

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA
GABRIELA PEDROSO CARDOSO
YNGRID KAROLINE MENDONÇA COSTA
ISABELLE CASTILHO
(ORG.)

Tecnologias na educação: explorando potenciais e conectando saberes



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO POTENCIAIS E CONECTANDO SABERES

Autores:

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

Claudineia Peres Bertaglia

Daniel Vieira Sant'anna

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Daniele de Fátima Fuganholi A. Sant'anna

Douglas Cunha dos Santos

Gabriela Lima Fabris

Gabriela Pedroso Cardoso

Isabelle Castilho

Kalline Laira Lima dos Santos

Laura Rampazzo

Marcelo Palage Antonioli

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Paulo Alexandre Filho

Rafael Franco Lobo

Vanessa de Almeida Laura

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Yuri de Lira Lucas

Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Gabriela Pedroso Cardoso
Yngrid Karolline Mendonça Costa
Isabelle Castilho
(Organizadoras)

**TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO:
EXPLORANDO POTENCIAIS E CONECTANDO SABERES**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024

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 Sporti Lopes Fujita (Presidente)
Célia Maria Giacheti
Cláudia Regina Mosca Giroto
Edvaldo Soares
Franciele Marques Redigolo
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
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto
Daniela Nogueira de Moraes Garcia
Pedro Angelo Pagní

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

Parecerista: Profa. Dra. Micheli Gomes de Souza (Unesp - Assis)

Capa: Isabelle Castilho

Ficha catalográfica

T255 Tecnologias na educação: explorando potenciais e conectando saberes / Daniela Nogueira de Moraes Garcia ... [et al.] (Organizadoras). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2024.

173 p. : il.

Apoio: CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-512-4 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-513-1 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1>

1. Tecnologias de informação e comunicação. 2. Ensino – Meios auxiliares. 3. Tecnologia educacional. 4. Educação. I. Garcia, Daniela Nogueira de Moraes. II. Cardoso, Daniela Pedroso. III. Costa, Yngrid Karolline Mendonça. IV. Castilho, Isabelle. V. Título.

CDD 371.39

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, *Faculdade de Filosofia e Ciências*



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

Dedicamos este livro àqueles que se envolveram ativamente em sua construção, tornando-o tão singular e especial.

Dedicamos, ainda, a todos os professores, que fazem a diferença em seus espaços, diariamente, sem as luzes de um holofote e aos leitores que estarão dialogando conosco, por meio das vozes aqui presentes.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire.

Sumário

PREFÁCIO.....	11
<i>Profª. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo</i>	
APRESENTAÇÃO.....	15
<i>Profª. Dra. Daniela Nogueira de Moraes GARCIA</i>	
<i>Gabriela Pedroso CARDOSO</i>	
<i>Yngrid Karolline Mendonça COSTA</i>	
<i>Isabelle CASTILHO</i>	
LITERATURA E TECNOLOGIAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO SUBSIDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	19
<i>Gabriela Miranda Lima FABRIS</i>	
<i>Gabriela Pedroso CARDOSO</i>	
GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	47
<i>Yuri de Lira LUCAS</i>	
<i>Carla Cristina Reinaldo Gimenes de SENA</i>	
ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO: A TELECOLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	63
<i>Isabelle CASTILHO</i>	
ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NO ESPAÇO FAMILIAR.....	77
<i>Rafael Franco LOBO</i>	
OPERACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS TELECOLABORATIVAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	93
<i>Douglas Cunha dos SANTOS</i>	
<i>Daniela Nogueira de Moraes GARCIA</i>	

LEITURA E ESCRITA NA INTERFACE DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA.....113

Claudineia Peres BERTAGLIA

Paulo Alexandre FILHO

Yngrid Karolline Mendonça COSTA

O PAPEL DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PLUGADAS E DESPLUGADAS.....127

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi SANT'ANNA

Maria do Carmo Monteiro KOBAYASHI

Daniel Vieira SANT'ANNA

Vanessa de Almeida LAURA

O PODCAST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....139

Kalline Laira Lima dos SANTOS

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ALCANCE DO PROJETO TELETANDEM.....153

Marcelo Palage ANTONIOLI

Laura RAMPAZZO

SOBRE OS AUTORES.....171

PREFÁCIO

Profª. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo

No final do século XX, Pierre Lévy (1999) nos imbuía de clareza teórica sobre como as tecnologias não deveriam/devem ser concebidas como recursos, ferramentas ou mesmo modalidade(s) descolados da sociedade, mas, sim, como parte intrínseca a ela. Desse modo, compreendemos que, em uma relação simbiótica e experienciada em múltiplas linguagens, ou semioses, sociedade e tecnologia interagem entre si e criam um movimento constante de construção, desconstrução e reconstrução sociocultural.

Quando consideramos a Educação, à luz do pensamento de Lévy, a concebemos, também, entrelaçada às tecnologias, concordando com Sataka (2021) ao enxergá-las, em suas versões analógicas e digitais, como elementos integrantes dos processos de organização social nos quais se baseiam a produção e reprodução do conhecimento. Nesse sentido, podemos remontar a presença das tecnologias nas salas de aulas ao uso do giz e da lousa, considerando todo seu percurso histórico-social até a contemporaneidade com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

É preciso reconhecer, porém, que a adoção e a utilização das TDIC, de forma planejada ou compulsória, vêm sendo deveras debatidas no século XXI, sobretudo por conta dos rápidos e atuais avanços proporcionados pela virtualidade e a interconectividade em rede. Assim, trabalhos e publicações que versam sobre a temática têm oferecido insumos para discussões sobre metodologias e práticas inovadoras, ao passo que, também, projetam luz para reflexões realizadas por professores que atuam diariamente no campo educacional e que enfrentam os desafios aos quais somos impostos em tempos de (pós)modernidade e aprendizagem ubíqua (Santaella, 2018).

Com especial atenção aos últimos quatro anos, período em que (so-

bre)vivemos a pandemia da covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, e que sofremos suas consequências enquanto sociedade global, tais discussões se intensificaram, uma vez que as tecnologias digitais, apesar da resistência de muitos, tiveram papel fundamental durante o confinamento social (Paiva, 2020) e na instauração de um modelo de ensino remoto emergencial que permitisse a manutenção, ainda que ressignificadas, das práticas de ensino e aprendizagem. Tais circunstâncias obrigaram professores a adaptar suas práxis e, junto a alunos e gestores, a reconsiderar suas concepções sobre tecnologias educacionais e sobre o uso de outras tecnologias, como redes sociais, para fins pedagógicos.

Contudo, o uso das TDIC na Educação está longe de ser apenas mais uma temática em voga. Projetando-se por meio de reflexões essenciais sobre o fazer docente e as relações técnicas e, principalmente, humanas que são estabelecidas entre professores e aprendizes, e desses sujeitos com ferramentas e recursos, consigo e com o mundo, a discussão sobre o tema é basilar. Afinal, ao admitir a sala de aula como espaço de interação social, desenvolvimento de competências e habilidades e de construção de conhecimentos e pensamento crítico, podemos engendrar a adoção de TDIC como uma aliada dos agentes dessas relações, permitindo-os ir além das práticas tradicionais de ensino e implementar estratégias de otimização da aprendizagem, considerando possibilidades de *interação* por meio de recursos tecnológicos.

Com esta obra, cuidadosamente organizada por Daniela Nogueira de Moraes Garcia, Gabriela Pedroso Cardoso, Yngrid Karolline Mendonça Costa e Isabelle Castilho, sentimo-nos convidados, enquanto leitores, a estabelecer diálogo com outros participantes ativos dos processos educativos, reconhecendo em nossa própria experiência enquanto alunos, docentes ou gestores, possíveis lacunas de formação ou a ocorrência de compreensões limitantes sobre as tecnologias que podem nos impedir de vislumbrar a frutífera subversão da passividade na construção de relações de aprendizagem. Para além de seu funcionamento como disparador para a autorreflexão, essa coleção de trabalhos configura-se como um verdadeiro retrato que evidencia como a escola e a universidade, enquanto microcosmos sociais, podem ser transformadas pelas tecnologias ao mesmo que tempo que as transformam e as ressignificam, demonstrando sua profunda e imbricada conexão com o

ser humano.

Assim, em *Tecnologias na Educação: explorando potenciais e conectando saberes*, reconhecemos, a interlocução preciosa de educadores e gestores de diferentes áreas, da Educação Básica ao Ensino Superior, que, por meio de suas experiências, trazem ao centro da atenção, discussões teórico-práticas que suscitam de forma exemplar a importância do olhar sensível e informado do educador para as potencialidades das tecnologias digitais em ambientes escolares. É, portanto, leitura sugerida e pertinente a todos.

Referências

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.) **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 57-69.

SANTAELLA, L. Aprendizagem ubíqua. *In*: MILL, D. **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 44-46.

SATAKA, M. M. **Análise do aplicativo Duolingo para aprendizagem de língua espanhola: uma pesquisa narrativa**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Araraquara/SP, Brasil, 2021.

APRESENTAÇÃO

Prof^a. Dra. Daniela Nogueira de Moraes GARCIA

Gabriela Pedrosa CARDOSO

Yngrid Karolline Mendonça COSTA

Isabelle CASTILHO

Em um mundo de constante evolução, a educação permanece como a base da nossa sociedade, uma vez que é por meio dela que se constrói o alicerce para um futuro promissor. No entanto, é inegável que a educação enfrenta desafios significativos neste século XXI, os quais exigem uma reavaliação profunda de nossas práticas e filosofias educacionais.

É fato que a ascensão das tecnologias transformou não somente a maneira como nos comunicamos e interagimos, mas também a forma como adquirimos conhecimento e desenvolvemos habilidades. Lidamos, hoje, com textos multissemióticos e novos gêneros textuais (digitais ou não) que trouxeram mudanças estéticas e, também, cognitivas, uma vez que demandam novas estratégias de compreensão (Rojo, 2019).

A fim de contribuirmos com as reflexões acerca do tema, adentramos, por meio dos artigos apresentados, no vasto território em que a educação e as tecnologias se entrelaçam, explorando as fronteiras da aprendizagem no cenário contemporâneo para (re)pensarmos algumas de nossas práticas docentes. Desta forma, elencamos experiências promissoras no uso das TICs nos diversos níveis de escolaridade, apontando novos caminhos e reflexões.

Este livro é um convite para explorar as oportunidades e os dilemas que a revolução digital trouxe para a educação e, juntos, refletirmos como navegar com sabedoria nesse horizonte digital em constante expansão. Sendo assim, apresentamos os capítulos e o convidamos para a leitura desta obra feita com muito carinho e dedicação.

No capítulo intitulado *Literatura e Tecnologias: práticas de letramento literário subsidiadas pelas tecnologias digitais*, as autoras Gabriela Lima Fabris e Gabriela Pedroso Cardoso retratam uma prática desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, visando o desenvolvimento de atividades de letramento literário, por meio da abordagem da Leitura Subjetiva, com o apoio das tecnologias digitais. As autoras reforçam a importância da literatura no ambiente escolar, acolhendo as impressões e subjetividades do leitor, a fim de que consigam promover reflexões acerca dos trabalhos e, conseqüentemente, fortalecer a comunidade de leitores.

Yuri de Lira Lucas e Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena discutem, em *Gamificação como Metodologia Ativa no Ensino de Geografia*, o uso das metodologias ativas, especialmente da *gamificação*, no ensino de Geografia. Os autores discorrem sobre pesquisas e práticas de sucesso sobre o tema, destacando os pontos positivos dessa abordagem no cenário educacional e, também, trazem, à luz das discussões, algumas lacunas sobre o tema, tais como os resultados a longo prazo, a falta de perspectiva docente, dentre outros, oferecendo um panorama mais abrangente para futuras pesquisas na área.

Em *Ensino Superior e internacionalização: a telecolaboração na formação de professores de língua inglesa*, Isabelle Castilho aborda contribuições do trabalho telecolaborativo com alunos de uma universidade do estado de São Paulo, demonstrando como o uso das TDICs pode potencializar o aprendizado de outra língua e, além disso, a compreensão da cultura de seu interlocutor, pois, nesse processo de ensino-aprendizagem, ambos os sujeitos assumem o papel de professor e aprendiz de língua e cultura desconhecidas.

Rafael Franco Lobo discorre a respeito das ações promovidas pela escola em que atuou como gestor no período da pandemia no capítulo *Além dos muros da escola: o processo de humanização no espaço familiar*. Ressalta como a tecnologia os auxiliou, ainda que muitos dos familiares não tivessem acesso às salas de aula digitais. O *WhatsApp* tornou-se a maior ferramenta de contato e, por meio dele, as ações pensadas pelos professores e gestores para as crianças de berçário (público que atendia) ganharam a possibilidade de se efetivarem. Além disso, o autor descreve sobre como as atividades serviram de guia nesse momento da vida das crianças, bem como, o impacto da

formação dos pais sobre as concepções teóricas da escola na realização das propostas em casa.

Douglas Cunha dos Santos e Daniela Nogueira de Moraes Garcia, no capítulo intitulado *Operacionalização das práticas telecolaborativas: perspectivas e desafios*, versam sobre ações telecolaborativas (o teletandem e a telecolaboração em inglês como língua franca/língua estrangeira) em um dos campus da UNESP. Assim, delimitam as ações que vão desde a divulgação e organização das sessões até os resultados e relatos dos alunos que participaram dessa experiência, elencando benefícios da prática, tais como a aquisição de uma língua estrangeira, além do conhecimento cultural apreendido durante o desenvolvimento das ações.

No texto *Leitura e escrita na interface da pandemia: um relato de experiência com professores da rede estadual paulista*, de Claudineia Peres Bertaglia, Paulo Alexandre Filho e Yngrid Karolline Mendonça Costa, os autores discorrem a respeito do uso das TDICs por professores durante o período pandêmico e da influência do ensino remoto emergencial sobre as metodologias de ensinagem. Também, são apresentados relatos dos professores sobre esse momento vivido e o respectivo impacto em suas práticas.

