A aluna não estava

² Programa que proporciona diferentes ferramentas para a realização de *streamings*.

conseguindo assistir a minha aula, pois eu estava utilizando o *OBS Studio*, que tornava a transmissão mais pesada.

Não demorou muito para notar que a mesma tecnologia que proporcionava maior engajamento para determinado estudante, era responsável também por inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem de outra aluna. Em outras palavras, a tecnologia estava realçando as desigualdades, fazendo com que aqueles que possuíam maior acesso às tecnologias tivessem condições de assistir às aulas, e os que tinham menor ou nenhum acesso, não conseguissem.

Poderia citar outros exemplos, como a baixíssima adesão dos estudantes às aulas *on-line* ou até mesmo, a existência de estudantes da zona rural que nem sequer tinham acesso à *internet*, mas escolhi o relato acima por exprimir melhor a preocupação que me surgiu naquele momento. Dessa forma, a tecnologia no espaço educacional pode servir tanto como um instrumento pedagógico que dialoga com o mundo de muitos estudantes, como também pode ser utilizada – propositalmente, ou, na maioria dos casos, involuntariamente – para a intensificação das desigualdades sociais.

Mediante a isso, este trabalho tem como objetivo a realização de reflexões sobre a utilização de tecnologias na educação, buscando evidenciar alguns mitos e algumas possibilidades, e com isso, debater de forma mais ampla, a questão que se decorreu daquele relato: Estamos utilizando a tecnologia como meio transformador ou como meio de acentuação das desigualdades?

Milton Santos e a Globalização

As contribuições do geógrafo brasileiro Milton Santos sobre a questão da globalização fornecem elementos teóricos extremamente ricos para a temática deste trabalho. Em sua obra, Santos (2003) mostra a possibilidade de olharmos para o fenômeno da globalização sobre três perspectivas diferentes: como fábula, como perversidade e como possibilidade.

Para o autor, a globalização pode ser vista como uma fábula, que em outras palavras, consiste na forma como ela é ideologicamente difundida e defendida, enquanto fenômeno dos adventos tecnológicos permite uma maior integração entre as diferentes nações, viabilizando uma maior interação entre estes.

Desse modo, a globalização como um processo evolutivo do modo de produção capitalista proporciona maiores condições de acumulação de capital, uma vez que as fronteiras espaciais e temporais passam a ser rompidas. Nas palavras do autor:

Sem as fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é. Uma dessas fábulas é a tão repetida ideia de aldeia global. O fato de que a comunicação se tornou possível à escala do planeta, deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar [...]. Um outro mito é do espaço e do tempo contraídos, graças, outra vez aos prodígios da velocidade [...]. Fala-se, também, de uma humanidade desterritorializada, e essa ideia dever-se-ia outra, de uma cidadania universal. (SANTOS, 2003, p. 41-42).

Dando sequência, Santos (2003) afirma que a globalização também pode ser vista como perversidade, que nas palavras do autor é o fenômeno na forma como ele realmente se apresenta na realidade concreta, como instrumento de intensificação das desigualdades sociais.

Quando se observa a realidade concreta decorrente da globalização, segundo Santos (2003), é notável a existência de uma tirania do dinheiro e da informação, que permite o desenvolvimento de uma competição desigual, que por sua vez determina a pobreza para os mais excluídos. Para o autor, “a concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão” (SANTOS, 2003, p. 46).

Por fim, Santos (2003) nos propõe olhar a globalização por uma outra perspectiva. Para o autor, a globalização perversa não cria condições para a emancipação e felicidade humana, e nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de utopias para que a humanidade possa sonhar.

Para o geógrafo, a globalização perversa é resultado de longo processo de construção histórica e ideológica. Com isso, por mais utópico que se pareça propor uma nova forma de globalização, não significa que seja irreversível mudar a forma como está estruturada hoje.

Diante do que é o mundo atual, como disponibilidade e como possibilidade, acreditamos que as condições materiais já estão dadas para que se imponha à desejada grande mutação, mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela

política. Na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem aos territórios e ao cotidiano. De um ponto de vista essencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação. A globalização atual não é irreversível. (SANTOS, 2003, p. 173-174).

A globalização do mundo contemporâneo é caracterizada por estar inserida dentro período técnico-científico-informacional. Diariamente, novas tecnologias e novas descobertas científicas são realizadas. Desse modo, nunca se investiu tanto em ciência, tecnologia e elementos relacionados à informação. Para deixarmos de desenvolver uma globalização perversa, faz-se necessário deslocar esses recursos para combater as desigualdades sociais, a divisão de renda, a exclusão social, a falta de cidadania etc. Não é pela ausência de aparatos técnicos e materiais que não acontece a outra globalização.

A obra de Milton Santos nos leva a refletir sobre a globalização e, mais especificamente, evidencia como esta tem servido de instrumento para intensificar e aumentar as desigualdades sociais, por mais que se apresente potencial para acabar com tais desigualdades. A globalização, que poderia ser uma ferramenta para combater as contradições do capitalismo, acaba se tornando instrumento de exclusão.

O questionamento levantado com base na experiência evidenciada anteriormente, dialoga com as reflexões de Milton Santos. Quando olhamos para a inserção de tecnologia na educação, esta está servindo como instrumento de reforço às desigualdades sociais ou como meio de superação destas desigualdades?

Assim como Milton Santos fez ao abordar a globalização, podemos observar a inserção da tecnologia na educação, sob três lentes: como ela é dita (fábula), como ela é (perversidade) e como ela poderia ser (possibilidade).

A Tecnologia como Fábula

Por mais que tenha se tornado um assunto extremamente abordado durante a pandemia, o debate sobre a utilização de tecnologias na educação não é novidade. Nesse sentido, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se tornam grandes aliadas da educação, de acordo com Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), principalmente, pós-consenso de Washington (1989).

Um excelente meio de realizar um recorte para compreender um pouco mais sobre o discurso tecnológico na educação, é através do debate da educação a distância (EaD), uma vez que esta modalidade de ensino consiste sobretudo na junção destes dois elementos, educação e tecnologia. O documento proveniente da “Conferência mundial sobre educação para todos” (UNESCO, 1996) na cidade de Jomtien, na Tailândia, reuniu diversas nações, agências internacionais, associações profissionais e personalidades para discutir sobre a educação mundial.

Torres (2001) afirma que o documento proveniente da conferência objetivou servir de referência para outros países, tendo como principal intenção o combate ao analfabetismo. Dentre o conjunto de ações sugeridas está a “gestão e uso de serviços de educação a distância” (UNESCO, 1996, s.n.). A partir deste

momento, os termos “educação a distância” e “tecnologia” passam a ser cada vez mais recorrentes.

De acordo com Benini (2012), documentos como a “Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos” (UNESCO, 1998) e a “Declaração de Salamanca sobre os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994), por mais que não abordassem diretamente a questão da EaD e da tecnologia, foram de suma importância para o debate acerca da superação das distâncias geográficas e do aumento de produtividade educacional.

Porém, Benini (2012) faz questão de destacar o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, intitulado posteriormente como “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1996). Este documento foi redigido por uma série de pesquisadores e intelectuais da educação. Segundo o autor, o termo “tecnologia” aparece cerca de cem vezes ao longo do documento, comumente associado a dois discursos ideológicos: a) o da modernização da educação e b) o da neutralidade científica. Nas palavras do autor, “existe uma clara posituação do processo tecnológico, uma espécie de salvacionismo messiânico de ciência desinteressada, pura e neutra” (BENINI, 2012, p. 108).

Cabe destacar aqui que estas duas perspectivas ideológicas provenientes do debate da inserção da tecnologia na educação vão permanecer até os dias de hoje. Cabe também destacar que são discursos que atualmente não se limitam apenas no que se diz respeito à inserção da tecnologia na educação, mas também nas diversas esferas, sobretudo de trabalho, ainda mais em um contexto pós-pandêmico.

No que se diz respeito ao termo “educação a distância”, de acordo com Bellinaso (2017, p. 28), ele aparece associado a outros discursos ideológicos, como a modernização do processo de ensino e aprendizagem, o barateamento da educação, a democratização do acesso ao ensino, as superações espacial e temporal e, sobretudo, o desenvolvimento da autonomia do estudante. Assim, ressalta-se a importância desses discursos ideológicos envolvendo tecnologia e educação sob diferentes vieses e formas de percepção/compreensão da realidade. É importante destacar que a ideia de tecnologia, na maioria das vezes, está fundamentada nos discursos ideológicos, tais como: neutralidade tecnológica, modernização da educação, democratização do acesso ao ensino, desenvolvimento da autonomia do estudante (NOVAES, 2007).

A Tecnologia como Perversidade

Para olharmos a tecnologia como perversidade, ou em outras palavras, enxergar como ela vem sendo aplicada na educação em larga escala na realidade concreta, pode-se percorrer caminhos distintos. Para os objetivos deste trabalho, primeiramente, é importante compreender onde esse discurso em prol da inserção da tecnologia se encontra dentro de uma conjuntura macro. Por seguinte, é importante refutar o caráter da neutralidade tecnológica e, por fim, evidenciar com base na realidade, algumas das aplicações.

Para começar a enxergar a tecnologia como perversidade, faz-se necessário compreendermos os interesses macros por trás da sua difusão ideológica. Como foi observado no tópico anterior, é a partir dos anos de 1990 que a tecnologia passa a ganhar cada vez mais espaço

e penetrar nos discursos relacionados à educação. Também foi evidenciado, que sobretudo para os países da América Latina, incluindo o Brasil, um grande marco nesse processo foi o chamado Consenso de Washington.

De acordo com Montaño (2003), o Consenso de Washington foi um evento que ocorreu em 1989, que reuniu órgãos de financiamento internacional provenientes de *Bretton Woods* (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID) e diversos representantes dos governos latinos, tendo como objetivo formal a elaboração de “recomendações” e “orientações” para auxiliar no processo de desenvolvimento econômico desses países. Pode-se observar que o Consenso de Washington possui três grandes objetivos informais:

- a) a primeira, dirigida à estabilidade macroeconômica, persegue o superávit fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; b) a segunda, dedicada às reformas estruturais, tem por objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados e a privatização das empresas estatais; c) a terceira, definida como retomada dos investimentos e do crescimento econômico. (MONTAÑO, 2003, p. 30).

Quando analisado, fica evidente que o papel central do Consenso de Washington consistia em criar mecanismos para incentivar – para não dizer, impor – as práticas neoliberais nos países latino-americanos. Não é à toa, que a década de 1990 no Brasil, vai ser marcada por governos que claramente adotaram a agenda neoliberal, começando com o mandato de Fernando Collor (1990 –

1992) e se consolidando nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2001).

O neoliberalismo como resultado do processo de reestruturação contínua do capital afeta as diversas áreas da sociedade, incluindo, a educação. Quanto à agenda neoliberal para educação, pode-se afirmar que esta se divide em três pilares principais: a) a mercantilização da educação, em outras palavras, a transformação cada vez mais exponencial da educação em mercadoria e fonte de mais-valia; b) o aprofundamento das relações pública e privada, em que se torna cada vez mais comum, organismos multilaterais, instituições privadas e *think tanks*, exercendo influência sobre as diretrizes educacionais dos países e; c) o aligeiramento das formações, onde se dá um massivo crescimento de cursos técnicos e tecnólogos, além da utilização da EaD como mecanismo para tal objetivo.

Desta forma, não é ao acaso que se tem um crescimento exponencial da oferta de escolas e universidades privadas a partir dos anos de 1995 no Brasil, muito menos, a crescente defesa por parte da UNESCO para o estreitamento das relações público e privada. Com isso, é notável que o crescente discurso da inserção da tecnologia na educação está diretamente ligado aos interesses de uma agenda neoliberal.

Em meio a esse contexto, surge a defesa da neutralidade tecnológica. É importante ter em mente que o desenvolvimento de ferramentas para auxiliar nas atividades humanas é anterior ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Contudo, a partir do momento em que este se torna hegemônico, gradativamente, ele transforma as múltiplas áreas que compõem a sociedade em instrumentos de acumulação de capital. Nesse sentido, de acordo com

Marx (2008) e Mészáros (2004), é evidente que o desenvolvimento tecnológico da atual sociedade não ocorre de acordo com os interesses em resolver as necessidades humanas, mas sim, está relacionado aos interesses do capital. Em outras palavras, se a tecnologia não proporciona acúmulo de capital, ela se torna inviável dentro desta sociedade neoliberal.

A ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos. (MÉSZÁROS, 2004, p. 266).

Em sua principal obra, “O Capital”, Marx (2017) dedica um capítulo exclusivo para analisar as consequências da inserção das novas tecnologias de sua época, no caso, os grandes maquinários provenientes da Primeira Revolução Industrial nas fábricas inglesas. Neste capítulo, intitulado “Maquinaria e Grande Indústria”, o pensador alemão evidencia as seguintes consequências da inserção desta tecnologia para o operariado de sua época: o aumento da jornada de trabalho; a polivalência; a simplificação do trabalho; desemprego e o aumento da divisão do trabalho.

Em seu trabalho “Grande Industria Virtual: EaD e a precarização docente”, ao olhar para a realidade da EaD brasileira, em que grande maioria se concentra nas mãos das universidades privadas, Bellinaso (2021) observa que a inserção da tecnologia no trabalho docente tem acarretado uma precarização com as mesmas

consequências daquelas levantadas por Marx cerca de 200 anos atrás. Porém, é possível evidenciar outros fatores de precarização como: o surgimento de novas doenças derivadas do trabalho; a ausência de leis trabalhistas específicas; a fragmentação da classe docente etc.

Outro elemento presente na obra de Bellinaso (2021) são dados sobre a realidade da EaD no Brasil, que não andam em consonância com o discurso de democratização do acesso ao ensino. Ao analisar os dados do Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa – IPEP e da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, alguns aspectos chamam a atenção. O primeiro deles é o fato de que a grande maioria das universidades de modalidade a distância do país se encontram na região sudeste e abrigam, na sua grande maioria, estudantes da mesma região, que por sua vez, é a mesma região do Brasil que possui a maior oferta de educação presencial.

Outro fato que chama atenção é o número de evasão, que em média, ao longo dos últimos 5 anos, permanece em torno de 25%, ou seja, um a cada quatro estudantes de educação a distância desiste do curso. Cabe mencionar também, que ao realizar um perfil do estudante brasileiro que opta pela educação a distância no Brasil, se tem um predomínio de pessoas entre 30 e 40 anos, que já trabalham, que buscam uma formação rápida com o objetivo de conseguir um diploma, e com isso uma maior estabilidade de trabalho, podendo ser compreendido como uma consequência direta do processo de aligeiramento das formações proposta pela agenda neoliberal.

Com isso, é notável que a inserção da tecnologia na educação dentro da agenda neoliberal tem se tornado cada vez mais um instrumento de acentuação e consolidação das desigualdades sociais.

Mas, isso não significa que a tecnologia não possa ser utilizada na educação como uma possibilidade.

A Tecnologia como Possibilidade

Não é necessariamente pelo fato de a tecnologia estar atrelada aos interesses do capital que não se deve utilizá-la. Se partíssemos deste princípio, a própria educação institucionalizada deveria ser abandonada, pois é mais do que evidente, que está cada vez mais se consolidando enquanto aparelho ideológico do Estado do que como instrumento de emancipação. Mas o caminho não é este.

Para conseguirmos enxergar e utilizar a tecnologia na educação como possibilidade, utilizando-se da frase de Lenin, é necessário realizar “a análise concreta da realidade concreta” (LENIN, 1977). Em outras palavras, compreender e analisar o local onde está inserido e quem são os agentes que compõem esse espaço é fundamental para não intensificar as desigualdades sociais.

O desenvolvimento de uma educação a distância pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o objetivo de atender as populações ribeirinhas da Amazônia, que necessitariam de uma viagem de três dias de barco para chegar até uma escola presencial, é um exemplo da utilização da tecnologia em prol da diminuição das desigualdades sociais.

Porém, não gostaria de centrar o debate, neste momento, em grandes ações, mas sim, através de pequenos relatos de ações realizadas em minhas aulas durante a pandemia, com o objetivo de mostrar que dentro do cotidiano escolar, é possível criar possibilidades de utilização da tecnologia como possibilidade.

Como dito anteriormente, durante a pandemia do Covid-19, ministrei aulas de Geografia e História na rede pública de educação do Estado de São Paulo, no município de Alvinlândia, onde, grande parte dos meus estudantes, tinha quase nenhum contato com tecnologias, além de uma grande defasagem em ambas as disciplinas. Quando iniciaram as aulas *on-line*, uma das grandes dificuldades era a presença dos estudantes, e a participação daqueles que estavam presentes.

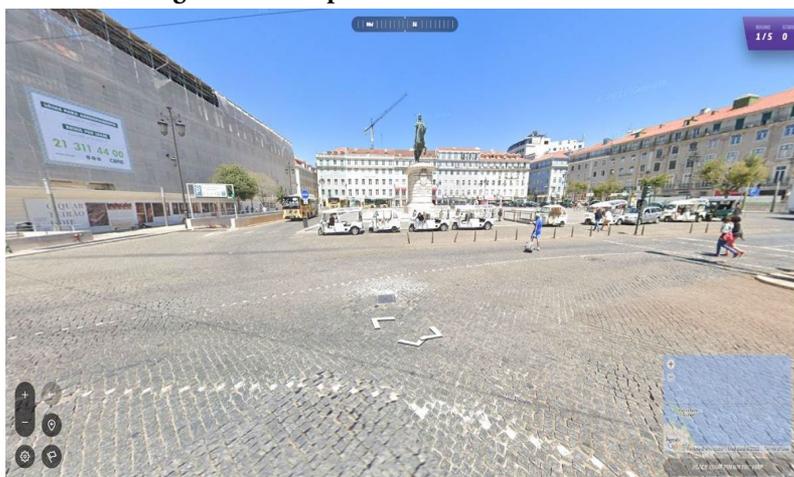
Com o objetivo de trazer uma maior participação dos estudantes dentro de um contexto totalmente desfavorável e buscando trabalhar com conceitos importantes das disciplinas da qual ministrava, no início das aulas utilizei dois recursos tecnológicos como uma forma de interação, incentivo e estímulo aos estudantes.

O primeiro recurso utilizado foi o *GeoGuessr*³, que consiste em um jogo *on-line*. Seu funcionamento se dá da seguinte forma: o jogo vai te mostrar algum lugar do mundo através do *Google Street View*⁴ (como mostra a figura abaixo), através dos elementos presentes na figura, você precisa adivinhar o mais próximo possível, a localidade daquela região.

³ Jogo de descoberta geográfica.

⁴ Recurso do Google do qual possibilita vistas panorâmicas de diversas localidades do mundo.

Figura 1 – Exemplo de Atividade no GeoGuessr



Fonte: Página do *site*. Disponível em: <https://www.geoguessr.com/>

Como eu realizava as atividades com os estudantes? Após as apresentações iniciais da aula, esta era a primeira atividade realizada com eles, com o objetivo de cativar sua atenção. No computador do professor, acessava o *site* e espelhava a tela para que os alunos pudessem ver, e eram eles quem tinham que opinar. No início, é natural que eles achassem o jogo extremamente difícil, mas a cada dia, ensinava alguma dica e articulava esta a algum conteúdo, de forma que o estudante não só se interessasse pelo jogo, mas também compreendesse a teoria.

A primeira dica oferecida aos alunos foi observar a mão em que os carros se movimentam na rua, já que na grande maioria dos casos, é algo muito rápido e simples de se observar. Se a mão for inglesa, logo se sabe que aquele país é pertencente ao Reino Unido ou foi uma das colônias britânicas. Com esta dica, foi possível dialogar com os estudantes sobre os processos de colonização do século XV e

do século XVIII, a questão da imposição cultural por parte dos países europeus, o porquê de o Reino Unido ser conhecido como “o reino onde o sol nunca se põe” e, por fim, quais foram as colônias britânicas.

A segunda dica, foi procurar por placas, *outdoors*, faixas e qualquer outro elemento que possa apresentar alguma forma de texto na imagem e, com isso, adivinhar qual é a língua falada naquela localidade. Com esta segunda dica, pode-se aprofundar ainda mais no debate das colonizações do século XV e do século XVIII e sobre a imposição cultural europeia de forma mais ampla, não se limitando apenas ao Reino Unido. Além disso, foram trabalhadas brevemente as diferentes matrizes linguísticas.

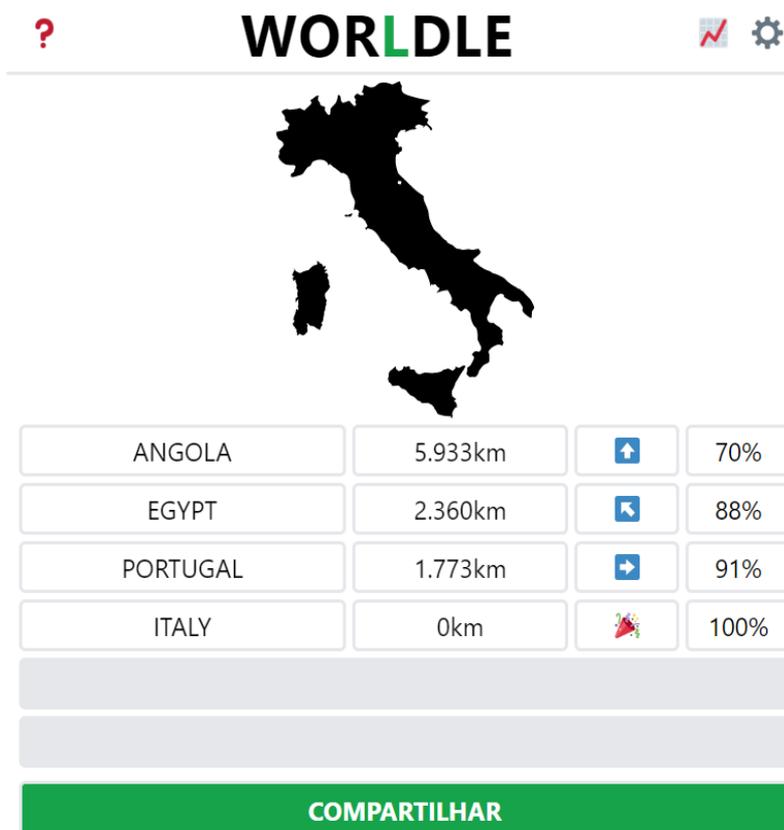
Outras dicas que também foram fornecidas ao longo das aulas foram, por exemplo, observar os traços físicos entre as pessoas presentes na imagem e, dessa forma, foi possível trabalhar a questão da diversidade cultural, que por sua vez permitiu uma reflexão sobre os preconceitos raciais. Outra dica extremamente interessante, foi a observação das vestimentas, que em alguns casos possibilitam a identificação da localidade, e em outras não, dado ao processo de globalização e de padronização cultural. Observar a fauna e a flora, quando estas se fazem presentes e, a partir disso, abordar algumas reflexões sobre as características destas e, assim, por diante.

Outra atividade realizada no início das aulas com o objetivo de cativar a atenção e a presença dos estudantes se deu através da utilização de outro advento tecnológico, o *Worldle*⁵, que também se trata de um jogo *on-line* em que é oferecida uma imagem da área

⁵ Jogo *on-line* que tem como objetivo descobrir o país correspondente com base na área territorial fornecida.

territorial de um determinado país, e se tem seis tentativas para acertar qual o país correto. Quando se erra, o jogo lhe informa a distância que aquele país, que você colocou, está do país correto, e a direção em que o país correto se localiza em relação ao país tentado. Observe a figura abaixo.

Figura 2 – Exemplo de Atividade *Worldle*



The image shows the Worldle game interface. At the top, there is a red question mark icon, the word "WORLDLE" in a stylized font, and icons for a line graph and settings. Below this is a large black silhouette of Italy. Underneath the silhouette is a table of guesses. The table has four columns: the name of the country, the distance in kilometers, a directional arrow icon, and the percentage of correct letters. The guesses are: ANGOLA (5.933km, up arrow, 70%), EGYPT (2.360km, left arrow, 88%), PORTUGAL (1.773km, right arrow, 91%), and ITALY (0km, flag icon, 100%). Below the table are two empty grey bars for more guesses. At the bottom is a green button labeled "COMPARTILHAR".

ANGOLA	5.933km	↑	70%
EGYPT	2.360km	←	88%
PORTUGAL	1.773km	→	91%
ITALY	0km	🇮🇹	100%

Fonte: Página do *site*. Disponível em: <https://worldle.teuteuf.fr/>

Assim, como na atividade anterior, o jogo era realizado logo no início da aula, com o objetivo de engajar os estudantes. O processo era o mesmo, o jogo era acessado no computador do professor e espelhado para a tela dos estudantes que deveriam tentar adivinhar qual país era.

Nessa atividade, quando encontrado o país correto, aproveitava-se para estudar sobre aquele país em específico: qual era sua capital; línguas faladas; foi colônia ou não; quando ocorreu sua formação ou sua independência; etc. Elementos que serviam tanto para a formação dos estudantes, mas que também ofereciam informações importantes para quando se dava a realização da atividade anterior.

Em alguns casos, a própria curiosidade dos estudantes permitia que novas oportunidades de ensino ocorressem. Em um determinado dia, uma aluna me perguntou sobre o fato de que muitos países da África apresentarem suas fronteiras em linhas retas, diferentes dos países dos demais continentes. Essa pergunta permitiu a possibilidade de explicar para eles as consequências do neocolonialismo e da Conferência de Berlim, que partilhou o continente africano entre as principais potências europeias.

O resultado de ambas as atividades foi uma maior presença e participação dos estudantes nas aulas *on-line*. Conforme foram conseguindo maior autonomia para conseguir alcançar as respostas corretas, mais se sentiam agentes ativos, e isso os estimulava não só a frequentarem as aulas, mas como a adquirir mais conhecimentos sobre Geografia e História. Esses dois pequenos relatos são apenas uma ação micro da qual pode-se olhar para a tecnologia e pensá-la como um instrumento de possibilidade.

Antes de adentrar a conclusão deste artigo, é necessário evidenciar uma última questão. Assim como Milton Santos avaliou sobre a globalização, o uso da tecnologia na educação só vai deixar de ser uma possibilidade transformadora para ser uma realidade transformadora em todas as suas esferas quando a humanidade superar o capitalismo. Enquanto o desenvolvimento tecnológico estiver atrelado aos interesses do capital e não em ser resposta às necessidades humanas, a tecnologia apresentará uma maior facilidade como acentuadora das desigualdades sociais do que como possibilidade transformadora.

Em seu estudo sobre a educação, Mészáros (2008) evidenciou que para conseguirmos pensar na educação enquanto instrumento de emancipação e transformação humana, e não como um aparato ideológico do Estado, é preciso que se rompa sua relação com o capital, em suas palavras, é necessário o desenvolvimento de uma educação para além do capital.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de que determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27).

Da mesma forma, o uso da tecnologia na educação só auxiliará plenamente para a emancipação e transformação social quando estiver para além do capital.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta á frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições combinantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Nesse sentido, semelhantemente à questão educacional, a utilização dos meios tecnológicos na educação em prol da emancipação humana exige uma superação do capital, como afirma Mézáros, tornando-se uma tarefa ao mesmo tempo educacional e social.