Em *O Papel do Pensamento Computacional na Educação Infantil*, de autoria de Daniele de Fátima Fuganholi A. Sant'anna, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, Daniel Vieira Sant'anna e Vanessa de Almeida Laura, destaca-se a importância do Pensamento Computacional no contexto da Educação Infantil. O trabalho reporta as ações envolvidas para a realização do uso do Pensamento Computacional (PC), sendo estas: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e os algoritmos. Dessa forma, apresenta-se o PC como uma abordagem capaz de desenvolver habilidades mentais extremamente importantes, como a reflexão e imaginação. Os autores, também, compilam exemplos de atividades que integram o PC na Educação Infantil, tanto com atividades que envolvem o uso da tecnologia quanto sem o uso delas.

Kalline Laira Lima dos Santos, em seu texto intitulado *O podcast como ferramenta educacional no Ensino Superior: experiências formativas*, compartilha um relato de experiência com o uso de *podcast* como ferramenta de ensino e aprendizagem em uma turma de Licenciatura em História, na

Universidade de Pernambuco, na disciplina de História Moderna. Nesta experiência que retrata, como um processo formativo, a autora destaca os desafios e benefícios da ferramenta junto às práticas pedagógicas conduzidas no âmbito do Ensino Superior.

Na compreensão do Teletandem como um recurso de aprendizagem de línguas a longa distância, em um formato de intercâmbio virtual, Marcelo Palage Antonioli e Laura Rampazzo, discorrem sobre o perfil acadêmico e social dos estudantes de uma instituição federal de Ensino Superior no trabalho *Línguas estrangeiras para todos: uma discussão sobre o alcance do projeto Teletandem*. Os autores analisam seu alinhamento com o projeto e os encaminhamentos que podem ser dados para que a proposta seja ampliada para outros tipos de público e gere uma maior adesão, dentro da Universidade.

Esperamos que as reflexões aqui compartilhadas, em pesquisas e vivências, possam conectar os saberes de autores e leitores, auxiliando docentes e pesquisadores na árdua e bela tarefa de educar e de explorar os potenciais das tecnologias. Não percamos a esperança de unir forças e práticas pedagógicas com vistas a dias melhores e cenários educacionais menos desafiadores. Tenha uma excelente leitura!

LITERATURA E TECNOLOGIAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO SUBSIDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Gabriela Miranda Lima FABRIS¹

Gabriela Pedrosa CARDOSO²

Introdução

A leitura literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo das crianças. Além de proporcionar o acesso a diferentes mundos e perspectivas, a literatura desperta a imaginação, promove a empatia e estimula a reflexão crítica. No contexto educacional, a etapa do Ensino Fundamental desempenha um papel crucial na formação de leitores competentes e apaixonados.

Com o advento da tecnologia digital e uma sociedade cada vez mais voltada para o visual, é essencial encontrar estratégias eficazes para engajar e envolver os alunos com a literatura. O estímulo ao hábito de leitura desde os primeiros anos escolares é importante para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de desfrutar e compreender a riqueza dos textos literários.

No entanto, a literatura corre perigo (Todorov, 2009). Seja no ambiente escolar, seja no reduto familiar, são frequentes os discursos de “os

¹ Mestra em Letras / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Assis / SP / Brasil / E-mail: gabrielamlfabris@gmail.com

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 / Brasil / Integrante do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação / E-mail: gp.cardoso@unesp.br

jovens não leem mais” ou “essas crianças não saem do celular”. Preocupações como essas não são infundadas, visto que, de fato, pesquisas – como a *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-livro, 2020) – relatam que, com o passar dos anos, a tendência é a diminuição da frequência de leitura: no Brasil, a partir dos 11 anos, as crianças começam a abandonar os livros.

Um dos motivos para esse abandono pode ser a chamada didatização da leitura, ou seja, a maneira como a literatura é enfocada no ambiente escolar, a qual, muitas vezes, traz leituras repetidas ou abordagens que apenas geram desinteresse e apatia dos alunos em relação às obras (Silva, 1984).

Muitas vezes, perde-se a oportunidade de ações significativas com as obras literárias, pois foca-se em análises superficiais como espaço, tempo, tipo de narrador ou ainda como pretexto para análises gramaticais. No Ensino Médio, a problemática é ainda maior, visto que a literatura, frequentemente, apresenta-se, apenas, por meio das características das escolas literárias, nomes dos autores, análises de métricas, rimas, dentre outras. Temos, então, aulas **sobre** literatura e não **de** literatura (Rouxel, 2013), pois o contato com o texto integral não é privilegiado.

Não é intenção deste trabalho questionar a relevância de análises de obras literárias mais técnicas, mas sim, a predominância dessas, preterindo abordagens que, comprovadamente, poderiam despertar o interesse da leitura nesses jovens, favorecendo a criação do hábito de leitura, a formação do gosto, o vínculo com as obras e, conseqüentemente, usufruir dos benefícios – pessoais e educacionais – dessa prática, posto que a literatura é um direito (Candido, 2017).

Pode-se destacar, entre as abordagens de ensino, a Leitura Subjetiva, a qual considera que os alunos devem expressar suas impressões de leitura, os sentimentos e descobertas proporcionados pela obra, sem que essas impressões sejam deslegitimadas ou desvalorizadas.

Em seu ensaio canônico, *O direito à literatura* (2017), Antonio Candido afirma que os bens incompressíveis não são somente os que asseveram dignamente a sobrevivência física, como a saúde, a alimentação, a moradia, a instrução, o amparo à justiça pública, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual, como o direito à crença, ao lazer, à opinião, à arte e, portanto, à literatura.

Porém, alerta que, para pensarmos em direitos humanos, é necessário reconhecermos que aquilo que consideramos indispensável para nós, é também indispensável para o outro. Candido (2017, p. 193) associa tal direito a uma sociedade justa, pois esta “pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Ressalta, ainda, a importância de que, em sociedades desiguais como a nossa, haja esforço dos “governos esclarecidos” e dos “homens de boa vontade” para que a falta de oportunidades culturais seja sanada.

Um ensino significativo das práticas de leitura torna-se ainda mais evidente quando considerados os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA 2018, os quais demonstraram que 50% dos alunos avaliados não alcançaram o desempenho **mínimo** esperado em proficiência leitora, fazendo com que o Brasil ocupe o 57º lugar, entre 77 países, nesta categoria. Ou seja, considerando-se que a proficiência leitora é uma habilidade essencial para que o ser humano possa agir com autonomia em suas atividades diárias, é preocupante o quadro da proficiência leitora dos jovens estudantes.

Soma-se a isso o fato de que as configurações da sociedade atual, permeada pelas tecnologias digitais, levaram, inclusive, a uma ampliação do conceito de letramento em leitura, agora abrangendo “tanto os processos básicos de Leitura quanto às habilidades de Leitura Digital de nível superior, ao mesmo tempo que reconhece que o letramento continuará a mudar devido à influência de novas tecnologias e à mudança dos contextos sociais” (Leu *et al.*, 2013, 2015 *apud* Brasil, 2018). Percebe-se, dessa forma, que, se quisermos melhorar esse quadro, há a necessidade de que as atividades de leitura na escola estejam adequadas à nova realidade.

Diante desses dados, enquanto professoras de Língua Portuguesa no Fundamental II, buscamos alternativas para o desenvolvimento de atividades literárias significativas para o perfil do alunado - pertencente à geração Z, logo, conectado o tempo todo - tentando aliar as tecnologias às teorias de ensino literário. Afinal, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2018), aponta que a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas. Dessa forma, cabe ao professor

“criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2018, p. 29).

As atividades relatadas neste artigo foram desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos do letramento literário (Cosson, 2018), da Leitura Subjetiva (Langlade, Petit, Rouxel, 2013; Petit, 2013; Rezende, 2013), dos multiletramentos (Coscarelli, 2006; Rojo, 2012, 2019) e do letramento digital (Xavier, 2011). O principal objetivo era desenvolver a prática da leitura literária, acolhendo a subjetividade do leitor e, posteriormente, registrar essas impressões em um diário de leitura. Além do diário de leitura, também foi proposta a escrita de uma autobiografia do leitor, ou seja, uma reflexão sobre o “eu leitor” e suas relações com a literatura. Para a etapa de produção, foram utilizadas as plataformas *Google Jamboard* (para as autobiografias) e *Padlet* (para os diários de leitura), com vistas ao desenvolvimento do letramento digital.

Consideramos que os resultados do trabalho foram muito significativos, posto que muitos alunos participaram ativamente das práticas propostas, realizando leituras, reflexões acerca dos trabalhos e desenvolvendo produções bem elaboradas, fortalecendo a comunidade de leitores.

O letramento literário no Ensino Fundamental

Em uma das mais famosas citações sobre a importância da literatura, Candido (2004, p.180) a considera como meio capaz de desenvolver em nós “a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Essa ideia de mudanças que a literatura pode fazer com os leitores vai ao encontro de uma das concepções do historiador Roger Chartier (1990), quando nos afirma que o ser humano é formado por suas representações, e que elas vão, ao longo do tempo, no decorrer das experiências que esse indivíduo vive, sendo resignificadas. Essas representações são a força social das percepções do mundo e é a partir delas que o indivíduo se move no mundo.

Semelhante ao defendido por Candido, Cosson (2018, p. 23) entende que o letramento literário é “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. A necessidade de ensino, também, está prevista na BNCC,

a qual elenca, entre as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87 - grifos nossos).

Percebe-se que as expectativas de ensino da literatura no espaço escolar previstas pela BNCC alinham-se ao defendido pelos estudiosos, ou seja, um trabalho que consiga desenvolver o potencial humanizador da literatura nos educandos. Contudo, na contramão do esperado, a escola, ao priorizar o trabalho com a literatura por meio de infinitas fichas de análise, divisão de leitura por faixa etária, dentre outros fatores, acaba por extinguir o entusiasmo dos alunos.

Esta, no entanto, não é uma problemática exclusiva do Brasil, como pode ser visto na obra de Petit (2013, p. 57), a qual constatou que os alunos franceses, também, se queixavam “das aulas em que se dissecam os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos”. Rouxel (2013, p. 192), também francesa, afirma que “o excesso de formalismo [...] entrava todo e qualquer investimento fantasmático, ético e estético do leitor como sujeito” e que o exercício escolar apresenta-se como “o fracasso programado de um encontro cujas vítimas são o texto e o leitor”.

Entende-se o supracitado como uma didatização da leitura mal compreendida, na qual as práticas são pautadas em leituras repetidas, análises superficiais das obras, apenas para cumprir o conteúdo exigido pelo professor, levando os discentes a lerem apenas aquelas obras que são consideradas “parte da matéria”.

Ressalta-se que, além deste, existem outros fatores dificultadores para o desenvolvimento da leitura literária na escola, como, por exemplo, a quantidade insuficiente de exemplares de cada obra, fazendo com que, muitas vezes, os alunos tenham de dividir um livro – fato que pode comprometer a qualidade da leitura, visto que cada pessoa possui um ritmo de leitura.

Ademais, quando pensamos no papel do docente nesse processo, é preciso que se reflita acerca do **como** se ensinar a literatura na escola, “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização”. (Cosson, 2018, p. 23). Um dos caminhos possíveis é o resgate da subjetividade do leitor, acolhendo suas impressões, emoções, ideias, dentre outros, sobre a obra literária. Destaca-se, desta forma, a Leitura Subjetiva - a ser discutida no próximo tópico - como abordagem de ensino nas escolas.

A Leitura Subjetiva

A Leitura Subjetiva ressurgiu no cenário acadêmico com a realização do colóquio intitulado *Sujeitos leitores e ensino da literatura*, na França, em 2004. A partir dos artigos apresentados no evento, foi publicado o livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizado por Annie Rouxel, Gerard Langlade e Neide Luzia de Rezende. Tais artigos abordam a tensão entre direitos do texto e direitos do leitor, frisando a importância que a experiência desta abordagem pode ter no ensino de literatura.

As práticas de leitura literária que dão espaço à Leitura Subjetiva, acolhem as vivências, representações, memórias e processos do leitor, considerando sua biblioteca vivida e sua afetividade, buscando uma relação mais pessoal com o texto, pois como afirma Bayard (*apud* Langlade, 2013, p. 30), “somos sensíveis, em uma obra, primeiramente àquilo que nela nos diz respeito”. Comumente, porém, a subjetividade é vista como um traço negativo na leitura, pois considera-se que a implicação pessoal do leitor no texto pode gerar “de erros de leitura a contrassensos” (Jouve, 2013, p. 53). Para Langlade (2013, p. 30), no entanto, “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam, na verdade, catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até sua dimensão reflexiva”.

Como discutido anteriormente, a escola tem, ao longo dos anos, negligenciado a efetiva leitura dos textos literários, bem como o diálogo entre texto e leitor, ao privilegiar atividades focadas em aspectos formais dos textos, “como objetos analisáveis em si mesmos e para eles mesmos” (Langlade; Rouxel, 2013, p. 22).

Para Rouxel (2013c, p. 196), importa, portanto, “recolocar o sujeito

no centro da leitura”, afinal “é ele quem imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto”. A autora chama a atenção para o fato de que a análise dos discursos e das práticas experientes de grandes leitores, jornalistas e escritores revela a importância da subjetividade no modo de ler um texto e questiona, então, a pertinência de “privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal” (Rouxel, 2013c, p. 195).

Para fugir dos “demônios didáticos do formalismo” (Langlade; Rouxel, 2013, p. 22), é preciso que se considere a dimensão subjetiva da leitura e as realizações dos sujeitos leitores, já que

A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo da apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. Uma tal perspectiva [...] se contrapõe a uma tradição escolar antiga, mas ainda ativa, e a uma desconfiança crônica das teorias literatura diante dos leitores empíricos.

Langlade (2013, p. 29) fala em “leitor subjetivo”, também chamado de leitor arcaico, construído pelas experiências de leituras fundadoras, leituras da infância que permanecem ativas, leituras de intenso investimento afetivo que revelam gostos ecléticos, leituras que levam marcas do desenvolvimento de uma personalidade e dos encontros da vida. O autor, ainda, chama a atenção para a perturbadora semelhança entre o vocabulário amoroso e o vocabulário utilizado para falar dessas leituras: “encontro, encantamento súbito, paixão”.