Conclusão

Como foi demonstrado ao longo deste trabalho, a simples inserção de tecnologia na educação não significa necessariamente um processo de melhoria do ato educativo, muito menos garante a superação das desigualdades sociais. Quando se observa a realidade concreta, é possível constatar majoritariamente a utilização dos meios técnicos-científicos-informacionais como instrumentos de acentuação das desigualdades, ou como afirma Milton Santos (2003), como

mecanismos de perversidade. Mas assim como Santos (2003) destacou que é possível – e necessário – pensar uma globalização como possibilidade. Nós, docentes, membros do espaço escolar, agentes políticos e cidadãos, devemos compreender a realidade em que estamos inseridos e a realidade dos múltiplos agentes que compõem os espaços escolares para que dentro dos nossos limites, possamos subverter o caráter ideológico da tecnologia e utilizá-la como instrumento de diminuição das desigualdades sociais.

Referências

BELLINASO, F. **O trabalho docente no ensino a distância (Ead) nas Universidades Privadas Brasileiras: caminhada rumo a precarização?** 2017. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

BELLINASO, F. **Grande indústria virtual: Ead e a precarização docente.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

BENINI, E. G. Política educacional e educação a distância: as contradições engendradas no âmbito do trabalho docente. 2012. 284 p. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEdU/CCHS/Campo Grande/MS, Campo Grande, 2012.

DELORS, J. *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

LENIN, V. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. *In*: LENIN, Vladimir. **Obras Escolhidas**. vol. 1. Moscou: Progresso/Lisboa: Avante, 1977.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVAES, H. T. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Edição publicada no Brasil em 1996. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1993. Edição publicada no Brasil em 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca, sobre os Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, aprovada na cidade de Salamanca, Espanha em 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS PEQUENAS: DESAFIOS, PONTOS E CONTRAPONTO

Patricia Moreira Salina Fernandes PIMENTEL¹

Introdução

Para embasar o presente capítulo, parte-se do *locus* de atuação como professora de Inglês, em uma Escola Informal de Idiomas, no interior do estado de São Paulo. O objetivo é compreender os desafios para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças pequenas e como as tecnologias contribuíram para novas práticas pedagógicas durante o período pandêmico.

Para isso, destacamos as tecnologias utilizadas em ensino remoto emergencial (ERE) e consideramos a mudança na atuação do professor de língua estrangeira ao revisitar suas práticas de outrora em confronto com as atuais, refletindo sobre a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos da docência. Portanto, busca-se pensar, não somente nos desafios, pontos e contrapontos para a continuidade das atividades do ensino de línguas no período pandêmico, mas, também, propor reflexões e práticas pedagógicas para o ensino significativo de línguas estrangeiras e o uso de novas

¹Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: patricia.fernandes-pimentel@unesp.br

tecnologias, para promover a aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Compreendemos que estamos diante de um tema complexo e sensível, visto que há inúmeras contraposições sobre a relevância do ensino de línguas estrangeiras. É importante considerar o mundo globalizado em que estamos imersos, as muitas linguagens e línguas utilizadas, e que o domínio de pelo menos uma língua adicional já é uma exigência mínima que tem levado uma parcela da população brasileira a buscar tal aprendizado, cada vez mais cedo.

Contudo, o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é relevante para as crianças em tão tenra idade? Quais contribuições que o conhecimento pode trazer, a partir de vivências e experiências na cultura e língua estrangeira, para estudantes de Educação Básica no Brasil? Essas questões norteiam as discussões, que especificamente neste capítulo, tratarão dos estudantes que se encontram na faixa etária de 3 a 6 anos, correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do ciclo I. Portanto, vale ressaltar que a transição entre os ciclos da Educação Básica pode e deve ser continuada, sem promover uma mudança brusca e segmentada.

É importante entender que

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15).

As reflexões apresentadas partem de visitas às próprias ações e práticas pedagógicas como professora de língua estrangeira de crianças a partir dos 3 anos, articuladas a referenciais teóricos com um breve estudo bibliográfico de autores e pressupostos da Teoria Histórico-cultural, que trouxeram a proposição teórica para compor as discussões, além de um breve diálogo com autores da Filosofia da Linguagem e textos sobre a temática.

O procedimento metodológico adotado na elaboração deste capítulo foi uma revisão de literatura. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico e um diálogo tanto de documentos oficiais e de documentos pedagógicos norteados pela observação das próprias práticas pedagógicas com estudantes na faixa etária referente à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um breve diálogo com documentos oficiais

A Educação Infantil tida como direito no Brasil, a partir de 1988, e considerada como a primeira etapa escolar em 1996, é marco importante na nossa história e, desde então, tem passado por mudanças políticas, práticas e de gestão. Aumentos da contratação dos sistemas privados para a Educação Infantil preocupam especialistas, mostrando que sistemas apostilados ignoram princípios de gestão democrática além da autonomia dos professores. Entende-se o método como um norte a ser seguido e não uma tarefa a ser cumprida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca que o currículo da Educação Infantil, que engloba crianças de 0 a 5 anos, deve articular saberes considerando a criança como sujeito

histórico e de direitos, e suas propostas pedagógicas deverão considerá-la como centro do planejamento curricular, nas vivências, nas interações, nas relações e práticas cotidianas, desenvolvendo sua identidade pessoal e coletiva, ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar, desenvolvendo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e conhecimento de mundo. (BRASIL, 1996).

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

O Ensino Fundamental é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. Os estímulos que a criança recebe, nesta fase, definem seu sucesso escolar e profissional. A construção de valores, as atitudes que norteiam as

relações interpessoais e o contato do estudante com o objeto de conhecimento fazem parte desta etapa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110).

Ainda, a Declaração dos Direitos Humanos traz a proposta pedagógica que tem como objetivo garantir os princípios das crianças, como observa-se:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 1996, p. 18).

Nesse sentido, observamos que, do ponto de vista da legislação, crianças nessa faixa etária têm seus direitos garantidos e resguardados. Contudo, a realidade nos demonstra que grande parte do público da Educação Infantil vive imerso em contexto digital de modo que pensar na perspectiva dos multiletramentos entrelaçado às vivências ofertadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) torna-se fundamental na contemporaneidade. A seguir, por meio de subsídios teóricos, promove-se uma breve reflexão acerca das possibilidades de trabalho envolvendo recursos tecnológicos e multiletramentos, tendo como público-alvo crianças do ciclo Infantil e Fundamental.

Um diálogo com os autores sobre a temática – tecnologias e multiletramentos

A escola atual precisa fazer uso de saberes diversos e as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e reorganizadas para alcançar as crianças e promover o ensino e aprendizagem, incentivando a criatividade. A informação hoje, chega em segundos, e, muitas vezes, nem se faz necessária uma busca ou pesquisa já que as notícias alcançam as pessoas por vários meios tecnológicos e de comunicação.

A população está inserida em uma revolução tecnológica que tem transformado, não somente a forma de trabalho, mas também a maneira como os seres humanos atuam na sociedade e com o outro. Tem, ainda, transformado relacionamentos, já que a interação e as relações acontecem de maneiras diversas, como: mensagens de textos via *WhatsApp* com abreviações e tipos de expressões próprias – formando comunidades ímpares.

Com essa mudança, também, na comunicação, destaca-se a ideia de “multiletramentos”, pois o letramento antes sistematizado e dependente da norma culta, passa a ser aplicado em diversos contextos profissionais, culturais e sociais, além da influência das novas tecnologias de comunicação.

Vivemos a era da informação, na qual a sociedade é impactada pelo ritmo acelerado das novidades tecnológicas, resultado evidente do acúmulo e evolução do conhecimento científico. O número de informações disponibilizada é imensa e aumenta em grande velocidade, sendo que a *internet* gera infinitos caminhos para investigação de cada tópico levantado. Estamos no auge da era da informação, mas não vivemos na era do conhecimento. O estudante tem acesso a muita informação, mas o conhecimento tem que ser construído. O que eu falo é meu conhecimento, para quem ouve, é informação. Se o indivíduo que ouve aceita e usa a informação na vida prática, vira conhecimento para ele. Conhecimento é a informação em ação prática. Mas como construir este conhecimento? Para responder a esta questão, é preciso refletir sobre como os estudantes aprendem. (BACICH; MORAN, 2018, p. 396).

Os autores, ainda, destacam a necessidade de atualizar o conhecimento, pontuar diferenças e semelhanças com o novo, para promover uma aprendizagem significativa, carregada de sentido e significado, pois as crianças aprendem nas vivências e a partir delas se apropriam do conhecimento.

A tecnologia e as práticas precisam ser utilizadas dentro de um contexto e de uma intenção, questões que devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem e durante as ações pedagógicas. Para Ribeiro (2009),

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30).

A ideia de letramento propõe que o ensino e aprendizagem promovam quatro orientações e pressupostos: a Prática Situada, a Instrução Ostensiva, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada.

A estrutura de Multiletramentos visa complementar – não criticar ou negar - as várias práticas de ensino existentes. O caso dos Multiletramentos é que todos os quatro aspectos são necessários para um bom ensino, ainda que não de forma rígida ou sequencial. E quando todos os quatro aspectos são colocados juntos, cada um é pelo menos suavizado e, na melhor das hipóteses, transformado pelos outros. (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 230).

Lopes (2018), Kalantzis e Cope (2008) pontuam que não é possível descontextualizar ou fragmentar partes pequenas letramento (*literacy bits*) das práticas sociais que estão inseridas e ainda ter

significado. O letramento não se caracteriza como um único evento, de codificação e decodificação, mas vem carregado de práticas sociais, cultura, interlocutores e concepções, portanto há letramentos.

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade promoveu mudanças nas práticas pedagógicas e interação e relação entre os sujeitos – professor-estudantes. A evolução tecnológica estabelece novas práticas, interações e relações sociais, frente a esse contexto, estudiosos da educação e linguagem, conceituam multiletramentos. Esse termo se designa em dois diferentes aspectos: multiplicidade crescente – "multissemiose dos textos em articulação" e a "multiplicidade de culturas em contato com o mundo globalizado" (LOPES, 2018, p. 236).

Segundo o diálogo com os pesquisadores que norteiam a temática em estudo, considerar as multiplicidades de *multiletramento* (culturais e de linguagens) – "multiplicidade de culturas, expressas por diferentes linguagens e seus usos em contexto específicos" (LOPES, 2018, p. 237), uma educação contextualizada, carregadas de sentido e significado, é essencial para pensar a reestruturação e transformação dos eventos sociais da vida humana e sua necessidade.

Então pensar em letramentos, novos letramentos, multiletramentos e tecnologia nos dias atuais, é considerar nossas crianças e o espaço social no qual estão inseridas. E cabe ao professor/mediador a intencionalidade de suas práticas pedagógicas para alcançar o interesse de seus alunos para que o ensino e aprendizagem da língua inglesa tenha sentido e significado, e que a apropriação do conhecimento se dê a partir das vivências e na interação e relação com o outro, em seu tempo e espaço social.

Na próxima seção, busca-se uma breve articulação entre práticas, vivências e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Diante do repertório teórico apresentado, vislumbra-se promover reflexões essenciais para o desenvolvimento profícuo do processo de ensino e aprendizagem direcionado a crianças. Vale ressaltar que a fundamentação desenvolvida, nesta seção, ampara-se na Teoria Histórico-Cultural.

Práticas, vivências e tecnologia

Ao pensar a atividade da criança e do professor, a Teoria Histórico-Cultural destaca a concepção de atividade, como um novo lugar à criança, que participa de sua construção do conhecimento como o próprio sujeito da atividade que realiza - o autor.

Considerando essa experiência em momentos com as crianças e dialogando com os estudiosos dos pressupostos da THC, considera-se que a aprendizagem da criança sucede através da relação com objetos culturais, da compreensão do seu uso social, partindo da interação ‘mediada socialmente’ e sua atividade (ação), ou seja, a criança aprende para se desenvolver. Segundo Mello (1999, p. 7 *apud* MAGALHÃES, 2015, p. 63) “[...] as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento”. Se a criança não tem esse contato com a cultura, com seus pais e antecedentes, o aprendizado não acontece, os adultos e professores, considerados os parceiros mais experientes, são aqueles que interferem na interação e na relação da criança com o mundo.

A Teoria Histórico-Cultural ressalta práticas pedagógicas como processo de humanização, portanto, é necessário compreender

o papel do professor como quem promove o desenvolvimento. Lembrando que deve ser articulado um trabalho livre e autônomo, de criação, de escolhas de caminhos, de pensar em recursos, estratégias e intencionalidade. Magalhães (2015) aponta alguns aspectos de Mello (2009, p. 1-2):

[...] acesso das crianças à cultura nas suas formas mais elaboradas e que extrapolam a cultura a que a criança tem acesso na vida cotidiana; a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens; e ainda, a atividade das crianças em situações significativas em parceria com os adultos em espaços intencionalmente organizados para promover a expressão infantil e o acesso das crianças à cultura. (MAGALHÃES, 2015, p. 64).

Refletindo sobre as práticas e ações pedagógicas, ressalta-se a importância do diálogo, considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, para entender e elaborar as atividades e, posteriormente, propor e trazer para o espaço de aprendizagem, de uma maneira que seria mais natural para ela.

A importância da compreensão dialética deve acontecer com intencionalidade do mediador mais experiente, em cada atividade, em cada troca de saber nos espaços da escola e em diversos momentos do cotidiano do estudante e professor. Um momento que pode ser citado, talvez, para representar essa compreensão dialética seria quando se faz os combinados da turma, pois eles precisam fazer sentido para as crianças, elas precisam ser autoras e participantes desse diálogo, para significar e fazer sentido.