Importante observar que, no espaço da leitura, o leitor subjetivo coexiste com o leitor experto, entendido como conhecedor das teorias literárias, aquele que se utiliza das informações históricas, culturais, estilísticas etc., que carrega em sua biblioteca interior o saber conceitual, do qual se beneficia oportunamente. Na prática, porém, a separação entre o leitor subjetivo e o leitor experto não é tão nítida, pois os dois se misturam no momento da leitura, no mesmo leitor (Langlade, 2013, p. 30).

Nesse contexto, também são importantes os conceitos de leitura utilização e leitura interpretação (Eco, 2004). A primeira refere-se à esfera pri-

vada, à busca de significações para si e se origina da experiência de mundo do leitor, limitada ao universo pessoal dominado por crenças, enquanto a segunda está relacionada a uma atividade social que implica na busca por uma significação consensual e repousa sobre um saber a respeito da literatura. Enquanto utilizar é “sonhar com olhos abertos”, caracterizado pela liberdade, interpretar está ligado à racionalidade, é uma atividade constricta de pensar. A interpretação busca o equilíbrio entre direitos do texto e direito do leitor (Rouxel, 2013, p. 153).

Conforme Rouxel (2013, p. 164), é indispensável que os alunos conheçam as “regras do jogo” e saibam diferenciar utilização, espaço privado, de interpretação, espaço social. Porém, entende que “afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura”.

Os diários de bordo destacam-se, nesse cenário, como um “espaço de liberdade” para que os alunos registrem suas impressões pessoais a partir da leitura utilização. O registro nos diários pode se realizar de diversas formas: por meio da seleção de citações, paráfrases, reformulações, resumos, comentários espontâneos ou até mesmo cópias que revelem os momentos significativos das leituras (Rouxel, 2013a). Para Rouxel (2013a, p. 187)

Qualquer que seja a forma escolhida - cópia, paráfrase, metadiscurso, escrita criativa, caligrafia, desenho... -, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária. Eles mostram também que esta última encontra sua realização na escrita ou na arte.

A autobiografia de leitor também é considerada um gênero importante na construção identitária do leitor. Rouxel (2013b) aborda sua escolarização e afirma que esse gênero, totalmente centrado na leitura, “abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido. Não é de se surpreender que a escola se aproveite desse gênero” (2013b, p. 67). Para a autora, aqueles que mantêm uma relação privilegiada com a literatura - tal como os escritores - ao se descreverem, dificilmente conseguirão fazê-lo sem destacar os textos que marcaram suas vidas.

Ora, se optar por práticas que valorizam a Leitura Subjetiva dos alunos, como o registro nos diários de leitura e a escrita de uma autobiografia de leitor, passa por considerar suas vivências, faz sentido que se utilizem ferramentas que sejam caras a eles e façam parte de suas vidas, como aquelas relacionadas às tecnologias.

O letramento digital

A revolução digital causada pela presença massiva das Tecnologias Digitais no cotidiano trouxe diversas mudanças em várias esferas da sociedade. Temos, por exemplo, as ações cotidianas que são feitas com um simples “clique” - tais como comprar comida, fazer uma transferência bancária ou planejar uma viagem; o estreitamento das relações devido à fácil conexão por meio das mídias e redes sociais; o surgimento de novas demandas e a necessidade de desenvolvimento de novos conhecimentos para efetiva participação no mundo.

As mídias sociais ganharam também a função de suportes e trouxeram novos gêneros textuais (digitais ou não) como o *post*, *podcasts*, *vlogs*, textos multimodais, o “chat, o hipertexto, a multimídia, a hipermídia, os banners publicitários, a literatura digital em toda a sua diversidade e, provavelmente, alguns outros que ainda não somos capazes de mencionar” (Coscarelli, 2006, p.65). Ademais, houve mudanças cognitivas e estéticas dos textos na internet, que demandam novas estratégias de compreensão (Rojo, 2019).

A presença das telas e desses novos suportes e gêneros acarretou a necessidade de inclusão de várias habilidades digitais como objetivos de aprendizagem dos documentos oficiais, como pode ser observado na BNCC quanto às expectativas de aprendizagem das Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mun-

do e realizar diferentes projetos autorais.

(Brasil, 2018, p.87 - grifos nossos)

Essas novas mídias, suportes e gêneros possuem novas formas de recepção, compreensão e produção, ou seja, as práticas pautadas nos letramentos mais tradicionais - da letra, do papel, da leitura uniforme de cima para baixo e da esquerda para a direita - já não são suficientes para a formação efetiva dos indivíduos. Ou seja, “se a escola permanecer (obrigada a) aderir às características do antigo mundo semiótico e social, haverá uma lacuna cada vez maior de prática, compreensão e disposição ao conhecimento” (Kress; Gillen e Barton, 2010, p. 7).

Na esteira das mudanças, novos conceitos também surgiram, como o letramento digital, o qual, de acordo com Xavier (2011), é o “domínio de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares” etc. Percebe-se, a partir desse excerto, que muito mais do que apenas dominar o código escrito em ambiente digital, o letrado digital “[...] utiliza os recursos expressivos como imagens, desenhos, vídeos para interagir com outros sujeitos” (p. 6).

Essas mudanças também podem ser observadas nos instrumentos avaliativos, tal como o PISA, cuja avaliação de proficiências em Leitura abrange “tanto os processos básicos de Leitura quanto as habilidades de Leitura Digital de nível superior” e também reconhece que este conceito está em constante mudança, devido à influência de novas tecnologias e à mudança dos contextos sociais (Leu *et al.*, 2013, 2015 *apud* Brasil, 2018).

Percebe-se que as práticas escolares pautadas nas tecnologias digitais não podem ser consideradas inovação, mas sim, necessidade. Cardoso (2021) ressalta que, mesmo depois de 25 anos do surgimento dos conceitos de multiletramento e das explanações acerca da necessidade de uma metodologia de ensino voltada para as necessidades digitais, as práticas escolares ainda não conseguiram adequar-se totalmente a essa nova configuração.

Dessa forma, reconhecendo a relevância dessas habilidades, desenvolvemos uma série de atividades com o objetivo de fomentar tanto o letramento literário quanto o letramento digital.

A Escolha das obras literárias

A prática foi desenvolvida pelas autoras, ambas professoras de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de escolas públicas. Sempre buscamos desenvolver práticas de letramento literário com os alunos, principalmente diante do crescente desinteresse deles pela leitura em geral. Como prática já consolidada na sala de aula, uma vez por semana fazíamos a aula de leitura, na qual eram desenvolvidas diferentes abordagens, tais como leitura livre, leitura compartilhada, livros a escolha do leitor, livros orientados pela professora, dentre outras.

No entanto, apesar das frequentes aulas, havia a sensação de que muitos alunos, quando participavam da aula de leitura, apenas o faziam por obrigação. No exercício da docência, principalmente no trabalho com a literatura, é comum a prática diária pautar-se, automaticamente, nas experiências e expectativas dos materiais já disponíveis e nas atividades então conhecidas e desenvolvidas. Isso nos leva, de forma equivocada, a negligenciar o diálogo com as teorias apresentadas na universidade, criando uma distância entre o ambiente escolar e acadêmico

Sendo assim, buscando um melhor aproveitamento das aulas, recorreremos às teorias de ensino literário, a fim de encontrar alternativas que pudessem auxiliar no processo para, mais do que apenas realizarem as leituras por obrigação, os discentes conseguissem, de fato, criar uma conexão com a literatura.

Uma vez decidida a abordagem de trabalho com base na Leitura Subjetiva, as obras foram minuciosamente escolhidas. O objetivo, inicialmente, era apresentar obras de diversos gêneros, no entanto, devido à disponibilidade das obras na escola e também da interdisciplinaridade com História, foram trabalhadas a História em Quadrinhos (HQ) e a narrativa.

A primeira obra selecionada foi a versão em quadrinhos do livro *O diário de Anne Frank*, escrito por Mirella Spinelli. A escolha dessa obra se deu para que os alunos pudessem aprender sobre o período da Segunda Guerra Mundial e do Nazismo tanto pela visão histórica quanto pela visão literária. Devido à quantidade de exemplares disponíveis na biblioteca da escola, cada aluno recebeu um livro para fazer a leitura autônoma.

Após a leitura, por tratar-se da primeira vez que fariam esse tipo de exercício/reflexão sobre a leitura, realizamos uma roda de conversa com questões norteadoras como (i) o que você achou da leitura; (ii) como foi a experiência de ler a história em quadrinhos?; (iii) quais sentimentos/emoções a leitura te despertou?; (iv) você ficou com vontade de conhecer mais sobre a história?; (v) depois dessa leitura, você acredita que vá ler outras obras por conta própria?

Depois da discussão, pedimos que os alunos registrassem no caderno suas considerações a respeito da leitura. Seguindo as recomendações de Langlade (2013), orientamos que os registros sobre a obra poderiam ser feitos como eles quisessem: escrevendo suas impressões, desenhando, anotando frases que mais gostaram, fazendo vídeos etc.

A segunda leitura escolhida foi *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles. A escolha dessa obra deu-se por dois motivos: o primeiro, pelo fato de ser uma intertextualidade com o conto *O barril de amontillado*, de Edgar Allan Poe, que também fora trabalhado nas aulas. Portanto, aproveitamos a oportunidade de trabalhar com os conceitos de intertextualidade, plágio, adaptação etc.. O segundo motivo foi pelo fato de ser uma obra de suspense - que geralmente interessa aos adolescentes - e por proporcionar a chance de discutir os abusos possíveis em relacionamentos, feminicídio, dentre outros.

A terceira obra lida foi *Um cinturão*, de Graciliano Ramos. A leitura dos clássicos, por vezes, é densa e desafiadora e pode se beneficiar da intermediação do professor. Levar o cânone para a sala de aula, portanto, foi um critério utilizado na escolha do texto para o desenvolvimento das atividades.

Neste conto, o narrador retrata o momento em que, ainda um menino de quatro para cinco anos, é castigado fisicamente pelo pai por algo que não fez, tendo ali, o primeiro contato de sua vida com a (in)justiça. *Um cinturão* traz uma temática fraturante (Ramos; Navas, 2015), a violência infantil, que, mesmo com tanto progresso no que concerne às leis de proteção às crianças e aos adolescentes desde sua publicação em 1945, ainda permanece absurda e dolorosamente atual.

Essas obras também foram escolhidas devido aos temas que trazem - dor, morte, relacionamento abusivo etc -, pois tínhamos a expectativa de

demonstrar que a leitura seria capaz de despertar sentimentos e emoções. As obras que abordam esses temas sensíveis recebem o nome de leitura fraturante. Quando falamos em temas fraturantes, “relacionamos as circunstâncias de natureza delicada, uma vez que tratam, no geral, de sentimentos ou situações alusivas à dor, morte, violência, abuso, raiva, entre outros” (Aguiar, 2022, p. 11).

A escola não pode fugir de temas dessa natureza, seguindo a lógica negacionista de que, ao não se falar sobre o assunto, ele deixa de existir. Seria, também, negar o potencial que a literatura tem de nos organizar e nos libertar do caos “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo” (Candido, 2012, p. 30)

Por fim, para finalizarmos o ciclo de leitura e a interdisciplinaridade com História, selecionamos a obra *O menino do pijama listrado*. No entanto, devido à aproximação do final do ano letivo, nem todos conseguiram terminar a leitura do livro, portanto, quase não tivemos impressões de leitura sobre ele.

O desenvolvimento das atividades

A autobiografia

Logo após darmos início à primeira leitura, começamos a trabalhar as autobiografias.

A autobiografia de leitor é considerada um gênero importante na construção identitária do leitor e sua escolarização é abordada por Rouxel (2013b). Para a autora, aqueles que mantêm uma relação privilegiada com a literatura - tal como os escritores - ao refletirem sobre suas vivências, especialmente com a literatura e ao se descreverem, dificilmente conseguirão fazê-lo sem destacar os textos que marcaram suas vidas.

No entanto, ela afirma - e também foi comprovado nesta prática - que, ao se usar o gênero para jovens leitores, conclui-se que, inegavelmente, há dificuldades e desafios, pois elas podem revelar a leitura como um sofrimento e evidenciar o caráter “obrigatório” da leitura escolar. Porém, mesmo considerando as dificuldades, a prática é carregada de ensinamentos para o professor e para o leitor em formação, uma vez que, ao projetar uma imagem de si mesmo na consciência, a autobiografia torna-se um gesto de

construção ou afirmação da identidade do jovem leitor.

Segundo Cosson, há vários tipos de textos autobiográficos que podem ser utilizados como parte das atividades de leitura: pode-se pedir que os alunos destaquem um episódio de suas vidas e o relacionem com um episódio do texto lido; pode-se, ainda, pedir que eles digam o que fariam se estivessem no lugar da personagem, dentre outros. Como se percebe, “há muitas possibilidades de uso do princípio da autobiografia, isto é, atividades cujo traço comum é a conexão que o leitor faz entre o texto e sua vida”. (Cosson, 2018, p. 134).

No caso da prática aqui relatada, o objetivo da autobiografia foi levar os alunos - estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental - à reflexão sobre seu percurso de leitor, lembrando das obras que costumavam ler, descrevendo suas experiências - boas ou ruins - com a leitura.

Foram distribuídas aos alunos algumas perguntas norteadoras para que eles pudessem refletir sobre o seu “eu-leitor”: 1. Quais são suas memórias relacionadas à leitura, dentro e fora da escola? 2. Que livro/texto deixou marcas? 3. Que sentimentos essas memórias despertam? 4. O que desperta sua curiosidade? 5. Que tipo de leitor você é hoje? 6. Você gosta de ler? Por quê? (Fabris, 2021, p.76).

Pedimos que escrevessem o texto no caderno para, posteriormente, fazerem na plataforma destinada - neste caso, o Google *Jamboard*. O *Jamboard* é definido pela própria *Google* (2023) como “uma tela inteligente”. Este *software* - uma tela em branco - ficou conhecido durante o ensino remoto, pois permitia, durante as chamadas de vídeo pelo *Google Meet*, a criação coletiva de textos e, até mesmo *slides*, tornando as aulas mais dinâmicas e permitindo a participação ativa dos alunos.

Optamos por ele pela oferta de recursos que, se comparados a outros editores de imagem - tal como o *Canva* - são mais limitados, no entanto, há uma interface fácil e intuitiva. Os alunos conseguiram fazer construções bem elaboradas e deixaram o *frame* de acordo com seu gosto.

Durante alguns dias, as aulas foram desenvolvidas na sala de informática e, também, na sala de aula, pois era possível levar alguns *laptops* da escola para que eles trabalhassem. No geral, a escrita da autobiografia foi uma atividade individual, contudo, em vários momentos, presenciamos al-

guns colegas auxiliando outros - geralmente para dicas de como personalizar o quadro.

Os diários de leitura

Diários de leitura são, como explica Cosson (2018), atividades inspiradas nos diários de bordo ou diários de campo, em que o professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões sobre o livro durante a leitura. Dentre as possibilidades de registro levantadas pelo autor, destacam-se dois tipos na prática dos alunos: o diário de leitura (registros feitos em casa ou na sala sobre a leitura) e o diário ilustrado (criado com imagens relacionadas aos textos lidos ou desenhos realizados pelos alunos).

Vemos os diários de leitura como excelente ferramenta para aproximar os alunos da literatura, uma vez que, conforme exposto por Rouxel (2013, p.156) “a leitura cursiva oferece ao leitor um espaço de liberdade: é a função dos diários de leitura”. Os alunos são convidados a utilizar o texto, “fazendo-o brilhar em todas as suas ressonâncias”.

Desenvolver os diários de leitura não é abandonar o estudo da obra, mas sim, acolher e dar espaço às impressões dos alunos, bem como auxiliá-los a enxergar que é a eles que a literatura se dirige por meio dos textos. Na análise das autobiografias, percebemos que muitos desses jovens leitores não tinham memórias de uma conexão mais profunda com obras lidas. É preciso mostrar que o texto não é um objeto escolar cuja função é uma análise fria, impessoal e esvaziada de significados.

Para o registro dos diários de leitura, foi utilizada a plataforma *Padlet*, que, em linhas gerais, “permite que todos criem o conteúdo que pretendem, quer se trate de um quadro de avisos rápido, de um *blog* ou de um portfólio” (Padlet, 2023) *on-line* que permite a exposição de textos, vídeos, imagens, *links* etc. A vantagem é poder compartilhar as produções com um público restrito (quando se deixa o mural privado) ou com o público geral (quando se deixa o acesso aberto).

Há, ainda, o benefício de permitir o trabalho colaborativo, reações e comentários nos materiais ali postados, além de ter ferramentas intuitivas para a produção de conteúdo. A escolha pelo *Padlet* foi considerada um acerto, uma vez que foi possível o desenvolvimento de várias habilidades

digitais durante a produção dos diários.

Ademais, tanto o Letramento Literário de Cosson (2018) quanto os pressupostos da Leitura Subjetiva frisam a importância da formação de uma comunidade de leitores na escola, resultante dos processos de leitura.

Percebemos que, ao produzirem seus diários, houve muita cooperação entre os colegas, que sempre ajudavam aqueles que estavam com dificuldade no processo, o que pôde colaborar para uma interação maior ainda entre os leitores, pois, inevitavelmente, falavam sobre os textos lidos e suas impressões a serem registradas.

Análise das autobiografias e dos diários de leitura

A análise dos materiais produzidos pelos alunos enquadram-se em dois extremos: aqueles que gostam de ler e entendem a importância da leitura, mas ainda assim consideram a leitura escolar desinteressante; e aqueles que não apreciam a leitura de maneira alguma.

Os relatos confirmaram o que os dados de pesquisa demonstram: (i) os alunos leem quando crianças, mas perdem o hábito com o passar do tempo; (ii) muitos não conseguem citar obras que “deixaram marcas”, ou seja, não tiveram - ou não sabem identificar - uma relação pessoal, próxima e, portanto, significativa com a leitura literária.

Constatamos, ainda, que muitos deles, apesar do hábito de leitura, não se consideram leitores, pois leem obras consideradas “menores”. A esse respeito, Lajolo (2018, p. 28) explana que a escola é uma instituição responsável pelo “endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura [...] (e) é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e de autores”, ou seja, tem grande poder e influência na decisão do que “é bom” e o que não é; no que deve e o que não deve ser lido.

No entanto, a cada dia, surgem as culturas juvenis contemporâneas: cada vez mais hibridizadas, desterritorializadas e constituídas por multiculturalidades (Rojo, 2012). Essas novas culturas, mídias e gêneros requerem novas éticas e estéticas, contribuindo para que a forma de trabalho com a literatura também careça de transformações para que dialogue com as novas gerações de leitores, os quais leem de várias formas e em diferentes suportes.

Esse olhar para as novas práticas de ensino quanto à literatura já tem seu lugar inclusive na BNCC, a qual, no Ensino Fundamental:

apresenta propostas importantes no sentido de incentivar essas práticas, a partir de uma perspectiva que leva em conta a particularidade de leitura subjetiva do aluno e não apenas a de especialistas e do livro didático; nesses documentos ganham legitimação as culturas juvenis e multimodais, associadas às novas tecnologias, alterando bastante os horizontes curriculares de todo o ensino básico. (Rezende, 2018, p. 96 *apud* Cardoso, 2022, p. 13).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma ampliação dos conceitos de literatura na esfera escolar, acolhendo as preferências e subjetividades do alunado, trazendo para as aulas de leitura os *best-sellers*, os cânones, as *fanfics*, as histórias em quadrinhos, dentre outros.

Esse afastamento em relação à literatura, ou seja, a ideia de que suas subjetividades não são pertinentes no trabalho com a leitura, evidenciou-se na produção dos diários. Muitos alunos fizeram resumos das obras, revelando traços da ideia que eles têm sobre as atividades escolares com leitura, as quais, no geral, não permitem a expressão de suas ideias.

No entanto, também deparamo-nos com alunos que conseguiram demonstrar a profunda conexão que desenvolveram com as obras. Quanto ao tipo de registro realizado, tivemos os relatos escritos, alguns diários ilustrados e, também, alguns vídeos que relacionam a temática da obra à realidade vivida em nossa sociedade. A seguir, apresentamos alguns excertos das autobiografias, os quais ilustram os aspectos previamente levantados:

Tabela 1. Relatos de alunos sobre a relação com a leitura - autobiografia.

Não gosto de ler, não tenho relação com nenhum tipo de leitura, não tem nenhum livro que marcou minha vida.
Eu sou uma pessoa que não pratico muito a leitura, não sou muito fã de ler livros, mas se for alguma fanfic ou casos criminais, me interessa bastante. Me considero um leitor preguiçoso.
Eu aprecio muito a leitura, gosto muito de ler, principalmente livros físicos, gosto de sentir a textura do papel em minha mão, o cheiro da folha o barulhinho que faz quando viramos a página, aprecio mais livros físicos, porém já li alguns livros digitais.

Eu gosto de um livrinho que tenho desde pequeno chamado “Diário de um banana”. A leitura me ajudou muito, eu não tinha amigos, tinha apenas o meu livro, e eu gostava tanto, ele era o meu melhor amigo [...]

Fonte: Autoras, 2023.

Dentre os quatro relatos selecionados para a amostra, trouxemos exemplos dos alunos que, ao avaliarem seu percurso literário, classificaram-se como “não leitores” e também não conseguiram identificar obras que tenham marcado suas vidas. Este não é um relato isolado, o que confirma o que foi anteriormente comentado de que, muitas vezes, a maneira como a literatura é trabalhada no ambiente escolar é “sofrida” para os alunos e não consegue produzir a transformação esperada.

Já o segundo, exemplifica os alunos que leem, sim, mas que, por não serem tão assíduos ou por lerem obras não valorizadas pela esfera escolar, acabam não se identificando como leitores. Percebemos a presença de novos gêneros, tal como a *fanfic* - gênero que tem se popularizado entre esses jovens -, mas que ainda não conseguiu adentrar os muros da escola.

O terceiro relato representa os alunos que sim, consideram-se leitores e assumem sua paixão pela literatura. Este excerto, quase poético em sua maneira de relatar o prazer de ler um livro, retrata a verdadeira conexão da aluna com a literatura, ressaltando o poder transformador da prática, corroborando o exposto por Todorov (2009) de que a literatura pode “[...] em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (pp. 76-77).

Pode-se dizer que o mesmo fator humanizador ocorre com o quarto relato, no qual o aluno revela sua conexão com a série de livros infanto-juvenil *Diário de um banana*. Ao destacar sua relação com a leitura, ele considera que o livro foi seu amigo, ou seja, era por meio da leitura que ele encontrava o conforto para suas dificuldades na adolescência.

Tabela 2. Relatos de alunos sobre a leitura na escola - autobiografia.

Minha memória com a leitura na escola é quando a professora passa a aula de leitura. Um livro que me deixou marcas foi “Sherlock Holmes” que li na aula de leitura e me desperta o sentimento de quanto mais eu leio, mais quero saber o final.

[...] eu adoro e admiro muito essas aulas, porque além do fim didático que ela nos proporciona (melhorar a leitura, a escrita etc), ela me promove uma experiência pessoal muito especial porque [...] há momentos que eu paro, escuto e penso: ela está lendo para mim! Isso é uma satisfação inesquecível, por isso eu só tenho que agradecer essas aulas.
[...] amo leituras ao ar livre, então ler dentro da escola não me encanta muito, porque além de ser um lugar fechado, também costuma ser barulhento.
[...] eu não leio muitos livros, porque não tenho tempo, com isso gosto muito das aulas de leitura da professora. recentemente ela começou a ler para nós “o menino do pijama listrado”, o que eu achei simplesmente incrível. Minha família não gosta muito de livros e histórias, por isso nunca tive alguém que lesse para mim [...]

Fonte: Autoras, 2023.

As opiniões sobre as aulas de leitura na escola foram importantes para as autoras, pois demonstraram que, apesar das dificuldades e resistências de grande parte dos alunos, muitos deles gostavam dessas aulas, o que ofereceu um ânimo a mais para continuar trilhando este caminho. Ademais, depois das devolutivas deles, ficou mais fácil entender suas preferências e adequar as aulas para que pudessem ser, de fato, significativas para a maior quantidade possível.

Como explicitado anteriormente, tínhamos diferentes abordagens de leitura: obras escolhidas pelos alunos, leituras individuais, leituras em grupo, obras escolhidas pela docente etc., sendo assim, os relatos demonstraram que não há um consenso entre os discentes, pois muitos disseram que não gostam da leitura no ambiente escolar - devido ao barulho, por exemplo -, enquanto outros preferiam as leituras individuais em que podiam escolher suas obras e, conforme exposto pelo segundo e quarto relatos, alguns sentiam-se encantados com o fato de ter um adulto lendo para eles.

Tabela 3. Registros do diário de leitura sobre “Venha ver o pôr do sol” - diário de leitura

Uma história intrigante, porque no começo você acha que é uma simples história de amor, um encontro maravilhoso. Mas de repente, uma reviravolta gigantesca que ninguém vai esperar. Eu amei o estilo da história, foi um suspense maravilhoso. Recomendo para todas as pessoas que amam uma reviravolta na história.

bom, quando a professora deu essa opção de leitura eu achei que iria ser uma história de um casal apaixonado, o no princípio estava ate bom, mas do meio pro final foi uma leitura que surpreendeu, foi uma viravolta chocante, achei tudo muito bem talhado porem confesso que não é muito meu estilo de livro pois gosto de leituras que eu possa entrar em meu mundo de fantasia, mas mesmo assim consegui a leitura muito boa, vou ficar por aqui e espero que vocês curtam meu diário de leitura.

eu não curto muito esses tipos de história, mas esse eu realmente gostei. ela é um bom exemplo para adolescentes de hoje em dia que confia em qualquer um que chama para conversar, seja por “redes sociais” ou em “lugares públicos”

Fonte: Autoras, 2023.

Os diários sobre essa leitura revelaram que os leitores se conectaram com a obra, no sentido de relacioná-la à própria realidade, uma vez que, como pode ser visto no terceiro excerto, concluiu que, na vida real, há muitos riscos parecidos com o da história. Um dos diários, inclusive, foi feito em forma de vídeo, no qual a aluna trouxe notícias e estatísticas sobre feminicídio (temática principal do conto).

O segundo excerto é um exemplo das leituras que nos fazem “abstrair a realidade” em um mundo imaginário - característica dos gêneros fantasia e ficção, ou seja, o uso da literatura como refúgio. De acordo com Smith (2016 *apud* Sousa, 2023, p. 1), essas leituras como refúgio são convidativas, pois “a literatura pode oferecer um refúgio para aqueles que buscam escapar da realidade, bem como um espaço para explorar questões complexas e perturbadoras”.

**Tabela 4. Registros do diário de leitura sobre
“O diário de Anne Frank - em quadrinhos” - diário de leitura**

Eu nao gostei desse livro, nunca gostei e ainda nao gosto, pelo simples fato dela morrer em um campo de concentracao. Mais eu indico.... e um livro interessante.

Minha opinião sobre o livro: é uma história interessante pois ela relata fatos que aconteceram na vida real. É interessante ler para saber o que aconteceu há anos atrás com com as pessoas judias, principalmente com as palavras de Anne, porque o livro saiu do seu diário feito durante esse período. Foi uma história que me chamou a atenção e com certeza por ser uma HQ fica mais interessante de ler. Amei e recomendo muito.

Gostei muito da obra, principalmente por ser em quadrinhos, o que não deixa a leitura tão tediante, e é possível imaginar-mos com mais clareza o que se passava ao decorrer do livro.