A THC compreende o desenvolvimento humano como um processo de aprendizagem, ou seja, as vivências e experiências impulsionam o desenvolvimento; considerando o ser humano como produto histórico da sociedade e cultura. Rompe-se com a ideia da criança incapaz, quando se considera que a criança aprende para se desenvolver, sendo um desafio para as ações e práticas pedagógicas.

Sobre todos esses aspectos e revisitando ações e práticas pedagógicas em momentos e vivências no espaço de aprendizagem, com crianças de 3 a 6 anos, na experiência aqui compartilhada, é possível perceber a interação entre os pares e o papel de mediadora em atividades realizadas em vários momentos com os estudantes, possibilitando que sejam sujeitos ativos, com ações significativas e em espaços organizados para promover o desenvolvimento, apropriação do conhecimento e novas vivências e experiências.

É relevante pensar nas condições adequadas para realizar uma educação que possibilita e promove o desenvolvimento humano na criança durante a infância, sem os privar das brincadeiras e jogos característicos dessa fase, considerando a sua relação com o mundo cultural no qual está inserida – sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada. Da mesma forma, organizar a escola como um lugar de cultura é extremamente importante, proposta não muito fácil, quando se trabalha em instituições tradicionais, com posturas disciplinares rígidas para as crianças.

A função social dos signos envolve o pensar, o agir, o sentir e a história no mundo em que os sujeitos estão inseridos, isto é, o signo se constrói em um espaço social, entre sujeitos e se constituem na história humana. Volóchinov (2017, p. 109) adverte que “[...] todo

signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação”. É a linguagem, partindo de sua concepção, passando por situações dialógicas e se formando como produtos de sentidos e das relações dos sujeitos, é social. Nos dias atuais, considerar o cotidiano das crianças e o mundo em que estão inseridos, para se pensar as práticas e ações pedagógicas seja em escola formais ou informais, é fundamental dialogar com as tecnologias e utilizá-las como parte das atividades propostas dentro e fora dos espaços de aprendizagem para promover ensino e desenvolvimento delas.

O uso das tecnologias pode se tornar um desafio, com pontos e contrapontos, para a promoção do conhecimento com a intencionalidade do professor, ou como um distrativo para a interação e relação com o outro sem cunho científico e crítico, se o uso se der de forma indiscriminada e sem proposição.

A seguir, compartilho minha experiência com o público infantil em que as tecnologias digitais de informação e comunicação foram fundamentais para a realização das práticas de ensino e aprendizagem. O uso de aplicativos com estudantes dessa faixa etária possibilita a inserção de recursos tecnológicos ainda com crianças pequenas, promovendo o contato com diversas linguagens e diferentes formas de construir sentido.

Abordando minha experiência

Na experiência, aqui, retratada, durante as práticas com os estudantes de 3 a 6 anos, destacam-se as tecnologias utilizadas no cotidiano, como: televisão – para a projeção do livro, para filmes, músicas e vídeo; computador – para a projeção, e pesquisas, músicas,

jogos, histórias, etc; livro digital; música para organizar os espaços de aprendizagem e atividades entre os estudantes (estudantes - estudante) e professor - estudante; preparo e projeção de *slides* para introdução de novos desafios, assuntos e conteúdo; recursos para jogos, como *Kahoot!*, *Bamboozle*, *Gartic*, *Esl games plus*; e *Canva* - para elaborar cartazes, informes e comunicação (como bilhetes para reuniões, recados para os estudantes).

As práticas pedagógicas conduzidas com o suporte dos recursos tecnológicos promoveram dinamismo nos momentos de aprendizagem a partir das ferramentas, auxiliando e motivando a interação entre professor e estudante, e entre pares, fomentando a troca e apropriação de saberes.

É importante destacar que, além das tecnologias, ressaltam-se demais práticas, como “*Act out!* (Teatro – troca de papéis), projetos individuais e coletivos (com reciclagem, máscaras, sobre datas comemorativas e assuntos abordados durante as aulas), dança da cadeira, gincanas, livros de literatura (leitura de imagens/objetos e história oralizada pela professora, contação de histórias), descrição de imagens ou objetos presentes no espaço em que estavam inseridos (ou mesmo roupas, mochilas, sapatos, etc.) entre outras atividades e brincadeiras para promover o protagonismo e autoria das crianças.

Diante das questões aqui apontadas, observa-se a importância em considerar e compreender o desenvolvimento dos seres humanos, para pensar a organização de propostas de atividades baseadas nas experiências e diferentes vivências nos mais variados eventos sociais, no cotidiano de situações de vida e, principalmente, na escola durante a aprendizagem escolar, que o estudante assume novas formações que lhes são básicas como, por exemplo, a tomada de consciência e

apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras relações com a realidade que o cerca, consigo mesmo e com o outro.

Considerar a relação entre teoria e práticas pedagógicas, pontuando a importância de organizar o ambiente e os espaços múltiplos da escola devem ser ações cotidianas do professor. O espaço em que aconteciam os momentos de ensino e aprendizagem com as crianças pequenas, era organizado e pensado, considerando a faixa etária, contextos, eventos sociais, temáticas – com almofadas, tapetes de atividades, um fantoche para interação, pelúcias, livros de literatura para os pequenos, cadeiras e mesas pequenas e coloridas, e um espaço amplo para atividades diversas. A estrutura física da escola proporciona momentos de troca e vivências nos demais espaços, como a cozinha, anfiteatro, terraço externo superior, área de convivência e espera, uma estante/biblioteca de livros e revistas diversas.

Destacamos, na Figura 1, algumas atividades desenvolvidas juntamente com as crianças no espaço escolar nas práticas em língua inglesa, como: *Means of transportation – Trem porta lápis - Eu que fiz!*, *Organizar a mesa, Project – Robot - feito por nós – reciclados, Game time – brincar e aprender / Let's count! – números / Cores e movimentos / Coordenação, atenção e aprendizado.*

Figura 1 – Atividades elaboradas com as crianças



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Os diversos espaços da escola podem servir de ambiente para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ressalta-se, aqui, que o mais importante é desconstruir a ideia de que o único ambiente

possível para a construção do conhecimento seja a tradicional sala de aula com sua disposição de carteiras em linha reta, lousa e giz. Quando pensamos na apropriação de uma língua estrangeira, não podemos deixar de pensar na interação entre os pares e, principalmente, nas possibilidades que o contexto pode ofertar por meio de estímulos visuais, táteis e olfativos.

O ensino de inglês para crianças pequenas e a pandemia

Em um cenário mundial, no ano de 2020, instaurou-se a pandemia do Covid-19. No Brasil, sua proliferação conciliada com a crise política, social, sanitária e econômica levou milhares de pessoas a óbito. Como medida protetiva, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social, modificando as relações sociais e transformando os lares em espaços múltiplos.

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu as portarias: Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 MEC” (BRASIL, 2019) e a Medida provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020, p. 1).

Considerando a excepcionalidade do momento pandêmico em que vivemos, implementou-se uma nova modalidade de ensino nas escolas, o ensino remoto emergencial (ERE), o qual aumentou

ainda mais as diferenças sociais, devido às condições de acesso à *internet* e ao acesso e manejo das tecnologias necessárias para iniciar e dar continuidade ao ensino.

As dificuldades da aprendizagem pelo ensino remoto, também, ficam evidentes, nas trocas e vivências entre os pares. Com esse distanciamento todos perdem, professores, estudantes e famílias. Considerando a perspectiva da relação existente entre a criança e o meio, e suas diferentes faixas etárias, concluímos que o meio é dinâmico e sem as aulas presenciais, todos encontramos novos desafios para o processo de ensino e aprendizagem. Podemos mencionar, por exemplo, a dificuldade de familiarização às tecnologias e à nova modalidade de ensinar e aprender, para a continuidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, foram inúmeras.

Inicialmente, destacamos a conversa inicial com as famílias para explicitar o funcionamento das atividades para que as crianças dessem continuidade às aulas de inglês. Em seguida, deparamo-nos com a redução expressiva do número de crianças nas turmas e as incertezas sobre a manutenção de turmas pequenas por parte da escola. E as demais dificuldades foram surgindo como, por exemplo: a decisão da plataforma a ser utilizada para as aulas *on-line*, a comunicação com os familiares para explicar o uso da plataforma, os equipamentos tecnológicos de professores e famílias, a comunicação com as famílias e os profissionais da escola via *WhatsApp* se tornou uma constância, inúmeras reuniões *on-line*, etc.

Após momentos de reflexões, debates e decisões, as atividades *on-line* se iniciaram, infelizmente com um número muito reduzido de estudantes. A plataforma ZOOM foi utilizada, com recursos como

'*Whiteboard*' - quadro branco para explicações, brincadeiras, gravação, e apresentação de tela; as chamadas tinham duração de quarenta minutos (40min), portanto, era necessário enviar um novo *link* ou código de acesso, um desafio e tanto, principalmente com crianças pequenas, pois algumas delas não conseguiam realizar o processo sozinhas, dependendo de um membro da família ou um adulto para o retorno à aula na referida plataforma.

Outro desafio que pode ser mencionado para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças pequenas na modalidade *on-line* foi a elaboração e condução de atividades nas quais as crianças continuassem sendo os autores, ativos, criativos, participativos.

Uma situação complexa, com pontos e contrapontos a serem considerados, e pensados para promover o processo de aprendizagem das crianças. Bakhtin (2011, p. 379) afirma que o entendimento da nossa cultura e da cultura do outro, se dá na relação com a palavra do outro, “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem.”.

Uma vez instaurado o ERE, o processo de transformação das ações e práticas pedagógicas aconteceu de maneira gradual, com a participação e diálogo entre professor e estudante constantes. Sendo assim, algumas das atividades anteriormente conduzidas de forma presencial aconteceram de formas diversas e o uso das tecnologias e dos recursos, como *games*, música, projetos e os *sites* e jogos, elencados anteriormente, foi intensificado, sofrendo ajustes, quando necessário.

Em momento de isolamento social, o espaço em que a criança estava inserida, durante os encontros, passou a integrar o ambiente de ensino e aprendizagem e, assim, passou a compor a realização de práticas pedagógicas em língua inglesa, como: apresentação de alguns brinquedos e compartilhamento com os pares, detalhando as características utilizando palavras em inglês, brincadeiras como – traga algo *green* (verde ou de qualquer outra cor) ou *big* (grande) dependendo do contexto que estava sendo visto na aula, etc. A leitura do livro de literatura foi realizada por meio da apresentação de *slides*, elaborados pela professora, contemplando uma intensificação de imagens em cada página além do texto escrito, “oralizado” pela professora.

Dando sequência ao relato, durante o ERE, a comunicação, troca de informação e recados eram realizados através de grupos de *WhatsApp*, utilizando cartazes elaborados no *Canva*. A figura 2, a seguir, exemplifica a elaboração de materiais de divulgação (comunicação e recados) a serem enviados aos pais.

Figura 2 – Comunicação e recados



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Podemos observar, por meio da imagem 2, as múltiplas linguagens utilizadas no processo de composição dos sentidos. Desse modo, os textos multissemióticos cumprem não apenas com a função social de comunicar, mas também de enriquecer as possibilidades de sentido, seja pelas imagens, seja pelas cores, ou até mesmo pelo som ou movimento. O fato de se tratar do público infantil e, sobretudo, em razão das inúmeras ferramentas digitais recorrentes na atualidade, os multiletramentos se tornam uma proposta coerente com a realidade das crianças.

Considerando a concepção de linguagem como instrumento cultural, trazida na discussão ao longo deste capítulo, destaca-se o quanto a linguagem “[...] encarna como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformados durante o movimento histórico” (ARENA, 2017, p. 19).

A seguir, são apresentadas fotos de uma das atividades realizadas na modalidade *on-line* com as crianças. A partir de um assunto trazido pelo material didático (MD), sobre comidas favoritas, foi realizado um “Brainstorm” (chuva de ideias) para identificar quais comidas as crianças já conheciam e quais não, em inglês. Em seguida, foram realizadas algumas atividades trazidas pelo MD, para, então, iniciar um jogo utilizando o *Kahoot!*. Finalmente, foi solicitado para as crianças que ilustrassem suas comidas favoritas, que foi fotografada pelos pais ou por eles mesmos e enviado à professora por *WhatsApp*.

Figura 3 – Ilustrações realizadas pelos estudantes



Fonte: Organizado pela autora (2022)

A teoria dos multiletramentos é de suma importância quando pensamos no poder de alcance das multissemioses. Outro aspecto relevante está no estímulo visual e/ou auditivo que os recursos tecnológicos possibilitam. Não podemos deixar de mencionar a responsabilidade do educador no processo de elaboração, aplicação e acompanhamento dessas atividades, uma vez que a intencionalidade precisa estar clara e com propósitos bem definidos.

Considerações Finais

Partindo da noção de que o conhecimento é dinâmico, e não estático e que as crianças são sujeitos histórico-sociais, portanto produtores de cultura, compreende-se que o papel da educação é, como atividade mediadora, possibilitar a emancipação do sujeito e, ainda, uma possível superação das relações de dominação.

Ao buscar embasamento teórico-metodológico, o professor se capacita para pensar e elaborar melhor a intencionalidade de suas

práticas e das atividades a serem desenvolvidas; enquanto medeia todo processo, tem a responsabilidade de sistematizar a aprendizagem pré-escolar e escolar para promover o desenvolvimento, e inserir o estudante no processo histórico-social no qual se constitui. É fundamental que o professor lance mão das teorias tradicionais, redefina seu papel e pense em novas propostas de atividades e estratégias didáticas para seus estudantes.