Apesar de ser um acontecimento muito triste, é um livro muito interessante, conseguimos ver o quanto era triste viver como um judeu naquela terrível época, e que mesmo com tudo o que estava acontecendo Anne nunca deixou de ter esperanças de que algum dia tudo se resolveria e a guerra teria fim.

Fonte: Autoras, 2023.

A respeito do Diário de Anne Frank, muitos alunos consideraram bom o fato de a história ser em quadrinhos, pois, além de facilitar, deixava a leitura mais dinâmica. Acreditamos que o fato de ser uma história real, com uma menina que estava na mesma faixa etária dos alunos, e por ter tantas tragédias e passagens tristes, faz com que muitos estudantes criem certa “resistência” com a obra, alegando que não gostam do livro. Percebemos que isso ocorre devido a todas as situações adversas e à morte da garota, não por conta do conteúdo em si.

Tabela 5. Registros do diário de leitura sobre “Um cinturão” - diário de leitura

Não gostei desse conto pelo conteúdo, achei muito agressivo e traumatizante por conta que a criança sofria agressão de seus pais e isso acabou prejudicando ele até hoje no futuro. obs;não leria novamente

Essa leitura me despertou um sentimento de raiva, pois uma criança tão pequena não merecia ser vítima de uma injustiça tão grande; Mas, infelizmente, esse tipo de situação é cada vez mais comum, e acontece com crianças pequenas, grandes e também não só com crianças, e infelizmente tem gente que romantiza esse tipo de comportamento dos pais. Eu particularmente acho isso ridículo, eu mesma já presenciei situações desse tipo, e descontar a raiva nos filhos, não ajuda em nada, você não vai estar educando, mas sim traumatizando e afastando seu filho de você.

Não gostei do texto ,pois não só me traz lembranças de toda a minha infância como traz de volta o terrível sentimento de medo ,tristeza ,ódio e principalmente o de traição e decepção ,como ela pode fazer isso comigo ,me senti tão traída ,desamparada como minha própria mãe pode prometer “Nunca vou deixar de acreditar em você para acreditar em ninguém” ,ela disse e eu me perguntei [depois de 12 anos você só diz isso agora ?] ,mas eu estava enganada NADA mudou ela continuava me batendo e me deixando marcas vermelhas nas pernas [doía para andar mas eu não falava nada ,afinal ela iria fazer pior se eu dissesse alguma coisa] ,a pior lembrança da minha infância toda era ouvir meus pais gritarem ,gritavam comigo na maioria das vezes ,ou um com o outro ,mas eu nunca tinha feito nada ,entre tanto sempre tinha alguém para dizer que tinha sido eu e quando minha mãe via que eu não tinha culpa ela NUNCA pedia desculpa ,e eu perdi a confiança ,um ano eu escuto desculpa ,te amo e parabéns vindos dela mas isso não apagou os 13 anos da minha vida me fazendo pensar que não importava quantas notas 10 eu tirava nunca iria ser boa o suficiente e anos depois eu li algumas histórias “online” que eu não sou inútil e que não preciso ser perfeita para fazer meus pais gostarem de mim ,esse conto é uma grande injustiça com a criança essa é minha opinião a respeito do mesmo.

Fonte: Autoras, 2023.

Na análise das autobiografias, percebemos que para esses jovens alunos o cânone, no geral, antes do desenvolvimento das atividades, não deixou grandes marcas, no entanto, é função da escola apresentá-lo e facilitar o acesso do leitor a ele, posto que a literatura permite vivenciar outros universos e esse exercício de alteridade proporciona, no retorno a si, humanização, afinal, “o que nos leva a ler um clássico [...] é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que ele conta (Cosson, 2018, p. 63 *apud* Fabris, 2021, p.81).

Esta premissa se confirma nos relatos dos diários de leitura, quando analisamos a experiência de leitura dos alunos com as obras apresentadas. Percebemos que muitos deles conectaram-se intimamente com a história narrada, sentiram revolta, tristeza, injustiça pela situação do menino e, depois disso, extravasaram seu sentimento por meio de suas palavras no diário.

Ademais, percebemos a importância do trabalho com os temas fraturantes no ambiente escolar, posto que é por meio da reflexão a respeito destes temas que podemos formar cidadãos mais conscientes e com valores humanistas, pois a literatura “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009, p.23).

Exemplos dos materiais produzidos³

IMAGEM 1 - Exemplos de autobiografias produzidas pelos alunos

Bom, eu não me considero uma leitora, pois não tenho o hábito de ler. Já li um ou outro livro, porém não gosto muito de ler, na real eu tenho preguiça.
Gostaria sim de ler mais vezes. Amo filmes de romance, então acho que eu iria me interessar mais por livros do mesmo gênero.
Quando eu estava no 5º ano, eu e alguns amigos, lia um livro chamado Querido Diário Otário, a gente se divertia tanto lendo junto, nossa que saudades desse livro e daquela turma, um dos melhores anos para mim, nostalgia pura.
E essa é a minha relação com a leitura e algumas memórias que eu tenho em relação com ela.

Es com a leitura são como uma escada infinita, onde desço encontro mais saída. Nas histórias eu literalmente me esqueço mergulho num poço de imaginações.
ceber que eu simplesmente amo ler! Os livros de aventura e mistério me encantam, mas apesar disso me considero uma leitora específica e mesmo assim leio de tudo um pouco.
o ar livre, então ler dentro da escola não me encanta muito, em um lugar fechado, também costuma ser um lugar bem barulhento e não me dá vontade de ler em ambiente aberto, calmo e repleto de natureza, parque, chácara etc.
mais me encantaram foram: "A lágrima de vidro" e "Caledônia". São livros surreais que mudaram totalmente o meu modo de pensar.

Eu gosto de ler mas é difícil, sempre me perco no vício. Já li no livro físico quando eu criança. Eu nunca li muitos livros. Físico, afinal os únicos livros físicos que minha mãe tinha continham palavras complicadas demais para mim e eu pouco tinha interesse que minha mãe fazia em ir da biblioteca municipal. Hoje não há tempo e nem dinheiro para ir até lá. Nas minhas escolas não tinham biblioteca e quando tinha pela situação de alguns não tinham fundos de meu agrado como eu e minha mãe gostamos de ler, para deixar esses problemas de lado não adianta se ler online, eu liei quase todo dia da semana mas dou uma pausa para me concentrar nos estudos e depois e isso varia de uma semana até um mês, por isso não me considero uma leitora muito regular.

A respeito que meu tipo de livro favorito seria um de terror.

Se eu pudesse ter um livro de papel seria um de mistério.

Se eu pudesse ter um livro seria um de romance e de mistério.

Minha leitura não é muito boa, mas gosto bastante de ler um livro chamado "nossas rainhas", ele fala sobre a história ou algum momento a vida delas, gosto também do livro "o pequeno príncipe", gosto das citações que este livro deixa e tem uma uma que gosto muito "só se vê o bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos".

Se eu pudesse ter um livro seria um de mistério e de ficção científica.

Se eu pudesse ter um livro seria um de ficção científica e de mistério.

para mim a leitura não é tão presente pois não leio muito. coisas como suspense, terror e romance desperta bastante a minha curiosidade. na verdade eu não me considero muito uma leitora por que não leio livros, um livro que eu gostei bastante de ler foi a pequena sereia e para todos garotos que já amei, esses livros me despertam pensamentos bons.

AUTOBIOGRAFIAS

Fonte: Acervo pessoal das autoras. Material produzido pelos alunos.

³ Devido à limitação de espaço, não foi possível reproduzir, com qualidade, algumas imagens dos trabalhos desenvolvidos. As imagens trazidas aqui buscam apresentar ao leitor um pouco da estética desenvolvida pelos estudantes. No entanto, deixamos o Link de acesso aos trabalhos aqui e, ao final do trabalho, um QR Code para acesso. **Diários de leitura:** <https://padlet.com/gpcardoso/di-rios-de-leitura-mbaj4tqznmq9xtep> / **Autobiografias:** https://drive.google.com/drive/folders/1LNgmpuvFzgmHUGC7-SFuxCOSHg7ptyvb?usp=drive_link

IMAGEM 2 - Exemplos de diários de leitura produzidos pelos alunos

<p>O DIÁRIO DE ANNE FRANK EM QUADRINHOS</p> <p>Minha opinião sobre o livro é: para mim, o livro permite ampliar conhecimento sobre a história dos judeus perseguidos pelos nazistas, Anne Frank era uma jovem que sonhava com a libertação dos judeus, que os judeus pudessem ter liberdade, ou seja, eles não fossem mais perseguidos pelos nazistas..., na minha opinião, o livro é bastante interessante no ponto histórico, muito legal! A leitura é um pouco mais infantil do que o diário original. Gostei bastante, recomendo.</p>	<p>Sobre a minha leitura o "o cinturão", foi uma leitura triste. O pobre inocente menino foi tão judiado por seus pais, ele era só uma criança, não sabia o que era certo ou errado, O jeito que seus pais lhe batia era tão doloroso, que o pobre menino ficou com trauma. O jeito que ele expressava o que sentia era doloroso de se ler, mas eu gostei da história, recomendo muito.</p>	<p>Não gostei do texto, pois não só me traz lembranças de toda a minha infância como traz de volta o terrível sentimento de medo, tristeza, ódio e principalmente o de traição e decepção, como ela pode fazer isso comigo, me senti tão traída, desamparada como minha própria mãe pode prometer "Nunca vou deixar de acreditar em você para acreditar em ninguém", ela disse e eu me perguntei [depois de 12 anos você só diz isso agora?], mas eu estava enganada NADA mudou ela continuava me batendo e me deixando marcas vermelhas nas pernas [doía para andar mas eu não falava nada, afinal ela iria fazer pior se eu dissesse alguma coisa], a pior lembrança da minha infância toda era ouvir meus pais gritarem, gritavam comigo na maioria das vezes, ou um com o outro, mas eu nunca tinha feito nada, entre tanto sempre tinha alguém para dizer que tinha sido eu e quando minha mãe via que</p>
<p>Achei legal, pois o livro traz o tema de suspense com um pouco de mistério e que quanto mais nós lemos mais queremos saber o final, e isso me despertou</p>	<p>No final acabamos descobrindo que não havia por do sol, e que na verdade era tudo uma armação do homem com a mulher que ele amava</p>	

DIÁRIO DE LEITURA

Fonte: Acervo pessoal das autoras. Material produzido pelos alunos.

A avaliação

A leitura literária escolar, como vem sendo realizada nas escolas, até mesmo no momento da avaliação, reproduz a ideia de que a leitura válida é apenas a do leitor experto, suprimindo toda manifestação do leitor subjetivo ao demandar como avaliação “a simples reprodução da voz professoral, em geral por meio de testes ou resumos que só comprovam o grau de memória dos alunos” (Cosson, 2018, p.112).

Cosson (2018, p. 112) orienta “que o professor tome a literatura como uma experiência e não como um conteúdo a ser avaliado” e frisa que “precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada” (Cosson, 2018, p. 115). Ainda de acordo com o autor, “é importante que essa nota reflita o processo de leitura como um todo e não apenas o resultado final” (Cosson, 2018, p. 114).

Uma vez que “o objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas - a

comunidade de leitores” (Cosson, 2018, p. 113), consideramos que todo o processo de desenvolvimento da atividade - desde a leitura até a produção dos diários e autobiografias - foi muito produtivo.

Avaliamos que os objetivos previstos foram alcançados, porém, ressalta-se a importância da continuidade das atividades para que, cada vez mais, esses jovens alunos possam estreitar a relação com a literatura.

Considerações finais

As atividades realizadas mostraram que valorizar a Leitura Subjetiva dos alunos, acolhendo suas impressões, hipóteses, afetividades e memórias, privilegiando a leitura utilização (Eco, 2004), enriquece e encaminha a interpretação, ampliando horizontes e fortalecendo a comunidade de leitores.

Além disso, buscar a inclusão das tecnologias digitais também mostrou-se importante para o sucesso das atividades, visto que a maioria dos discentes produziram materiais bem elaborados, demonstrando o empenho na realização da tarefa, além da aprendizagem de algumas habilidades de letramento digital.

Consideramos que as aulas de literatura precisam transitar entre as preferências dos alunos - acolhendo as leituras de *fanfics*, *best-sellers*, dentre outros - e as obras literárias, incluindo os cânones. Cosson (2018) ressalta que a escola erra em “endeusar” os cânones, pois acaba gerando um “medo” e, conseqüentemente, um afastamento dos alunos em relação a essas obras. Annie Rouxel (2013a, p. 169) aponta questões sobre “cultura literária” que dialogam exatamente com o que pudemos verificar:

Mais do que referências clássicas, consagradas (escolares), os leitores mencionam suas “paixões súbitas”, por obras descobertas mediante alguém próximo ou ao acaso da existência. Assim, mesmo se a “cultura literária escolar” é mencionada nesses balanços, são as leituras da esfera privada que são destacadas, o que convida a redefinir ‘cultura literária’ em termos de espaço simbólico pessoal, caracterizado pela heterogeneidade das referências. As obras consideradas “menores” podem ter um papel importante na vida de uma pessoa.

Portanto, salientamos que a Leitura Subjetiva é uma abordagem in-

interessante para o desenvolvimento do letramento literário (não apenas) no Ensino Fundamental. Ressaltamos, ainda, que o uso das tecnologias, visando ao desenvolvimento do letramento digital, também teve um papel importante para despertar o interesse do alunado. Dessa forma, concluímos que acolher a subjetividade do leitor, bem como suas preferências literárias e buscar, na medida do possível, incluir as tecnologias, mostra-se como um caminho para uma reaproximação dos estudantes com a leitura.

Referências

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CARDOSO, G.P. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola**. Dissertação de Mestrado em Letras - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2021.

CARDOSO, G.P. #Booktok: do incentivo à leitura aos multiletramentos. *In*: Jean Carlos da Silva Monteiro (Org.). **Aprendizagens no TikTok**: Editora Mentis Abertas, 2022, v. 1.

CHARTIER, R. **A História Cultural - entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

COSCARELLI, C. V. (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 43-50.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo; Contexto, 2018.

ECO, U. O leitor modelo (1979), cap. III *In*: ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004

FABRIS, G.M.L. **Letramento literário em em uma sala inclusiva: uma proposta de trabalho com o gênero conto**. Dissertação de Mestrado em Letras - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2021.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital Literacies. Research briefing for the**

TLRP-TEL (Teaching and Learning Research Programme - Technology Enhanced Learning), 2010. London: London Knowledge Lab, Institute of Education.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil. 5. ed.** 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em 16/08/2023.

JOUVE, V. A. leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 53-65.

LANGLADE, G. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra.** *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 25-38.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira. *In*: **Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil**, n.2., 2015, p. 233-256

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *In*: **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.H.R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROUXEL, A. A. tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

ROUXEL, A. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a, p. 165-190.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b, p. 67-88.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013c, p. 191-208.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. e REZENDE, N. L. de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, L.L.M. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. 1984. 113f. Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252251>.

SOUSA, R.R.A. As diferentes formas de refúgio na literatura: escapismo, exílio e migração, v.1, n.2, 2023. *In*: **VISTACIEN - Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

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

QR CODE PARA ACESSO AOS TRABALHOS DOS ALUNOS



Autobiografias



Diários de Leitura

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Yuri de Lira LUCAS⁴

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de SENA⁵

Introdução

Na paisagem da educação contemporânea, o ensino da Geografia se destaca como um domínio intrincado e estimulante, clamando por abordagens pedagógicas inovadoras que potencializem o aprendizado. Dentro desse cenário, as metodologias ativas, entre elas a gamificação, surgem como promissoras ferramentas para promover o engajamento dos alunos e aprofundar a compreensão dos conceitos geográficos.

A educação geográfica, embasada em décadas de pesquisa e práticas, é reconhecida por sua importância no desenvolvimento cognitivo e cidadania informada. Com o advento das tecnologias e mudanças sociais, o desafio de manter a relevância e eficácia do ensino geográfico tem se intensificado. Surge, então, a necessidade de explorar estratégias inovadoras para captar o interesse dos estudantes e estimular sua participação ativa.

Nesse contexto amplo, a gamificação emerge como uma abordagem promissora para revigorar o ensino de Geografia. Combinando elementos

⁴ Especialista em Computação Aplicada à Educação e Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo / campus de São Carlos / Mestrando em Geografia / Instituto de Geociências e Ciências Exatas / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Rio Claro / SP / Brasil / E-mail: yuri.lucas@unesp.br

⁵ Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo / USP / Vice-diretora e Professora na Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / Campus de Ourinhos / SP / Brasil / E-mail: carla.sena@unesp.br

de jogos com práticas educacionais, a gamificação oferece uma alternativa envolvente para disseminar os princípios geográficos, ancorada na capacidade dos jogos de motivar, desafiar e recompensar os alunos.

O cerne desta pesquisa reside na investigação das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, aplicadas ao ensino de Geografia. Especificamente, examinamos como essa abordagem inovadora pode promover o engajamento dos alunos e aprofundar a compreensão dos conceitos geográficos. Em um ambiente educacional que exige adaptação constante, compreender o impacto da gamificação pode trazer *insights* valiosos para moldar o futuro do ensino geográfico.

Este estudo tem como objetivo primordial avaliar o impacto da gamificação no ensino de Geografia. Pretendemos analisar como a implementação dessa estratégia pedagógica pode influenciar o engajamento dos alunos e a compreensão dos conceitos geográficos. Ao aprofundar-nos nos efeitos da gamificação, buscamos oferecer contribuições tangíveis para a prática educacional e, potencialmente, inspirar transformações no paradigma de ensino da Geografia.

Revisão da literatura

Metodologias Ativas no Ensino de Geografia

Imagine-se adentrando no emocionante mundo do ensino de Geografia sob a perspectiva das metodologias ativas. Neste capítulo, mergulharemos nas águas profundas das estratégias educacionais contemporâneas, explorando os horizontes abertos por pesquisadores e educadores. Neves e Pereira (2023) nos conduzem a uma jornada pela *Metodologia Ativa para a Inclusão Escolar no Ensino de Geografia*, indicando como a aplicação destas metodologias pode forjar ambientes inclusivos e inspiradores. Em um momento em que a inclusão é um alicerce da educação, a sinergia entre métodos ativos e diversidade torna-se uma arma poderosa no arsenal do ensino.

A viagem continua com Pont e Ferenhof (2020), que desvelam os mistérios de *O Uso de Metodologia Ativa no Processo de Ensino/Aprendizagem nas Aulas de Geografia*. Em meio a essa exploração, eles indicam a importân-

cia da dinâmica no ensino geográfico, destacando a participação ativa dos estudantes em projetos e atividades práticas como força propulsora para a compreensão mais profunda dos conceitos. A próxima parada nos leva ao trabalho de Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019), uma trilha que nos guia pelas *Metodologias Ativas nas Aulas de Geografia no Ensino Médio como Estímulo ao Protagonismo Juvenil*. Nesta expedição, testemunhamos como as metodologias ativas podem empoderar os estudantes a se tornarem protagonistas ativos em seu próprio processo de aprendizagem, destacando a busca por autonomia e engajamento estudantil como forças motrizes no coração dessas abordagens.

Avançando pelo terreno pedagógico, encontramos Vazes, Vilas Boas e Silva Melo (2022) explorando a emocionante jornada do *IDH Divertido: Aplicando Metodologias Ativas no Ensino de Geografia*. Através dessa investigação, desvendamos como abordagens lúdicas são tecidas nas estruturas do aprendizado geográfico, transformando-o em uma jornada atraente e interativa.

À medida que as estratégias ganham vida, entendemos que o despertar do interesse dos alunos pode se traduzir em uma absorção mais profunda dos conteúdos. Por fim, a exploração culmina nas reflexões de Costa, Lima e Felício (2020) sobre as *Metodologias Ativas no Ensino de Geografia*. Em um território onde a dinâmica e a participação são protagonistas, esses pesquisadores desvendam as diferentes facetas desses métodos, desde a aprendizagem baseada em problemas até projetos práticos, destacando sua capacidade de incentivar o pensamento crítico e a colaboração entre os estudantes.

Nossa jornada revela uma constelação de abordagens, todas convergindo para um único ponto de luz: as metodologias ativas estão transformando o ensino de Geografia em um palco de descobertas emocionantes. Juntos, esses estudos revelam um campo de pesquisa dinâmico e relevante, em que a participação ativa dos alunos, a imersão em práticas concretas e a inserção de estratégias lúdicas emergem como pilares cruciais. O cenário educacional do século XXI está sendo moldado por essas inovações, e a amalgamação das metodologias ativas com o ensino de Geografia lança um farol sobre a importância de uma educação diversificada e estimulante

Gamificação como Estratégia no Ensino de Geografia

Se nos propomos a trabalhar com metodologias ativas, tratar dos jogos nessa perspectiva é fundamental e, neste ponto, iremos adentrar o empolgante universo da gamificação aplicada ao ensino de Geografia, uma abordagem pedagógica que tem conquistado crescente atenção de educadores e pesquisadores. A seleção de artigos proposta para esse texto versa sobre as potencialidades e impactos dessa estratégia inovadora, particularmente em cenários desafiadores, como contexto do ensino remoto durante o isolamento social provocado pela pandemia de covid-19.

Lima (2021) nos guia pelo panorama da gamificação durante situações adversas. Em seu estudo *O Jogo, a Gamificação e o Lúdico no Ensino de Geografia durante a Pandemia da COVID-19*, o autor explora como elementos lúdicos e abordagens de jogos podem manter o interesse e a motivação dos alunos em alta, mesmo em tempos de distanciamento social e ensino remoto.

Sena e Jordão (2021) contribuem para esse panorama com o artigo *O Uso do Minecraft no Ensino de Cartografia*, publicado na revista *Ciência Geográfica*. Eles exploram o potencial do jogo *Minecraft* como ferramenta para o ensino de cartografia, demonstrando como a ambientação virtual do jogo pode ser usada para simular situações geográficas, permitindo que os alunos pratiquem habilidades de análise e interpretação de mapas de maneira interativa e imersiva.

De Lima Anacelto e da Silva (2021) expandem essa discussão ao explorar *A Gamificação no Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia no Contexto do Ensino Remoto*. Eles nos conduzem a uma jornada onde a gamificação emerge como uma poderosa ferramenta para transformar o aprendizado em uma experiência dinâmica e envolvente, mesmo quando a sala de aula tradicional é substituída por ambientes virtuais.

Macedo (2022) aprofunda nossa compreensão sobre a aplicação pedagógica dos elementos de jogos. Sua pesquisa, intitulada *A Gamificação como Recurso Didático no Ensino de Geografia*, evidencia como a gamificação pode transcender o mero entretenimento, sendo moldada como uma estratégia didática eficaz para tornar o ensino de Geografia mais interativo,

envolvente e focado na resolução de problemas geográficos.

O enfoque de Alves (2022) se concentra em uma área específica da disciplina geográfica - a cartografia. Em *Cartografia Gamificada: Conectivismo e Gamificação no Ensino-Aprendizagem de Geografia nos Anos Finais*, o autor desvenda como a gamificação pode ser habilmente aplicada à complexa temática da cartografia, alavancando elementos de jogos para aprimorar a compreensão dos alunos sobre a representação cartográfica.

Ao concluir este mergulho nas abordagens gamificadas para o ensino de Geografia, fica claro que essa metodologia é muito mais do que uma tendência passageira. Ela se revela como um catalisador de engajamento, potencializando a interatividade, a contextualização e o aprofundamento dos conceitos geográficos. Independentemente das circunstâncias de ensino, a gamificação desponta como uma via para tornar o aprendizado de Geografia não apenas informativo, mas também altamente envolvente e estimulante. Este conjunto de artigos oferece um convite para explorar essa prática como uma ferramenta transformadora, impulsionando uma abordagem educacional que promove habilidades cognitivas críticas e prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Estudos de Caso e Práticas Avaliativas

Este capítulo o convida a explorar, com entusiasmo, o dinâmico e envolvente cenário das metodologias ativas aplicadas ao ensino de Geografia, com um olhar particularmente atento à gamificação como uma abordagem verdadeiramente transformadora. Os estudos meticulosamente selecionados oferecem um panorama multifacetado das práticas pedagógicas inovadoras que têm revolucionado a maneira como a Geografia é aprendida, ao incorporar de forma perspicaz elementos lúdicos e interativos.

O trabalho de Ribeiro *et al.* (2021) coloca uma experiência singular, em que a gamificação é empregada como metodologia ativa de avaliação no ensino de Geografia, utilizando o intrigante meio do fanzine. Além de explorar a avaliação de conhecimento dos alunos, esse estudo destaca como essa abordagem criativa não apenas avalia, mas também estimula a participação ativa e a criatividade dos estudantes.

De Belizario (2020), por meio de um estudo de caso instigante, o

qual investigou a aplicação do trabalho de campo gamificado no ensino geográfico, emerge uma visão clara de como a abordagem lúdica não apenas enriquece a experiência prática, mas também aprofunda a compreensão dos alunos sobre os intrincados conceitos da Geografia.

Lunarti (2020), no uso do lúdico como metodologia ativa para o ensino de Geografia, com base em práticas pedagógicas, revela como a gamificação injeta dinamismo ao processo de aprendizado, resultando em um maior envolvimento dos alunos e uma assimilação de conteúdos mais eficaz.

O estudo de Monte Júnior e Santos (2021) introduz uma abordagem especialmente relevante em tempos de ensino remoto, explorando metodologias ativas no ensino de Geografia durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Através do prisma da gamificação adaptada para esse cenário, os autores destacam como essa abordagem mantém os alunos não apenas motivados, mas também ativamente engajados mesmo à distância.

Por fim, a análise abrangente de Leajanski (2023) explora as vastas possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. Investigando diferentes estratégias de gamificação, o autor nos leva a compreender como essas abordagens inovadoras podem, não somente aprofundar o entendimento dos alunos sobre os conceitos geográficos, mas também desencadear uma nova era de aprendizado interativo e apaixonante. Juntos, esses estudos pintam um retrato vivo das metodologias ativas no contexto da Geografia, convidando-nos a explorar o potencial revolucionário dessas abordagens para moldar a próxima geração de aprendizes geográficos.

Identificação das lacunas de conhecimento existentes

Os estudos de caso e práticas avaliativas analisados apresentam, de maneira robusta, que a gamificação exerce um impacto substancial no contexto do ensino de Geografia. Além de fomentar o engajamento dos alunos, ela abre portas para experiências de aprendizado prático, cativante e com significado.

Todavia, apesar de indicarem que a gamificação é uma estratégia promissora no ensino de Geografia, há uma carência de pesquisas que investiguem em detalhes os fatores que influenciam sua eficácia. Questões como a adequação da gamificação a diferentes faixas etárias, perfis de alunos e con-

textos educacionais ainda precisam ser exploradas de maneira mais abrangente.

A exploração das diferentes seções deste capítulo proporcionou uma ampliação da compreensão sobre o uso da gamificação como estratégia no ensino de Geografia. No entanto, essa análise também revelou algumas lacunas de conhecimento que merecem atenção por parte da comunidade educacional e dos pesquisadores.

Metodologia

Para realizar esta pesquisa, foram selecionadas três palavras-chave relevantes: “Gamificação”, “Metodologia Ativa” e “Ensino de Geografia”. O período de análise foi definido entre os anos de 2010 a 2023, com o objetivo de abranger estudos recentes sobre o tema. Inicialmente, a busca foi conduzida no Google Acadêmico, porém, nenhum artigo relevante foi encontrado com a combinação das três palavras-chave. Diante disso, uma segunda pesquisa foi realizada com foco nas palavras-chave mais específicas “Ensino de Geografia” e “Metodologias Ativas”, resultando na descoberta de dez artigos relevantes.