Ampliar os saberes, vivências e experiências das crianças, promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a complexa atividade humana, como a arte, as ciências, o conhecimento mais elaborado - articular as vivências da vida cotidiana com a cultura – é o papel essencial da escola. É no processo de viver as experiências que lhes são apresentadas que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência, como a forma se relacionar com os outros e com as coisas, imaginação, autonomia, autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias e ações.

O professor pode promover e ampliar o seu contato com a cultura, e conhecer essas possibilidades de ampliar as experiências cotidianas das crianças através da cultura da comunidade, considerando que a criança é capaz de se desenvolver o conhecimento científico - ampliação da experiência cotidiana das crianças- por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global.

Pode-se destacar a importância do espaço da escola nesse processo de apropriação de conhecimento e aprendizagem na interação com o outro. Sendo a cultura - a herança cultural da humanidade - a fonte das qualidades humanas, o espaço da escola deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas.

A sociedade e o ensino vêm se transformando cada vez mais rapidamente – o conhecimento é dinâmico – por isso exige que o professor busque sempre novas propostas e estratégias didáticas para desempenhar, refletir, e ter consciência de sua função de educador.

O professor precisa estar atento e preparado para essas questões ao preparar seu planejamento, pois as atividades propostas devem ter intencionalidade de desenvolver o conhecimento e aprendizagem da criança, para além do que ela já conhece.

Considerando essas reflexões, é fácil salientar como é essencial a formação do professor para além do ensino de métodos, conteúdo e currículo, e como o conhecimento de teorias metodológicas, recursos e estratégias didáticas são fundamentais para apoiar nossas ações e práticas pedagógicas.

Em suma, ainda que em tempos tão desafiadores de pandemia, o ensino deve promover práticas com significação, integradas, conectadas às demandas, pautadas na inovação, trazendo a potencialidade do conhecimento de mundo e cultura. E, ainda, o aprendizado de uma língua estrangeira deve fazer parte de um processo educacional que se propõe a elevar os estudantes para a condição de sujeitos históricos e críticos, que percebem e compreendem a linguagem e sua natureza como constituidora das consciências.

Referências

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In*: MORAES, D. R. Silva; GUIZZO, A. R. (Org.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras**: imaginários e culturas latino-americanas. 1. ed. Foz do Iguaçu: Unila/Unioeste, v. 1, 2017, p. 13-28.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018 [e-PUB].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. De 20 de dezembro de 1996. BRASIL.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries) – Língua Estrangeira. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Governo federal, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.MEC. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>. Acesso em: 20 set. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, W. Language Education and Multiliteracies. S. May and N. H. Hornberger (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2.ed, v. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 195–211. #2008 Springer Science+Business Media LLC.

LOPES, J. G. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2. 2018. p. 231–251. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2754>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAGALHÃES, C.; ARTUR, A. **Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar**. Repositório Científico da Universidade de Évora. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/154812666>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 ago. 2022.

RIBEIRO, A. E., **Letramento Digital: um Tema em Gêneros Efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

AS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTREITANDO/AMPLIANDO VÍNCULOS COM A REALIDADE

Maria Rosa Delmasso RODRIGUES¹

Introdução

Ao pensarmos no sujeito e na sua formação enquanto pessoa humana temos que ter um olhar capaz de percebê-lo no contexto em que está inserido em relação ao tempo e espaço. Isso porque, o conhecimento é algo construído socialmente através das relações do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca.

A realidade em que vivemos é basicamente percebida e captada através da visão e a comunicação na maior parte das vezes se dá através de sinais e imagens visuais. Quando falamos sobre pessoas com deficiência visual podemos dizer que existem duas categorias, dentre elas, a cegueira e a baixa visão.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica, além de definir a incapacidade visual

¹Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: mrosadelmasso@gmail.com

acentuada (baixa visão) como a acuidade menor do que 6/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Do ponto de vista educacional, o diagnóstico considera o tipo de sistema que a pessoa irá utilizar na leitura e na escrita. Para as pessoas com cegueira, na "[...] ausência total de visão até perda total de luz, o processo de aprendizagem se dará através da integração dos sentidos: tátil-cinestésico-auditivo-olfativo-gustativo, utilizando o Sistema Braille, como meio principal de leitura e escrita" (BRUNO, 1997, p. 7 *apud* GALVÃO *et al.*, 2015, p. 146). Já para as pessoas com baixa visão "[...] o processo educativo se desenvolverá por meios visuais, ainda que seja necessária a utilização de recursos específicos" (*idem*).

Pensando no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual, o contexto social é importante para promover esse desenvolvimento. As dificuldades da pessoa com deficiência visual em se inserir na vida social decorrem da posição que a sociedade atribui a sua situação atípica. A consciência de como a sua diferença é encarada socialmente é o ponto de partida e principal força motriz do seu desenvolvimento psíquico.

Sedimentada sob fortes bases perceptivas, as relações do ser humano com o mundo são construídas a partir do invisível, do que não é dito, do que é sentido, percebido. Prestes (2010) concorda com esse argumento ao discutir o processo de socialização da pessoa com deficiência e dos familiares, afirmando que eles,

[...] passam por um particular processo de socialização no qual aprendem a respeito da sua condição social especial e de como as pessoas comuns da sociedade pensam a respeito

deles. Nessa socialização, podem incorporar as crenças da sociedade a respeito deles e desenvolver auto-identidade de pessoas imperfeitas e desacreditadas (ou desacreditáveis) socialmente [...] fala-se mais e mais de inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína. (PRESTES, 2010, p. 191).

Sou uma pessoa com deficiência visual e sinto diariamente os reflexos de uma sociedade que ainda nos vê com descrédito, colocando a deficiência antes da pessoa. A seguir, discutiremos alguns casos que vivenciei e que ilustram e podem promover reflexões teóricas sobre a percepção da sociedade que desacredita na capacidade de atuação profissional da pessoa com deficiência visual. Trarei também algumas situações em que o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) viabilizou meu processo de inclusão profissional e escolar.

Discurso e prática da inclusão

Os relatos que irei compartilhar dizem respeito a situações vivenciadas em minha carreira profissional. Após ser aprovada em concurso público, vi a minha possibilidade de trabalhar ser frustrada, em virtude de ato ilícito do Poder Público, o qual declarou-me incapaz, por ser deficiente visual, na avaliação da perícia médica, sem oportunizar a avaliação da compatibilidade da deficiência com o cargo, visto que não havia uma equipe multiprofissional para realizar esta avaliação, evidenciando ato de discriminação.

Tal situação ocorreu duas vezes, uma no concurso Público Municipal da cidade do interior do estado de São Paulo para Diretora de escola em 1993 e a outra no concurso de uma cidade do litoral Norte do estado de São Paulo, para professora da educação básica, realizado em 2007.

Vale ressaltar que, em 2007 já havia ocorrido a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, realizada em Nova York, a qual passou a focar a deficiência não na pessoa, mas sim no corpo social. Isso representou um grande avanço, mas ainda exige a mediação de todos para que as pessoas com deficiência tenham igualdade de oportunidades e condições. Entretanto, apesar desta Convenção ter, em 2009, adquirido o poder de emenda constitucional, ela não foi acolhida pelos órgãos públicos dessas cidades. No dia a dia, ainda continuaram focando a deficiência ao invés de fazerem a mediação por meio dos recursos tecnológicos de acessibilidade já existentes, e que possibilitam exercer funções que antes seriam impossíveis e que agora podem garantir o direito de igualdade e oportunidades, tais como: a utilização dos computadores com leitores de telas e *softwares* de programas de acessibilidade, *scanners* etc.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o não cumprimento do parágrafo 2, do Artigo 8º, da lei 7853 (BRASIL, 1989) é considerado como omissão. O Parágrafo segundo diz que:

A pena pela adoção deliberada de critérios subjetivos para indeferimento de inscrição, de aprovação e de cumprimento de estágio probatório em concursos públicos não exclui a responsabilidade patrimonial pessoal do

administrador público pelos danos causados. (BRASIL, 1989, s.n.).

É possível observar que os municípios agiram com total afronta ao princípio da isonomia, uma vez que apesar de promoverem concurso para o cargo de professor, destinando vagas para portadores de deficiência, negaram a posse, justamente em razão da deficiência visual, desprezando toda a minha experiência anterior, declarando-me inapta sem ao menos me dar posse no cargo a fim de ser avaliada por equipe multidisciplinar, desrespeitando princípios constitucionais importantes, tais como aqueles referentes à dignidade da pessoa humana, da legalidade, da igualdade, os quais, servem como alicerce do Estado Democrático de Direito, infringindo assim os artigos 1º, III, e IV, 5º, e 7º, inciso XXXI da Constituição Federal, a Política Pública para integração do deficiente físico à sociedade, os artigos 43 e 44 do Decreto 3.298/99, o art. 20 da Lei 8112/90, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Portanto, para fazer valer meus direitos assegurados em lei, precisei enfrentar uma verdadeira batalha judicial; sem contar meu estado psicológico que diante de todos esses desgastes foi se fragilizando cada vez mais.

Corroborando com o raciocínio acima a notícia veiculada na página do Conselho Nacional da Justiça (CNJ), a qual determinou aos órgãos do Poder Judiciário que a avaliação da compatibilidade da deficiência com o cargo deve ser feita durante o estágio probatório. De acordo com a matéria, ao apresentar seu voto-vista, o conselheiro Rubens Curado esclareceu que: “Garantir à pessoa com deficiência o

direito à avaliação da compatibilidade entre atribuições do cargo e a sua deficiência, durante o estágio probatório é a solução que mais coaduna com a integração social desejada pela sociedade democrática" (FERREIRA, 2014, s.n.), a teor do que dispõe a Constituição Federal e a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil e com força de emenda constitucional. Parecendo que, toda e qualquer dificuldade teórica de compatibilidade pode ser superada no curso do estágio probatório, a depender do talento, da operosidade, das habilidades e das atitudes do candidato.

Ressalta-se ainda que para ser aprovado nas provas de conhecimento, é assegurado ao candidato o direito de demonstrar, na prática do dia a dia do estágio probatório, não apenas a compatibilidade da deficiência com as atribuições do cargo, mas que detém talento, habilidades e atitudes suficientes para, eventualmente, suprir e superar a sua deficiência.

Importante salientar que é dever do órgão empregador e da empresa disponibilizar recursos tecnológicos, bem como realizar as adaptações necessárias no ambiente de trabalho visando uma inclusão efetiva, pensando em estratégias que favoreçam a interação com o seu grupo de trabalho.

A falta de qualificação profissional é também uma grande barreira para a sua inserção. As escolas não oferecem ainda um ambiente totalmente inclusivo, o que dificulta a sua permanência na escola.

Oportuno também ressaltar que, se qualquer candidato portador de deficiência visual é inicialmente considerado inapto ao cargo de pedagogo, seguindo esse raciocínio, não poderíamos sequer

falar em inclusão de estudantes deficientes visuais nos cursos de pedagogia. Estabelece o art. 2º da Lei Federal 7.853 Art. 2º:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 1989, s.n.).

O Poder Público cometeu ato ilícito, nos termos do art. 186 do Código Civil “aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (BRASIL, 2002, s.n.).

Conforme afirma Lorenzo (2016), ao estudar as percepções de profissionais de recursos humanos de empresas sobre o processo de contratação de pessoas com deficiência, destaca a dificuldade que esses profissionais apresentam para definição das vagas destinadas ao cumprimento das cotas, bem como da seleção e avaliação dos candidatos. Faz-se necessário, além da necessidade de capacitação dos mesmos, também a importância dos serviços e profissionais especializados frente a essa demanda.

Na situação, o dano é evidente, uma vez que precisei enfrentar longa batalha judicial para me valer de um direito líquido e certo, não bastasse a perda material, em razão de ser impedida de trabalhar, tive a perda emocional, decorrente da frustração de ser aprovada em um

concurso público, alvo almejado por tantas pessoas, e ser ilegalmente impedida de trabalhar e obter o próprio sustento.

Consegui assumir a direção da escola somente após 17 anos, visto que mesmo a justiça tendo me concedido o direito de assumir, ocorreram manobras que fizeram tomar posse no papel, mas me aposentaram por invalidez. Demandou mais tempo e tive que tomar outras medidas. Uma delas foi que assumi outros trabalhos juntando todas as provas suficientes da minha capacidade bem como as perícias realizadas que comprovaram a minha aprovação em outros concursos. Todo ano, procurava os responsáveis do órgão que me retirava e questionava por que não podia trabalhar nesta cidade, contrariando toda a legislação o qual me garantiu este direito.

Bem, sabemos que o Brasil possui uma farta legislação que se fosse cumprida, garantiria a verdadeira inclusão. Mas, a maior barreira são as negligências e o preconceito daqueles que deveriam ser os exemplos no cumprimento das leis e o despreparo dos que atuam direta e indiretamente no processo da inclusão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº.9394/96 (BRASIL, 1996), a educação especial tem como objetivo a formação do indivíduo para o exercício de sua cidadania de forma inclusiva. Dentre as áreas de atendimento está a profissionalização da pessoa com deficiência, designada a assegurar a inclusão desses indivíduos no mercado de trabalho.

Na busca de realizar um trabalho de qualidade, procuro refletir em minhas ações verificando e garantindo que as mesmas sejam pautadas no que é justo e se o fruto do meu trabalho contribuirá de forma efetiva para a mudança e transformação da realidade que nos cerca.