Dentre os artigos selecionados, foi realizada uma análise bibliográfica que abrangeu estudos, pesquisas e práticas pedagógicas que exploram a aplicação de metodologias ativas no ensino de geografia. Diversas abordagens foram identificadas, tais como aprendizagem baseada em projetos, ensino híbrido e sala de aula invertida, com o propósito de promover uma aprendizagem mais significativa e envolvente dos estudantes nessa disciplina.

Os resultados obtidos da análise indicam que o uso de metodologias ativas no ensino de geografia pode ser uma estratégia eficaz para aumentar o interesse dos alunos, desenvolver habilidades de resolução de problemas, estimular a colaboração em equipe e aprimorar a compreensão dos conceitos geográficos. Os artigos selecionados também enfatizam a importância da integração de tecnologias educacionais como ferramentas facilitadoras das metodologias ativas.

Durante o estágio de busca e seleção de referências, foi realizado um levantamento por meio de diferentes plataformas acadêmicas, incluindo o Google Acadêmico, Scielo e a plataforma de Periódicos. No Google Aca-

dêmico, foram identificados cinco artigos potencialmente relevantes para a pesquisa. No entanto, é relevante mencionar que um desses artigos não pôde ser utilizado devido a restrições de acesso ao arquivo.

É importante ressaltar que a busca não obteve resultados na base de dados do Scielo e Busca Integrada USP. No entanto, a pesquisa nos Periódicos e Atenas Periódicos levou à identificação de 9 artigos, dos quais 2 foram escolhidos após critérios de seleção, devido à similaridade com os artigos encontrados no Google Acadêmico.

Este estudo tem como propósito oferecer uma visão sobre o uso da gamificação como metodologia ativa na educação, empregando uma abordagem bibliográfica para identificar pesquisas e conhecimentos existentes na área. Os resultados obtidos a partir da análise dos artigos selecionados serão discutidos, destacando tendências, perspectivas e lacunas de pesquisa, fornecendo subsídios para pesquisadores e educadores interessados em explorar o potencial da gamificação como estratégia de ensino no contexto do ensino de geografia.

É crucial reconhecer que a busca por fontes acadêmicas confiáveis e relevantes é um aspecto fundamental do processo de construção deste capítulo de livro, visando assegurar a fundamentação sólida e consistente das informações apresentadas.

Análise dos resultados

O estudo realizado por Ribeiro *et al.* (2021) sobre a aplicação do fanzine⁶ como metodologia ativa no ensino de Geografia destaca a relevância dessa abordagem na promoção do engajamento dos alunos e na estimulação da criatividade. Ao envolver os estudantes na criação e desenvolvimento de fanzines que exploram conceitos geográficos, os autores ressaltam como essa prática não apenas permite uma aprendizagem mais participativa, mas também oferece uma plataforma para a expressão individual e a construção de conhecimento.

⁶ *Fanzine*, em linhas gerais, é uma revista de publicação independente, sem fins lucrativos, produzida por entusiastas de determinada cultura (fãs) e que tem como público-alvo os fãs do mesmo conteúdo. Surgiu na década de 1930, de forma impressa e, atualmente, também pode ser encontrada em meios digitais.

A pesquisa aponta, porém, que o sucesso do uso do fanzine como ferramenta pedagógica requer orientação pedagógica eficaz. Garantir que os fanzines transmitam de maneira precisa e aprofundada os conteúdos geográficos é fundamental para alcançar os objetivos educacionais desejados. Isso implica em orientar os alunos na seleção e organização dos elementos presentes nos fanzines, bem como em proporcionar *feedback* construtivo para aprimorar a qualidade dos trabalhos produzidos.

O estudo de Lunarti (2020), que explora a integração da ludicidade como metodologia ativa no ensino de Geografia na educação básica, ressalta a importância de equilibrar a abordagem lúdica com os objetivos conceituais. Embora a introdução de atividades lúdicas tenha demonstrado um aumento significativo no interesse e na participação dos alunos, é vital garantir que essas atividades estejam alinhadas com os conteúdos curriculares. A pesquisa enfatiza que a escolha das atividades deve ser feita de forma estratégica para que a ludicidade não se sobreponha à aprendizagem substantiva. Além disso, o estudo destaca que a formação dos educadores é essencial para o sucesso dessa abordagem. Os professores devem ser capazes de adaptar as metodologias lúdicas ao currículo e às características específicas dos alunos, bem como avaliar a eficácia das atividades em termos de aquisição de conhecimento e habilidades geográficas.

A pesquisa conduzida por Lima (2021) sobre a gamificação no ensino de Geografia durante a pandemia da covid-19 ressalta a adaptação necessária dessa estratégia para o ambiente de ensino remoto. A abordagem de gamificação, que envolve a incorporação de elementos de jogos na educação, revelou-se promissora para manter o engajamento dos alunos em um cenário desafiador e virtual. No entanto, a pesquisa destaca que essa adaptação requer um planejamento cuidadoso, como a seleção de plataformas virtuais e a criação de atividades gamificadas que se alinhem com os objetivos educacionais. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância de compreender as preferências dos alunos e suas características de aprendizado para otimizar a aplicação da gamificação. Considerações sobre a motivação intrínseca dos alunos, as dinâmicas do grupo e a qualidade da implementação são aspectos fundamentais para maximizar os benefícios dessa abordagem no ensino de Geografia durante circunstâncias desafiadoras.

Discussão

A discussão sobre a gamificação e outras metodologias ativas no ensino de Geografia revela uma compreensão mais profunda das vantagens, desafios e interações entre essas abordagens pedagógicas. A gamificação, em particular, tem ganhado destaque como uma estratégia transformadora que transcende a mera transmissão de informações, envolvendo os alunos em um processo de aprendizado ativo e imersivo. Sua aplicação no ensino de Geografia apresenta várias razões convincentes para ser considerada.

A gamificação é importante no contexto do ensino de Geografia, especialmente devido à sua capacidade de atrair e manter a atenção dos alunos por meio da introdução de elementos lúdicos e mecânicas de jogos. Além disso, ela pode aumentar a motivação intrínseca dos alunos, incentivando-os a se esforçar mais, persistir em desafios e se envolver de maneira mais ativa com os conceitos geográficos.

Uma aplicação eficaz da gamificação pode envolver a criação de jogos que abordam questões geográficas, como desafios de resolução de problemas, simulações de fenômenos naturais ou mesmo questões sociais. Esses jogos podem ser integrados ao currículo de maneira a permitir a exploração e aprofundamento dos conteúdos de forma interativa com vistas à uma competição saudável entre os alunos, incentivando a participação e o empenho em busca de melhores resultados.

No entanto, ao implementar esta abordagem e outras metodologias ativas, é importante considerar possíveis desafios e defeitos que podem surgir. Por exemplo, a introdução de elementos lúdicos pode distrair os alunos do foco principal do aprendizado, tornando-se um fim em si mesmo. Portanto, é crucial manter um equilíbrio entre a diversão e o conteúdo acadêmico, assegurando que os objetivos educacionais sejam cumpridos. Além disso, a gamificação pode não ser igualmente eficaz para todos os educandos. Alunos com diferentes níveis de motivação, habilidades e preferências podem responder de maneira variada às estratégias de gamificação, o que requer uma adaptação cuidadosa.

Uma abordagem interessante é a combinação de diferentes metodologias ativas, como a gamificação, a ludicidade e até mesmo o uso de fanzines.

Essas abordagens podem trabalhar em conjunto para criar uma experiência de aprendizado rica e holística. Por exemplo, a gamificação pode ser incorporada como um componente interativo dentro de uma abordagem lúdica mais ampla. Os alunos podem criar fanzines como parte de um projeto de gamificação, no qual precisam transmitir conceitos geográficos de forma criativa e envolvente. Essa sinergia pode resultar em um ambiente de aprendizado altamente motivador e produtivo.

Em última análise, a aplicação bem-sucedida de gamificação e outras metodologias ativas no ensino de Geografia requer planejamento cuidadoso, compreensão das necessidades dos alunos e flexibilidade para ajustar as estratégias conforme necessário. Quando implementadas de maneira eficaz, essas abordagens têm o potencial de não apenas aprimorar o domínio dos conceitos geográficos, mas também cultivar habilidades cognitivas, competências colaborativas e um maior senso de engajamento com o mundo ao redor.

Considerações finais

O exame minucioso e detalhado dos estudos sobre metodologias ativas no ensino de Geografia, especialmente com uma ênfase na gamificação, proporciona uma visão rica e diversificada das práticas educacionais contemporâneas. Através dessa análise crítica, torna-se evidente que as metodologias ativas estão gradualmente se consolidando como uma abordagem indispensável para abordar os desafios inerentes ao ensino moderno. No entanto, esse reconhecimento também vem acompanhado de uma ressalva importante: a necessidade de uma avaliação equilibrada e criteriosa de seus benefícios e limitações.

A incorporação de fanzines no processo de ensino, como explorado por Ribeiro *et al.* (2021) e Neves & Pereira (2023), não apenas permite uma manifestação criativa por parte dos alunos, mas também revela sua capacidade de interpretar conceitos geográficos de maneiras únicas. Entretanto, a eficácia dessa abordagem está intrinsecamente ligada a uma orientação pedagógica sólida, que alinhe habilmente as atividades dos alunos com os objetivos educacionais estabelecidos. No mesmo contexto, a introdução de elementos lúdicos, como investigada por Lunarti (2020), emerge como uma ferramenta eficaz para aumentar o engajamento dos estudantes, mas a sua

aplicação bem-sucedida requer um equilíbrio delicado entre a abordagem divertida e a precisão conceitual.

A gamificação, que foi central nos estudos de Lima (2021), De Lima Anancelto e Da Silva (2021), e Macedo (2022), surge como uma abordagem de destaque, especialmente em vista do aumento do ensino remoto impulsionado pela pandemia. A capacidade da gamificação de se adaptar a esse cenário ressalta sua versatilidade e potencial para manter os alunos engajados em ambientes virtuais. Contudo, é crucial reconhecer que esse método exige um entendimento profundo das preferências dos alunos e das ferramentas tecnológicas disponíveis para ser implementado de maneira eficiente.

No entanto, é inegável a existência de lacunas de conhecimento que merecem maior atenção. A ausência de investigações aprofundadas sobre a eficácia da gamificação em diferentes faixas etárias e contextos educacionais, bem como a falta de um padrão sólido para avaliar seus resultados, destacam a importância de uma abordagem colaborativa e ampla na pesquisa educacional.

Finalizando, as estratégias de gamificação e outras metodologias ativas estão efetivamente redesenhando o cenário do ensino de Geografia, oferecendo abordagens mais envolventes e eficazes. No entanto, para aproveitar todo o potencial dessas abordagens, os educadores devem ser conscientes dos desafios inerentes e adaptá-las com consideração às suas configurações educacionais específicas.

O impacto positivo dessas estratégias na motivação dos alunos, na compreensão aprofundada de conceitos geográficos e no desenvolvimento de habilidades essenciais é inegável, estabelecendo-as como verdadeiros impulsionadores da transformação educacional. Nesse mergulho profundo, educadores e pesquisadores podem plenamente explorar o vasto potencial das metodologias ativas para moldar uma experiência educacional significativa e enriquecedora para os alunos, preparando-os de maneira abrangente para os desafios do mundo contemporâneo.

Referências

ALVES, M.R.S. **CARTOGRAFIA GAMIFICADA**: conectivismo e gamificação no ensino aprendizagem de geografia nos anos finais. 2022. 73 f. Monografia (Especialização) - Curso de Instituto Federal do Espírito Santo, Informática na Educação, Vitória, 2022. Disponível em:<https://re->

positorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3182/TCC_CONECTIVISMO_GAMIFICA%c3%87%c3%83O_GEOGRAFIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 ago. 2023.

ANACELTO, T.L.; DA SILVA, M.E.G. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no contexto do ensino remoto. *In: Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia*, 2021, p. 327-336.

BELIZARIO, W.S. O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 3, n. 3, p. 166-184, set. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/9982/18945>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CORREA, E.S.; SHINAIGGER, T.R. Smartphone como alicerce de metodologias ativas no ensino e aprendizagem da geografia. **Educationis**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 19-28, 27 abr. 2020. Companhia Brasileira de Produção Científica. <http://dx.doi.org/10.6008/cbpc2318-3047.2020.002.0003>. Disponível em: <https://www.sustenere.co/index.php/educationis/article/view/CBPC2318-3047.2020.002.0003>. Acesso em: 17 jul. 2023.

COSTA, R.S; LIMA, E.F; FELICIO, C.M. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S.L.], v. 10, n. 20, p. 580-590, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/995>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ANACELTO, T.L; SILVA, M.E.G. A gamificação no processo de ensino-aprendizagem de Geografia no contexto do ensino remoto. *In: Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia*, 2021, p. 327-336.

LEAJANSKI, A.D. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, [S.L.], v. 6, p. 155-164, 2 jan. 2023. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/metapre.v6i.3061>. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/meta-pre/article/view/3061>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LIMA, J. A. P. . O JOGO, A GAMIFICAÇÃO E O LÚDICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **UÁQUIRI - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10, 2021. DOI: 10.47418/uaquiri.vol3.n1.2021.5136. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/5136>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LUNARTI, E.A.P. **ESTUDO DO LÚDICO ENQUANTO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INTEGRAL**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional e Tecnológica, Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1467>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MACEDO, E.S. A gamificação como recurso didático no ensino de geografia. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 8, n. 9, p. 60626-60646, 2 set. 2022. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv8n9-016>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/51709>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MONTE JÚNIOR, T.A.; SANTOS, F.K.S. Metodologias ativas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [S.L.], v. 4, n. 3, p. 337, 19 nov. 2021. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.51359/2594-9616.2021.252081>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/252081/39924>. Acesso em: 17 jul. 2023.