Ao atuar como diretora de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), procurava visualizar cada criança na sua especificidade, pensando no que de concreto aquela ação contribuiria para o seu pleno desenvolvimento na formação da sua cidadania. Sempre conversava sobre quais os problemas apresentados pelos professores, pais e, com as crianças nos diálogos, analisava a fim de identificar alguns problemas ou dificuldades que poderiam estar vivendo no ambiente escolar ou familiar, intervindo de forma positiva. Quando não se conhece o outro, é necessário estarmos abertos para as novas experiências que se apresentam diante de nós.

Infelizmente, ainda é a Lei de Cotas o principal motivo para as contratações. Percebe-se um avanço na sociedade em relação à visão sobre a deficiência, porém verifica-se ainda um grande distanciamento entre discurso e ações práticas. Tais representações são um reflexo dessa ambiguidade manifestada nas empresas. Repercutindo em grande prejuízo para as pessoas com deficiência que procuram inserir-se no mercado de trabalho, facilitando ou dificultando o ingresso, determinando perfis de vagas, de salários e outras formas de reconhecimento.

Goffman (1988) afirma que a pessoa com deficiência carrega o estigma do desacreditado, pairando sempre sobre ela a dúvida em relação às suas capacidades. Os recursos tecnológicos desempenham um papel fundamental na garantia de direitos das pessoas com deficiência. Bachic e Moran (2018, p. 17) ampliam o debate para a educação ao afirmarem que:

A educação não é a preparação para a vida, ela acompanha a própria vida, o desenvolvimento do ser humano, sua autonomia e aprendizagem por meio da experiência e da reflexão sobre a experiência que impulsiona estabelecer relações, tomar consciência, construir conhecimento e reconstruir a experiência.

Compartilho do pensamento da Escola Nova de John Dewey, pautada pelo aprender fazendo (learning by doing) em experiências com potencial educacional, se fazendo presente em tempos de metodologias ativas integradas com as TDIC. Dewey (1959) propôs uma educação entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo aprendiz.

Aliada ao movimento como forma de tornar possível e efetivo a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e nos seus diferentes segmentos, criou-se a Tecnologia Assistiva que é

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, p. 3).

Clemente (2008) considera que a inserção de pessoas com deficiência no trabalho é um processo contínuo e crescente, em função da ampliação do entendimento de que estas pessoas têm

possibilidades de ingressar no trabalho, bem como do avanço das tecnologias assistivas. Destaca-se a questão da permanência no trabalho, sendo que este é outro aspecto importante de ser analisado, visto que a inserção ocorre por força de lei, mas as condições para que o funcionário continue nas empresas nem sempre acontecem e, dessa forma, cria-se obstáculo ao desempenho efetivo e permanência na empresa.

Temos que compreender que há a falta de conhecimento, dos que contratam, sobre a existência de recursos tecnológicos que possibilitam que a pessoa com deficiência possa desempenhar suas atividades laborais.

No caso da pessoa com deficiência visual, há uma variedade de *softwares* e leitores de tela tornando possível que os usuários possam escolher o que mais atenda às suas reais necessidades. Tendo esta ferramenta como base a utilização de um sintetizador de voz que informa sobre todos os elementos que são exibidos na tela do computador, possibilitando também a leitura dos elementos textuais.

A intensa expansão do uso social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de diferentes dispositivos móveis conectados à *internet* sem fio, utilizados em diferentes espaços, tempos e contextos, observada na segunda década do século XXI, gerou e continua gerando mudanças sociais que provocam a dissolução de fronteiras entre espaço virtual e espaço físico e criam um espaço híbrido de conexões. (ALMEIDA, 2018, p. 9).

Olhando as possibilidades através dos novos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula

No período em que as aulas passaram a ser remotas devido à pandemia, tivemos que nos reinventar, um ajudando o outro, descobrindo aplicativos e outras tantas possibilidades para conseguir implementar o novo modelo de educação. Nestes encontros e desencontros, de novas práticas sem a prática, foi-me solicitado por uma professora da escola que eu pudesse criar um vídeo com o meu cão-guia, em que eu explicava para as crianças da turma, de 2 a 3 anos de idade, sobre o que faz um cão-guia e qual a sua importância para uma pessoa com deficiência visual. Seria postado o vídeo na plataforma das aulas *on-line*.

Neste período, eu atuei como diretora desta escola de Educação Infantil do interior de São Paulo. Eu me vi sem qualquer experiência, tendo que gravar um vídeo falando com crianças tão pequenas sem que elas estivessem no mesmo espaço e tempo comigo. Sem poder interagir com elas, pensar como falar e ao mesmo tempo pensar o que poderiam querer me perguntar e de que forma deveria conduzir toda esta dinâmica, trazendo para elas uma curiosidade em querer saber através do vídeo e capturar a sua atenção.

Apesar de ter sido uma gravação sem profissionalismo e utilizando o meu celular por meio das dicas de um outro professor da escola, consegui realizar a gravação². Muitos pais e crianças, por não haver aula presencial, não me conheciam e tão pouco o meu cão-guia.

² O vídeo pode ser acessado em:

<https://drive.google.com/file/d/1tvuDotX2qkA4nLCmj6AnPzbqObdRyY-F/view?usp=sharing>

Ao irem até a escola a fim de retirar os materiais impressos ou pegar a cesta que estava sendo disponibilizada, ou mesmo para pedir alguma informação, no primeiro momento, assustavam-se não só com o cão-guia mas ao perceberem que a diretora era cega.

As crianças antes da pandemia já estavam acostumadas comigo e com o meu cão-guia e gostavam muito de passar perto da sala ou entrar para cumprimentá-lo. Ao gravar o vídeo, vi a grande oportunidade de que a informação fosse passada de forma mais rápida para a comunidade, pois sabemos que uma criança pode ter um irmão com deficiência visual em outra sala ou em outra escola. Em um primeiro momento, eram muitas as inquietações não somente a respeito do do meu cão-guia, mas também sobre mim, uma pessoa com deficiência no cargo de direção, que chegou a lugares não imaginados pelo senso comum da sociedade, ou seja, minha história poderia/pode, apoiar e inspirar outras pessoas.

Já em outra escola, após a pandemia, atuando como professora de atendimento educacional especializado, uma professora me pediu se poderia ir com o meu cão-guia até sua turma para que seus alunos conhecessem o trabalho dele. Entretanto, como ele já estava aposentado e passando por um tratamento de saúde, eu disse que no momento ele não poderia sair, mas disponibilizaria o vídeo para as crianças e, assim, que ele estivesse recuperado o levaria até turma.

Foi muito interessante como o vídeo aproximou pessoas e pôde criar empatia nas crianças, pois eu não era daquela escola e estava naquele dia fazendo o acompanhamento de uma criança cega da turma do infantil II e ao me verem no parque as crianças correram

como se me conhecessem a anos me abraçando e perguntando quando levaria o meu cão-guia para eles conhecerem.

Percebi que as crianças começaram a interagir com esta criança que não era nem da turma. O vídeo provocou uma mudança na forma de ver o outro com deficiência, tendo em vista que gerou uma empatia e uma compreensão de que o não enxergar não significa ser incapaz. Pelo contrário, a referência que transmiti a eles foi de uma pessoa cega que podia andar sozinha e ser diretora de uma escola. E o cão guia só foi para eles um ponto de interesse, mas gerou muitos frutos, ocorrendo a mudança de olhar para o outro com deficiência.

Na convergência entre espaços presenciais e virtuais surgem novos modos de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, por meio de uma diversidade de tecnologias e linguagens midiáticas empregadas para interagir, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças convocam participação e colaboração, requerem uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento, influenciam a cultura levando à emergência da cultura digital (BACICH; MORAN, 2018, p. 14).

Nota-se, portanto, o quanto a tecnologia, neste caso, foi capaz de aproximar pessoas e fazê-las compreender a realidade do outro, respeitando-o e enxergando as suas potencialidades.

Considerações Finais

Todos nós vivemos um período muito difícil com a pandemia. Muitas mortes e muitas vezes famílias inteiras atingidas pela Covid-19. O isolamento social efetivado por esta situação atingiu a todos de modo a fortalecer os hábitos e práticas sociais que demandam o uso das tecnologias. Não tem como voltar atrás, o que a pandemia desencadeou foi um passo gigantesco para um mundo novo, também digital, onde não se é possível ainda dimensionar o que isto significa. Sobre as práticas pedagógicas pode se dizer que a nova realidade que se instalou não tem espaço para as velhas práticas pedagógicas de sala de aula. Será necessário que a educação repense o seu fazer pedagógico e repense, sobretudo, o seu papel social atrelado às novas tecnologias, principalmente, no campo da inclusão escolar.

Devido a tantos desafios, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores para que sejam práticas inclusivas visto que as consequências atingem diretamente na formação de pessoas com deficiência, tornando mais forte a desigualdade e, conseqüentemente, a exclusão que como uma cadeia, vai provocando outras perdas, comprometendo também a inserção no mercado de trabalho.

Com um olhar atento ao processo de inclusão, devemos sempre reavaliar o que deve ser mudado ou repensar estratégias que possam contribuir efetivamente para essa inclusão, pautando-se nas reais necessidades da pessoa com deficiência.

Os relatos de experiências apresentados neste trabalho demonstram que a mudança do pensamento sobre a pessoa com deficiência só ocorrerá quando efetivamente conseguirem ocupar os

seus espaços de direito. Sabemos que somente através das interações que ocorrem entre os sujeitos e as suas relações com o mundo nos diferentes contextos é que se pode formar verdadeiras conexões de aprendizagens ricas e significativas, conhecendo o real e não o imaginário que distorce a realidade e impede o pleno conhecimento.

Os recursos tecnológicos, sem dúvida, desempenham um papel fundamental para a inclusão da pessoa com deficiência não só no trabalho, mas nas diferentes atividades da vida humana, alavancando e abrindo novos horizontes em áreas jamais imaginadas. De acordo com o pensamento de Aristóteles “ao ouvir esqueço, ao ver me lembro e ao fazer aprendo”. As metodologias ativas e tecnologias assistivas são grandes aliadas para uma prática que possibilita uma experiência mais rica e significativa de aprendizagem.

Através desse pensamento, cada vez mais devem-se unir esforços para que haja ampla divulgação e capacitação para a utilização de tais recursos tecnológicos, pois compreendemos que não basta criá-los, é necessário que se viabilize a formação docentes sobre como utilizar tais recursos a favor de uma escola e uma sociedade verdadeiramente mais inclusiva.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian.;
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 9-13.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 10. 21 dez. 1999.

BRASIL. **Lei nº 7853**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.406**. Institui o Código Civil. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. N. 9.394, 1996.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2007.

CLEMENTE, C. A. **Trabalho decente**: leis, mitos e práticas de inclusão. Osasco, SP: Ed. do autor, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3a. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 1959.

FERREIRA, G. Análise da compatibilidade da deficiência com o cargo deve ser feita no estágio probatório. Agência CNJ. Jusbrasil. 2014. Disponível em:
<https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/113718449/analise-da-compatibilidade-da-deficiencia-com-o-cargo-deve-ser-feita-no-estagio-probatorio#:~:text=Na%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20>

Curado%2C%20garantir,a%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20e%20a. Acesso em 07 ago. 2022.

GALVÃO, N. S. *et al.* Deficiência visual e o acesso aos conteúdos textuais no Ensino Superior. **Revista Entre ideias: Educação, Cultura E Sociedade**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7149>. Acesso em: 02 ago. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LORENZO, S. M. **Inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas**. 2016. Dissertação de Mestrado Programa de Educação Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UNIVESP: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS COMO FACILITADORA

Débora Fabiana Vaz DELLAMURA¹

Introdução

Diante de um cenário pandêmico e dos diversos desafios encontrados pelos profissionais da educação, é evidente que o momento trouxe, às claras, questões que acentuam a desigualdade social e os problemas existentes, de tal maneira que medidas precisaram ser tomadas rapidamente.

Os professores tiveram que se adaptar à nova modalidade de ensino, de modo que alguns fatores precisaram ser pensados como: letramento digital, recursos *on-line*, métodos, didática de ensino, interação social, além da infraestrutura nas escolas para este acontecimento emergente. Enfim, educadores se reinventando, buscando conhecimentos e se esforçando para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, com o menor prejuízo possível.

Houve muitas dificuldades durante esse percurso, mas não podemos negar que tais experiências deixarão para a educação registros ricos de inovação, novos métodos e recursos tecnológicos

¹ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Compõe a Diretoria da Associação dos Deficientes Visuais de Marília (ADEVIMARI) / *e-mail*: debora.dellamura@unesp.br

que foram utilizados com o intuito de estreitar o distanciamento social e minimizar os danos causados pela pandemia em virtude do Covid-19.

Devido a esses acontecimentos, pensar sobre a importância do papel do professor torna-se inevitável e, ao mesmo tempo, a necessidade de que esteja sempre buscando conhecimento para os novos desafios. Sendo assim, os conhecimentos tecnológicos e didáticos foram de suma importância para atender as exigências atuais e todas as demandas que surgiram a partir da pandemia.

Diante desse contexto, o presente trabalho se refere à minha experiência como aluna e facilitadora, na disciplina “Estratégia de aprendizagem para mediação pedagógica na educação a distância” ofertada pelo programa “Formação didático-pedagógica para cursos de modalidade a distância” na Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Durante esse período, ingressei, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília como aluna regular.

Nesta experiência de formação, deparei-me com inquietações e questionamentos, como, por exemplo: *Como utilizar ferramentas digitais a favor da Educação? Como aprimorar a mediação pedagógica no ensino a distância? Como aproveitar as estratégias utilizadas no período de pandemia em um cenário pós pandêmico?* Considero de grande importância pensar na formação continuada para ampliar o conhecimento e aprimorar a prática docente.

A supracitada disciplina auxilia na aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso assim como na organização do tempo e sistematização dos materiais. Essa disciplina discute temas importantes no contexto da educação a distância (EaD)

como comunicação dialógica, *feedback* de qualidade e metodologias ativas. A intenção é que no fim do curso o aluno tenha segurança para atuar na docência em EaD com embasamento de qualidade.

Para tanto, este relato será estruturado por eixos: 1- *Uma breve introdução à temática*; 2- *A estruturação do curso e disciplina*; 3- *O relato de experiência como aluna e facilitadora do programa*; 4 – *Considerações finais*.

As reflexões existentes, aqui, partiram do referencial teórico adotado – Libânio (1994) e Freire (2005). Estes autores compuseram, de maneira significativa, o meu conhecimento e a minha compreensão sobre processo de didática e docência.

A metodologia utilizada para este relato é a revisão bibliográfica, tendo, como fundamentação, Moreira (2004) que afirma que o ato de revisar significa retomar determinado conteúdo com olhar mais crítico. Para ele, só pode haver crítica se os objetivos estiverem claros e bem formulados. A revisão bibliográfica, também, serve ao próprio autor do trabalho, para que este aumente seu conhecimento sobre determinado assunto.

Estruturação do curso

O Programa “Formação didático-pedagógica para cursos de modalidade a distância” tem por objetivo engajar a atuação dos novos pós-graduandos, iniciando-os no exercício de sua prática pedagógica em educação a distância, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para isso, o programa oferta cursos aos alunos regularmente matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em níveis de mestrado, mestrado profissional e

doutorado das universidades Estaduais do Estado de São Paulo, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), tendo a anuência do orientador por escrito. O curso tem duração de 2 (dois) anos e requer o ingresso mediante aprovação em processo seletivo. Os facilitadores são matriculados no curso de “Especialização em processos didático-pedagógico para cursos e modalidade a distância”, fruto da parceria das faculdades citadas anteriormente (USP, UNICAMP e UNESP), em conjunto com o Centro Paula Souza.

Em relação às disciplinas, podemos mencionar o professor autor que é responsável pelo desenvolvimento do conteúdo e os discentes que são alocados, bimestralmente, como facilitadores em disciplina do curso de graduação, de acordo com o conhecimento de sua área de formação, podendo colocar em prática sua aprendizagem. Cabe ao facilitador cumprir com a carga horária de doze horas semanais de dedicação ao curso, sendo 4 horas para participação no curso teórico e oito horas para o desenvolvimento de atividades práticas realizadas com os alunos de graduação da Universidade Virtual Estadual.

A respeito das atribuições do facilitador, podemos elencar: acompanhar as atividades realizadas pelos discentes, estimular reflexão dos alunos sobre os conteúdos adquiridos, com apontamentos que reforcem a teoria e a prática profissional, estimular a integração dos alunos, responder os *e-mails* e tirar as dúvidas, reportar ao supervisor as dificuldades encontradas pelos alunos, auxiliar no planejamento, na organização e execução das atividades dos projetos em grupo e trabalhos individuais. Além disso, deve

avaliar as atividades e atribuir conceitos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Sistema acadêmico, participar dos encontros/reuniões semanais com o supervisor, mediar a comunicação dos conteúdos entre o professor autor e os alunos (através de encontros síncronos e/ou *lives* gravadas), colaborar com a coordenação do curso nas avaliações das disciplinas, fazer planejamento das suas atividades semanais/mensais/bimestrais, traçar planos de ação e estabelecer contato caso haja outro facilitador alocado na mesma disciplina.

Esse curso oferece aos facilitadores uma bolsa mensal e, para sua validação, é necessário fazer e enviar um relatório sobre os estudos do módulo de formação e as atividades práticas que são realizadas com os alunos do curso de Pedagogia/UNIVESP, o facilitador deve fazer análise sobre sua atuação e refletir sobre sua desenvoltura. Os relatórios passam por avaliação, de acordo com os seguintes critérios: descrever as atividades realizadas e como podem contribuir para sua formação (30%), fazer articulação entre as atividades práticas e os conteúdos do módulo (30%), fazer uma autoavaliação do desempenho das suas atividades práticas (20%), cumprir as atividades previstas pela instituição e coordenação da mediação (20%). Feito isso, cabe ao facilitador enviar o relatório no prazo estipulado.

A disciplina

A disciplina de que trata o presente objeto de estudo é denominada “Estratégia de aprendizagem para mediação pedagógica na educação a distância”, ofertada no período de abril do ano de 2022. É a primeira disciplina cursada pelos facilitadores do programa.

Apresenta a duração de três meses e é composta por nove temas, a saber: *1- Relatório; 2- Primeiros passos: AVA e rotina de mediação; 3- Comunicação dialógica e estar junto virtual; 4 - Material didático e metodologia; 5- Avaliação: a importância do feedback; 6- O feedback qualitativo; 7- Semana de revisão e encerramentos das disciplinas; 8- Prova e outros instrumentos de acompanhamento; 9- Olhando para trás, aonde cheguei?.*

O material para a condução da disciplina foi produzido por uma equipe multidisciplinar, formada por professores, *designers* instrucionais e profissionais que fazem a mediação e docência junto aos estudantes.

Tema 1

Relatório

Nesse primeiro momento, acontece a apresentação das atividades do Programa aos facilitadores, viabilizando a organização das atividades e tempo dedicado ao curso teórico e atividades práticas que serão desenvolvidas junto aos alunos do curso de Pedagogia/UNIVESP. São, ainda, compartilhadas as devidas orientações para a elaboração do relatório e dos critérios avaliativos. Também, é nesse módulo que ficam disponíveis as datas de entregas dos relatórios e os *links* destinados para envio, esclarecendo que estes são disponibilizados apenas nas datas, com o prazo de 5 a 7 dias.

Tema 2

Primeiros passos: AVA e rotina de mediação

Inicialmente realiza-se a apresentação do módulo e o conceito de Ambiente Virtual Aprendizagem (AVA), podendo assim ter uma compreensão mais ampla sobre o modelo pedagógico e sua abordagem, métodos de gerenciamento de tempo para auxiliar na rotina do facilitador.

Durante os temas, são colocadas situações-problema recorrentes no dia a dia do facilitador. Dessa maneira, o facilitador consegue se ver imerso no contexto e pensar como poderia atuar se acontecesse o ocorrido com ele.

Para o aporte teórico, foram utilizados os autores Almeida e Grubishi (2011), que discutem sobre ensino e aprendizagem; e Maia (2012) que teoriza, sobre ambientes virtuais de aprendizagem. Os materiais são divididos em 3 eixos: i) o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a sua organização; ii) o perfil dos alunos da UNIVESP; e, por fim, iii) o planejamento e organização.

AVA: é uma sala de aula virtual, em que os alunos conseguem ter acesso às disciplinas e encontrar seus colegas de turma, facilitadores de aprendizagem, as discussões e atividades, além de acesso às suas notas. O AVA utilizado é o *BlackBoard* que foi customizado pelos *designers* da universidade e personalizado para atender os interesses, bem como as necessidades da instituição. Para isso, foi criado um tutorial através de vídeo dinâmico. É fundamental que o facilitador tenha conhecimento e saiba utilizar o AVA e todos os recursos disponíveis.

Perfil dos alunos UNIVESP: O intuito da instituição é atender majoritariamente os alunos oriundos da escola pública, que devido à necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas de casa, têm pouco tempo para se dedicar aos estudos, mas que visam a posições profissionais melhores e melhores condições de vida para suas famílias. Os alunos do EaD têm uma rotina atribulada e precisam de flexibilidade de horários e de facilidade de acesso ao conteúdo. A UNIVESP tem o objetivo de auxiliar na transformação da sociedade por meio do desenvolvimento humano e profissional e, para isso, utiliza-se da educação digital e metodologias inovadoras. Conhecer o perfil dos alunos é importante para a compreensão, planejamento e desenvolvimento das atividades.

Planejamento e organização: É necessário para os alunos de cursos a distância planejarem sua rotina com os horários bem definidos de acordo com as atividades que serão desenvolvidas e, ao mesmo tempo, se disciplinar para que consigam cumprir com a demanda de estudos. Esse tópico traz modelos, dicas e estratégias para auxiliar o facilitador durante o desenvolvimento da disciplina, bem como estratégias de mediação.

Tema 3

Comunicação dialógica e acompanhamento de alunos

Esse tema trata a importância do diálogo e da reflexão para a construção do conhecimento, desse modo, o diálogo é utilizado como ferramenta essencial para acolher e motivar o aluno. Não podemos falar de diálogo sem lembrar de Paulo Freire quando diz que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda.

Sendo fundamento de diálogo, o amor, é também diálogo [...]. (FREIRE, 2005, p. 91).

A UNIVESP trabalha com concepções pedagógicas dinâmicas, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem, sendo que a maneira como o aluno é tratado influencia diretamente no processo de aprendizagem. Visto isso, cabe ao facilitador ouvir os graduandos com empatia, colocando-se no lugar deles, considerando suas características culturais, socioeconômicas e afetivas, a fim de compreender o contexto onde esses cursistas se inserem. Portanto, devem receber atendimento claro, com cortesia e atenção. O facilitador deve estabelecer diálogo como os alunos em fórum temático de discussão, fórum de dúvidas e encontros síncronos e deve também ouvir as suas necessidades e angústias com para que possa orientá-los e propor soluções estratégicas e pontuais.

O tema traz também a teoria da distância Transacional como o avanço mais importante para a educação a distância em que seus

[...] procedimentos especiais de ensino dividem-se em dois grupos, além de um terceiro grupo de variável que descreve o comportamento dos alunos. A extensão da distância transacional em um programa educacional é função destes três grupos de variáveis. Estas não são variáveis tecnológicas ou comunicacionais, mas sim variáveis em ensino e aprendizagem, e na interação entre ensino e aprendizagem. Estes

grupos de variáveis são denominados Diálogos, Estrutura e Autonomia do Aluno. (MOORE, 2002, p. 3).

O autor traz a importância do vínculo emocional dos participantes e o entrosamento dos envolvidos para que haja presença social, e o ambiente virtual seja humanizado, de modo que, ao final do processo os resultados de aprendizagem sejam mais significativos.

No final do tema 3, o facilitador consegue explorar os materiais do tema, realizar as atividades propostas, compreender o papel do mediador, a EaD, entender a importância do diálogo nas interações com os alunos, iniciar e fomentar as discussões, pensar com empatia e ser respeitoso e ofertar atendimento de qualidade. Para todas as atividades e atendimentos é necessário que ele tenha padrões de conduta, e utilize a netiqueta (um conjunto de boas maneiras e códigos de conduta).

Tema 4

Material didático e metodologia

O contato mais próximo do aluno UNIVESP é o facilitador. É a ele que o aluno recorre quando tem dúvidas ou precisa de orientação e motivação, portanto, para que o facilitador atue com eficiência é necessário conhecer as metodologias utilizadas pela instituição e o modelo pedagógico. Lembrando que as disciplinas são bimestrais, os conteúdos são divididos em 8 módulos compostos por videoaulas, textos para leitura, atividades, fóruns e recursos multimídias. Os materiais base são de leitura obrigatória, já os materiais de apoio são para aprofundamento do tema. 40% da nota é

composta por atividades avaliativas no AVA, os outros 60% são de prova presencial (Realizada no polo ao fim do bimestre, conforme o calendário acadêmico do curso), além das disciplinas regulares existe o projeto integrador – PI (Atividade semestral que articula os conhecimentos adquiridos no curso em um contexto prático), que é realizado em equipe na sua comunidade de acordo com a matriz curricular do curso.

Na segunda metade do curso, é realizado o estágio obrigatório e ao fim da graduação também é necessário realizar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (com entrega de monografia e apresentação oral). Por se tratar de um curso a distância, todo contato realizado é por meio virtual e o sistema que faz parte do dia a dia do estudante é o AVA. Outro sistema é o portal do aluno e também o Sistema de atendimento eletrônico (SAE) (centro de atendimento dos estudantes da UNIVESP). Todos esses sistemas são acessados através do login e senha do usuário.

Para o desenvolvimento dessas atividades, é destacada a importância das metodologias ativas que são estruturadas por meio de estratégias pedagógicas que colocam os alunos no centro da aprendizagem. Dessa maneira, o aluno passa a ser o ator principal e responsável pela sua própria aprendizagem. Essas metodologias ganham força conforme são adotadas as TDIC nos espaços educacionais. Fazem parte das metodologias ativas estratégias como Aprendizagem Baseada por Problemas, prototipagem, sala de aula invertida, *design thinking* e *fishbowl*.

Tema 5

Avaliação: a importância do *feedback*

O *feedback* é de suma importância por se tratar de uma das principais estratégias formativas na educação a distância para a promoção reflexiva do conteúdo e da construção consistente de saberes. Não se trata apenas de comentários motivadores, ele proporciona aos alunos a oportunidade de refletir sobre os conteúdos do estudo e auxilia para que eles atinjam os objetivos de aprendizagem que são previstos durante a disciplina. O aluno consegue pensar sobre o processo de como foi e como está sendo sua compreensão acerca de determinada temática. Assim, ele pode fazer os ajustes necessários para prosseguir com a construção do seu conhecimento.

O facilitador quando passa o *feedback* ao aluno deve tomar cuidado para que ele não seja um *feedback* afetivo emocional (Comentários motivadores), e seja um *feedback* formativo, orientando o aluno onde ele pode melhorar, para que ele avance no seu processo de aprendizagem, sem o *feedback* o aluno talvez não consiga identificar sozinho onde pode melhorar seu desempenho. Para a realização de um bom *feedback* é importante que o facilitador conheça os tipos de avaliações e as suas funções, tendo sempre no pensamento: **Como** devo avaliar? **Quando** devo avaliar? **Quem** estou avaliando? E o **que** avalio?

Na educação a distância as avaliações podem acontecer de maneira individual ou em grupo (trabalhos, projetos e afins), é importante levar em consideração as variações. As atividades de avaliação podem acontecer durante a entrada no curso (testes, provas, formulários), com o objetivo de saber qual o conhecimento que o

aluno já tem, e o que posso ensinar a ele; Durante o curso (formativa), que acontece em vários momentos do curso (Projetos, fóruns de discussão e outros) com o intuito de trazer a percepção da compreensão do aluno sobre o conteúdo estudado; E ao término do curso, ou módulo (Somativa), com intenção de observar como o aluno progrediu ao longo do tempo.

A autoavaliação e coavaliação (entre os pares) podem ser utilizadas também na educação a distância. Esse módulo traz o conhecimento dos diversos tipos de avaliação e suas funções. As propostas de avaliações podem ser combinadas, para que não se tenha um só método de avaliação, mas que é possível ter diferentes estratégias de avaliações para determinados momentos.

Tema 6

O *feedback* qualitativo

O *feedback* qualitativo traz aos estudantes uma devolutiva de seus acertos e erros, para que possam melhorar e progredir nas próximas avaliações. A estruturação do *feedback* tem uma linguagem empregada, permite trazer clareza e objetividade, deve ser usada com coerência textual e com responsabilidade. O *feedback* qualitativo pode trazer resultados significativos na vida do estudante e a intenção é que o aluno não se sinta perdido quando estiver estudando a distância, visto que por se tratar de um curso presencial os alunos não têm as trocas entre seus pares, suas atividades assíncronas são realizadas individualmente, de modo que existe um tempo de maturação para a adaptação desse aluno de forma que ele se sinta caminhando junto com a sua turma. Desse modo, para que o aluno tenha uma boa

adaptação, é necessário que haja interação e familiaridade com a interface, além de comunicação constante com o facilitador, para que o aluno se sinta amparado e motivado a participar das atividades.

Tema 7

Semana de revisão e encerramentos das disciplinas

A hora da revisão é um momento oportuno para retomar junto com os estudantes os conteúdos trabalhados, sistematizar os conceitos e tirar dúvidas antes da realização das provas. Nesse módulo, é possível conhecer algumas ferramentas para realização de uma revisão de qualidade.

A revisão pode ser através de mapas conceituais, infográfico, mapa mental, pontos principais dos textos base, vídeoaulas, vídeos gravados pelo professor/facilitador e *webconferência (live)* realizadas pelo professor autor e facilitador.

Tema 8

Prova e outros instrumentos de acompanhamento

As provas são instrumentos de acompanhamento e são utilizados como critérios para verificação da aprendizagem dos alunos, de modo que os critérios utilizados para a correção das provas devem estar explícitos aos alunos. O facilitador tem um papel importante nesse processo que é dar *feedback* das provas e atividades avaliativas aos alunos de graduação da UNIVESP. Esse módulo relembra a importância da avaliação de qualidade, do *feedback* e do *feedback* de qualidade, para serem aplicados durante a correção das

provas. Para cada método avaliativo é necessário se ter consciência quanto aos propósitos, para que seja considerado o desempenho do aluno.

Tema 9

Olhando para trás, aonde cheguei?

Por fim, esse período de reflexão é de suma importância. A autoavaliação é parte fundamental do processo pedagógico, principalmente para serem identificadas as fragilidades que ocorreram durante o processo, assim pontos de requerem mais atenção podem ser melhorados em uma próxima oportunidade. O material base do percurso do facilitador de aprendizagem UNIVESP auxilia na reconstrução do caminho até aqui, trazendo relação entre as atividades práticas com as teóricas do curso. Para a UNIVESP, as avaliações institucionais auxiliam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e em possíveis correções de falhas pontuais.

Meu relato de experiência como aluna e facilitadora do programa

No programa, os facilitadores são alocados para mediar o ensino e a aprendizagem dos alunos de graduação da UNIVESP. Ingressei no programa no fim do estado de emergência do estado de São Paulo (Pandemia Covid-19) em abril de 2022, alocada na disciplina de “Psicologia da Educação” Turma 005. Comigo, foram inseridos, também, 3 facilitadores que dividiram as atividades de mediação.

Durante o bimestre foram desenvolvidas atividades específicas que se relacionam diretamente com a mediação na disciplina regular. É interessante lembrar que, durante os desenvolvimentos das atividades, foram conduzidas reuniões com a equipe da UNIVESP que contribuíram com a estrutura prática de atividades dos facilitadores. Digo isso porque as reuniões, via plataforma *Collaborate*, foram muito importantes para elucidar as ações previstas para os facilitadores.

Outro fator importante foram as reuniões com a supervisora, sempre solícita, ajudando-nos com nossas dificuldades, fazendo apontamentos relevantes para melhorarmos nosso desempenho como professores facilitadores. A participação da professora autora da disciplina foi maravilhosa, trouxe clareza dos conteúdos da disciplina “Psicologia da Educação” e foi muito gratificante esclarecer as dúvidas direto com o professor autor.

Entre os facilitadores, aconteciam reuniões com o objetivo de planejar e sistematizar as atividades a serem desenvolvidas no bimestre e, também, ajustar o roteiro e agenda para o início das *lives* e da manutenção do fórum de discussão. Foram divididas as tarefas das semanas posteriores e um mapeamento para melhor organização das funções semanais.

No fórum, foi designado que cada facilitador ficasse responsável pelo seu acompanhamento 2 dias da semana, sendo 1 facilitador de segunda/quarta, 1 facilitador de terça/quinta e 1 facilitador de sexta e sábado. Por parte dos facilitadores, foi definido que todos deveriam interagir, sanando as dúvidas e estimulando a reflexão dos alunos, para que nenhum estudante ficasse sem respostas por mais de 24 horas.

As reuniões e encontros entre facilitadores, para mim, foram momentos especiais, já que a equipe é composta por membros de cidades e de instituições diferentes, assim como o nível de formação, uns do curso de mestrado e outros do doutorado, alguns com experiência prévia como facilitadores e, ainda, outros como eu que havia acabado de ingressar no programa. Posso afirmar que esses momentos promoveram aproximação e uma troca muito profícua de experiências, tornando o trabalho mais prazeroso e harmonioso.

Para as *lives*, cada dia um facilitador ficava responsável por apresentar o tema e abordar os principais conceitos referentes à temática da semana, enquanto os demais participavam com problematização, relato de experiência e contribuições conceituais.

É importante evidenciar que todo o processo de estudo e acesso aos conteúdos contemplam a formação docente e formação continuada dos professores e, na condição de facilitadora, grandes são as contribuições que irão impactar minha prática docente.

As atividades práticas que desenvolvi, neste bimestre, foram de suma importância para minha desenvoltura pessoal e profissional, desde o planejamento e organização semanal, adequações necessárias da minha rotina pessoal, estudos e pesquisas que contribuíram com a dinâmica das minhas responsabilidades como professora e pesquisadora. Fazer essa atividade de organizar, planejar, sistematizar as ideias, foi uma experiência muito prazerosa, mas ainda requer muito aprendizado.

A disciplina “Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na educação a distância” contribuiu muito para a prática do professor facilitador, trazendo apontamentos relevantes para que fossem garantidas as necessidades dos alunos e encurtando o

distanciamento em momento pandêmico. Dessa maneira, o aluno se sentia mais à vontade para participar nas *lives* e nos fóruns de discussões.

Foi possível observar que a UNIVESP proporciona proximidade entre a própria instituição e os facilitadores, mesmo se configurando em um contexto geral como o ensino remoto e EaD. A universidade utiliza ferramentas digitais e tecnológicas que contemplam bem as necessidades dos cursistas. Sendo assim, vários eventos digitais são promovidos nas plataformas de audiovisual, materiais tutoriais são elaborados e há uma preocupação no sentido de que os cursistas sejam atendidos seja pelo envio de *e-mails*, oferta de plantões de dúvidas e acesso rápido e direto com o supervisor, dentre outros. Todas essas ferramentas e possibilidades são importantes para os alunos que estão em processo formativo e para os professores que estejam em processo de formação continuada, pois, na atual conjuntura (pandemia), a realidade da educação está mudando, possibilitando novas abordagens tecnológicas de ensino. Assim, ter acesso a conteúdos por meio de tecnologias ou recursos específicos é algo necessário para a dinâmica de muitos processos formativos da área da Educação.

Percebo que esta nova experiência proporcionou novas perspectivas de pensar a educação com novas abordagens didáticas utilizando recursos digitais para o desenvolvimento de aulas e acesso a informações fundamentais sistematizadas para seu uso via acesso remoto. Trata-se de uma nova perspectiva que, certamente, irá trazer crescimento e robustecer minha formação docente e minhas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

O presente relato teve o objetivo de compartilhar as atividades desenvolvidas no contexto da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, junto à disciplina “Estratégias de aprendizagem para a mediação pedagógica na educação a distância”, evidenciando como esta influenciou minha prática de mediação docente no ambiente de ensino a distância como professora facilitadora do programa. Apresentou, ainda, possibilidades a partir de ferramentas digitais, métodos e estratégias que podem ser utilizadas no cenário educacional, visando qualidade e engajamento no ensino/aprendizagem dos cursistas.

É importante destacar o quanto essa disciplina contribuiu para o meu processo de formação docente e aprimoramento de mediação pedagógica no ensino a distância. Durante o período pandêmico, muitas dessas práticas e métodos foram utilizados devido o distanciamento social, mostrando-se eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que, possivelmente, irão permanecer em um cenário pós pandêmico e articular novas propostas e perspectivas educacionais.

Esperamos que o breve relato aqui exposto possa contribuir para um repensar das práticas docentes no momento em que fomos desafiados a buscar novos contextos e novos recursos para o processo de ensino e aprendizagem. Possibilidades significativas podem integrar a caminhada formativa de docentes e alunos por meio de ferramentas, plataformas e programas em EaD.

Referências

ALMEIDA, J. L. V.; GRUBISICH, T. M. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**. n. 17. 2011. p. 65-74. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2365>. Acesso em: 03 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, M. C. Ferramentas da Web 2.0 associadas aos LMS no ensino presencial. *In*: LITTO, Fredric. M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**, v. 2. Pearson Education do Brasil. São Paulo. 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em 26 set. 2022.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. Trad. Wilson Azevedo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 1. ago. 2002. p. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, n. 1, ano 1, Lorena, São Paulo. 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf. Acesso em 27 set. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Alonso Pereira

Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: adriana.pereira@unesp.br

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Professora Livre Docente em Língua Inglesa pela UNESP. Professora Associada junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Assis/SP e Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP - Campus de Marília / e-mail: daniela.nm.garcia@unesp.br

Débora Fabiana Vaz Dellamura

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Compõe a Diretoria da Associação dos Deficientes Visuais de Marília (ADEVIMARI) / e-mail: debora.dellamura@unesp.br

Douglas Cunha dos Santos

Mestrando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: douglas.cunha@unesp.br

Filipe Bellinaso

Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: filipe.bellinaso@unesp.br

Gabriela Pedroso Cardoso

Mestra em Letras e Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: gp.cardoso@unesp.br

Isabelle Castilho

Graduanda em Letras - Licenciatura - Português-Inglês/ Faculdade de Ciências e Letras/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Assis SP / e-mail: isabelle.castilho@unesp.br

Josélia Donizeti Marques Alves Dias

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) / e-mail: joselia.dias@unesp.br

Karina Carrião Gomes de Oliveira

Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (INDEP) / Marília/SP / Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR /

Supervisora de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Marília / e-mail: ka_carriao@hotmail.com

Maria Eduarda Tognette

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) / e-mail: eduarda.tognette@unesp.br

Maria Rosa Delmasso Rodrigues

Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: mrosadelmasso@gmail.com

Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / e-mail: patricia.fernandes-pimentel@unesp.br

Thayse Palmela Nogueira

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / Docente do Sistema de Ensino do Município de Marília / e-mail: thayse.palmela@unesp.br

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana Soares de Oliveira

Capa

Douglas Cunha dos Santos

Diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Daniel Vieira Sant'Anna

Doutorando em Educação / PPGE
/ Faculdade de Filosofia e Ciências /
Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” - UNESP – campus
de Marília/SP / Professor Auxiliar I -
Centro Universitário Sagrado Coração
- UNISAGRADO - Bauru/SP / e-mail:
daniel.santanna@unesp.br

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Doutoranda em Educação / PPGE /
Faculdade de Filosofia e Ciências /
Universidade Estadual Paulista “Júlio
de Mesquita Filho” - UNESP – campus
de Marília/SP / Professora de Educação
Básica da rede estadual paulista / e-mail:
yngrid.karolline@unesp.br

Em meio a todas as adversidades dos últimos anos, vimos, nas práticas educacionais, a necessidade de inserção dessas ferramentas digitais capazes de, em um pequeno período de tempo, alcançar o status de recursos metodológicos. Sendo assim, a presente obra reúne uma coletânea de textos escritos por alguns educadores, alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília, a partir de seu lugar de fala/atuação, compartilharam suas experiências atreladas às tecnologias, tendo como objetivo geral refletir sobre as práticas docentes mediadas pelas TDIC em tempos de pandemia de modo a (re) construir percursos no campo educacional. A partir das experiências compartilhadas, reforçam-se as perspectivas de que estamos diante de um campo multifacetado e complexo de estudos que contempla práticas pedagógicas, pandemia e utilização de tecnologias. Todavia, unimos vozes, neste livro, na tentativa de tecer reflexões que fortaleçam ânimos e ofereçam suporte a docentes e pesquisadores apaixonados pela educação, como nós.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0039/2022

Processo N° 23038.001838/2022-11

ISBN 978-65-5954-386-1



9 786559 543861