NEVES, P. D. M.; PEREIRA, H. O. S.. METODOLOGIA ATIVA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Vigilância do Desenvolvimento Infantil Típico e Neurodiverso: conceitualização e processos inclusivos**, [S.L.], p. 187-205, 2023. Editora Científica Digital. <http://dx.doi.org/10.37885/230312447>. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/metodologia-ativa-para-a-inclusao-escolar-no-ensino-de-geografia>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PEREIRA, A. M. de O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A. C. Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e73/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984644429807. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/29807>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PONT, J.E.S.F; FERENHOF, H.A. O USO DE METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NAS AULAS DE GEOGRAFIA. **Criar Educação**, [S.L.], v. 9, n. 3, p. 68, 3 dez. 2020. Fundação Educacional de Criciúma- FUCRI. <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v9i3.5140>. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5140>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, S. M. de O. .; COSTA, C. H. .; DAMASCENO, A. C. de S.; SILVA, S. A. da. Fanzine: uma metodologia ativa como prática avaliativa no ensino de geografia – um relato de experiência. **Revista de Instrumen-**

tos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e021018, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6451>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SENA, C.C.R.G.; JORDÃO, B.G.F. O USO DO MINECRAFT NO ENSINO DE CARTOGRAFIA. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 5, n. 1, p. 1911-1928, jul. 2021. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_5/agb_xxv_5_web/agb_xxv_5-14.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

VAZES, R. de P.; VILAS BOAS, S. A.; SILVA MELO, T. IDH DIVER-TIDO: APLICANDO METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 719 - 729, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.198. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/198>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ENSINO SUPERIOR E INTERNACIONALIZAÇÃO: A TELECOLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Isabelle CASTILHO⁷

“Nada é novo, mas tudo mudou”
(António Nóvoa, 2022)

Introdução

Como suporte em várias áreas como trabalho, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) se tornaram parte da rotina humana, recriando novas e diferentes práticas sociais, além de proporcionarem a criação de novos meios de comunicação, principalmente com o crescimento da Internet. Para Sedrez, Lopes, Vetromille-Castro:

A tecnologia tem afetado várias áreas, como entretenimento, publicidade, saúde e até mesmo a nossa maneira de fazer compras. Como consequência, a Educação, de modo geral, e a aprendizagem de línguas, de modo específico, passaram a ser influenciados e a influenciarem o desenvolvimento tecnológico (2020, p. 53).

Com a pandemia de covid-19, tudo o que se pensava sobre as TDICs

⁷ Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / Agência de fomento CNPQ / E-mail: isabelle.castilho@unesp.br
<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p63-76>

passou a ser colocado em cheque e o que antes parecia uma opção, uma possibilidade, passou a ser uma necessidade devido ao distanciamento social. Foi neste período que a sociedade teve que se reinventar para dar continuidade à rotina, conhecer um novo “normal”, enquanto esperava o que o antigo voltasse.

Com a educação não foi diferente. Do dia para a noite, as escolas fecharam e transpuseram suas práticas para o meio digital no ensino remoto emergencial. O ambiente virtual de aprendizagem passou a ser vislumbrado como uma possibilidade de evitar a interrupção de práticas pedagógicas. Neste contexto, muitos professores passaram a desempenhar um papel ainda mais importante: repensarem suas ações no meio digital para a construção de uma continuidade do cenário escolar. António Nóvoa e Yana Albim escrevem sobre o desempenho dos professores:

A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições [...] Na verdade, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens (2022, p. 25 e 29).

Sendo assim, diante de tantas dificuldades escancaradas a nível mundial, emerge a necessidade de pensar em uma formação docente que vislumbre a tecnologia como parte integrante do processo de ensino para promoção de práticas significativas e de reflexão para a construção de conhecimento.

As TDICs, por si só, não representam uma inovação na prática docente, como Nóvoa e Albim evidenciam no capítulo intitulado *Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura* (2022). Tais tecnologias já estão sendo utilizadas no ambiente escolar há décadas, mas é preciso ir além do domínio do manejo de aparelhos, aplicativos ou máquinas, entendendo e usando toda a potencialidade para a prática pedagógica (Souza; Santos, 2019).

As tecnologias e a globalização já apresentam interferências no cenário educacional, afetando o ensino/aprendizagem de todos seus participantes, dentro e fora da escola (Garcia, 2020, p. 34). Como pontua Moran

(2013, p. 68), “na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”, há, portanto, um encurtamento de fronteiras geográficas e temporais a baixo custo, possibilitando um novo acesso ao mundo, línguas e culturas e, em tempos atuais, a internacionalização em casa (Salomão; Freire Jr, 2020).

Esta reconfiguração das práticas de ensino/aprendizado possibilita, aos estudantes, um novo modo de colaboração intercultural *on-line* em relação ao ensino das línguas estrangeiras, ou também chamado de telecolaboração. Para Belz,

Telecolaboração, definida aqui como a aplicação de redes de comunicação global na educação de línguas estrangeiras [...] é de particular interesse com relação às dimensões sociais da aprendizagem e uso da língua, uma vez que esse tipo de ambiente de aprendizagem é composto por pares ou grupos de alunos localizados distante, inseridos em diferentes contextos socioculturais e ambientes institucionais. (2003, p. 61)⁸

Sendo assim, o intercâmbio virtual, entendido como sinônimo de telecolaboração, engaja os professores e os alunos a tomarem papéis diferentes, transformando a prática docente de línguas estrangeiras para além do uso não planejado e de entretenimento da tecnologia (Moran, 2013; O’Dowd, 2018) em vistas à mobilidade acadêmica sob uma nova vertente, sem deslocamento físico.

Tendo em vista a telecolaboração como uma prática de ensino/aprendizado emergente nos últimos anos, neste capítulo, será apresentada uma interação desenvolvida na Unesp, Campus de Assis, com professores pré-serviço de Língua Inglesa, ou seja, professores em formação docente, sendo um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento.

Assim, primeiramente em *Do Tandem a telecolaboração: um breve percurso histórico*, será traçado o percurso histórico da telecolaboração, deta-

⁸ Tradução da autora: Telecollaboration, defined here as the application of global communication networks in foreign language education [...] is of particular interest with respect to social dimensions of language learning and use, since this type of learning environment consists of pairs or groups of distally-located students embedded in different sociocultural contexts and institutional settings. (2003, p. 61)

lhando melhor o conceito. Em seguida, em *Perspectivas para a formação de professores: a telecolaboração*, será apresentada uma pesquisa em desenvolvimento sobre o impacto da telecolaboração na formação de professores de Língua Inglesa. Ainda nesta seção, será descrito o contexto brasileiro, o funcionamento da interação e a coleta de dados. Por fim, serão levantadas algumas considerações feitas pelos alunos participantes sobre esta interação, concluindo o capítulo.

Do tandem a telecolaboração: um breve percurso histórico

As tecnologias, nos últimos dois séculos, sobretudo as digitais, evoluíram e influenciaram a vida em sociedade, permitindo ao ser humano potencializar sua capacidade de produção de linguagem, do qual ele se constitui e por ela é constituído. Abriu-se espaço para novos meios de expressões, comunicação, vivência, quebrando as barreiras do tempo e do espaço. A educação, como um espaço de construção de conhecimentos, não poderia estar alheia a isso. Assim, pensando sobre as TDICs, consideramos que devem integrar o ambiente escolar e universitário, promovendo a transformação da sociedade e preparando os estudantes para atuação no contexto social de maneira crítica e participativa.

Conforme Souza e Santos (2019), Moran, também, defende que “[...] é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes)” (2018, p. 11).

Entretanto, antes de surgirem práticas pedagógicas ligadas à tecnologia no ensino de línguas, existiram práticas que já almejavam ir além dos livros didáticos e de regras gramaticais, como o método audiolingual.

Influenciada por este método, desenvolve-se uma modalidade de ensino de línguas chamada tandem, sendo, primeiramente, pensada para ser face a face. Essa surgiu na década de 60, na Alemanha, a qual “envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação” (Telles, 2009, p. 17). A comunicação é embasada por três princípios:

- 1- as línguas não devem ser misturadas, o que cria um senso de compromisso e desafio de se comunicar na língua-alvo entre os parceiros;
- 2- reciprocidade, “tal princípio promove a autoestima e coloca os parceiros em posições de equidade. O tandem se torna, portanto, em troca livre e mútua de conhecimentos acerca da língua e da cultura alvos” (Vassallo; Telles, 2009, p. 24);
- 3- Autonomia, o parceiro “controla os níveis de responsabilidade e poder que o falante proficiente pode ter sobre o processo de aprendizagem do parceiro” (Vassallo; Telles, 2009, p. 25).

Assim, segundo Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em tandem trabalha com as necessidades do aluno e o faz compartilhá-las com seu parceiro, que tem uma identidade dupla: de aluno e professor, tornando assim situações assimétricas e neutras. Contudo, segundo os mesmos autores, o tandem não pode: ser confundido com um simples bate-papo, já que é algo preparado e não ocasional; também não é uma aula particular, pois esta depende de um acordo financeiro e é formada por uma relação assimétrica entre professor e aluno; e, por fim, não é um estudo autodirigido, mas um estudo colaborativo, com característica de interdependência positiva. Além disso, a prática do tandem, como Garcia escreve: “preza pela interação espontânea e compartilhada, pela construção de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de posturas autônomas e de competência intercultural” (2020, p. 71), indo além das abordagens comuns do ensino de língua estrangeira.

Posteriormente, algumas interações assíncronas, mediadas por tecnologias existentes, também foram consideradas como práticas de tandem como por e-mail, telefone e *chats*. Com a popularização da Internet, o conceito do tandem e seus princípios começaram a ser pensados para o contexto virtual, ainda mais porque, principalmente no Brasil, em lugares como a cidade de Assis, no interior de São Paulo, a localização geográfica não colaborava para que ocorressem interações face-a-face em tandem.

Desse modo, passou a se promover as telecolaborações com o suporte das tecnologias, visando a facilidade do aprendizado de línguas (Heemann; Schaefer; Sequeira, 2020, p. 131). Essas interações *on-line* entre parceiros internacionais de maneira institucional enfatizam o desenvolvimento cultural e linguístico dos estudantes (O’Dowd, 2018, p.10). De acordo com

Garcia, “entende-se que as atividades telecolaborativas têm promovido o desenvolvimento crítico-reflexivo e a construção conjunta de conhecimento” (2021, p.1079).

Na próxima seção, será discutido como a telecolaboração é uma perspectiva para a formação docente e, mais especificamente, para a formação de futuros professores de língua inglesa.

Perspectivas para a formação de professores: a telecolaboração

Como dito anteriormente, a sociedade conectada pode criar práticas dentro de sala de aula, inclusive dentro da própria formação docente. De acordo com Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), perceber essas mudanças e criar alternativas, em um contexto de imersão tecnológica profunda, é um dos desafios dentro da formação de professores. O professor, muitas vezes, familiar com as tecnologias, tem na escola o aluno que, também, pode dominar aparelhos e/ou aplicativos, porém, este está mais encantado pela tecnologia (Moran, 2013). Neste contexto, o professor deve articular as tecnologias para situações de aprendizagem com um planejamento, já que a necessidade dos alunos é exatamente de orientação e de desafiá-los na sua formação integral como seres humanos (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 4).

Entretanto, a não mudança das práticas pedagógicas ligadas à tecnologia “pode estar ligada ao fato de professores se agarrarem às práticas tradicionais e à sua zona de conforto, resistindo, portanto, ao desafio de aprender novos métodos para ensinar de forma mais condizente com a realidade atual” (Silvia; Mariano; Finardi, 2018, p. 72). Além disso, “a transposição didática não é imediata, ou seja, o fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Assim, o aprender a usar a tecnologia para dentro da prática pedagógica deve estar inserida dentro da formação inicial e da formação continuada de professores.

É pensando em contribuir para uma formação ligada às tecnologias que a telecolaboração se apresenta como uma alternativa dentro do contexto acadêmico. Ainda mais ao professor de línguas, que, de acordo com Leffa, teve que reaprender a ensinar línguas nos suportes digitais (2017, p. 238).

A telecolaboração, também entendida como sinônimo de intercâmbio virtual aqui, segundo O’Dowd (2018)

envolve a participação de grupos de aprendizes em períodos prolongados de interação intercultural *online* e colaboração com parceiros de outros contextos culturais ou localizações geográficas, como parte integrante de seus programas educacionais e sob a orientação de educadores e/ou facilitadores especializados. (p. 5)⁹

Sendo assim, a telecolaboração engaja os professores e alunos a tomarem papéis diferentes, transformando a prática docente de línguas estrangeiras para além do uso não planejado e de entretenimento da tecnologia (Moran, 2013; O’ Dowd, 2018) em vistas à mobilidade acadêmica sob uma nova vertente, sem deslocamento físico.

O professor passa a exercer, ainda mais, a função de mediador, enquanto o aluno, ou também chamado de interagente, passa a compreender que ele pode aprender e ensinar ao mesmo tempo junto ao seu parceiro, um outro interagente, dentro de uma interação. O professor deve planejar as tarefas das interações junto com o professor estrangeiro, que está distante, desenvolvendo atividades com objetivos claros para os interagentes. (O’ Dowd, 2007, p. 11)

Tendo em mente a telecolaboração, foi desenvolvido um estudo de caso em que se visa entender o impacto da telecolaboração na formação de professores pré serviço. Este estudo foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), uma universidade estadual do estado de São Paulo, composta por 24 unidades espalhadas pelo interior do estado, com dezenas de cursos de graduação e pós-graduação e que tem se preocupado com a internacionalização de suas ações. Entre as unidades, tem-se a Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis, local da condução do presente estudo, que possui cinco cursos de graduação: Ciências Biológicas, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, História, Letras e Psicologia.

⁹ Tradução da autora: “involves the engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators.”

Para este estudo, participaram 15 professores pré serviço do último ano do curso de graduação em Letras - Licenciatura em português e inglês. A maioria, 12, era do sexo feminino, sendo 3 do sexo masculino. A idade variou entre 20 a 25 anos. A maioria, também, declarou que estudou inglês apenas na escola. A turma realizou interações com duas instituições distintas, entretanto, para fim de recortes, será descrita somente sobre uma neste capítulo.

A interação com uma instituição pública nos Estados Unidos foi desenvolvida em três sessões (14 de abril, 28 de abril e 05 de maio de 2023) no laboratório do Teletandem Brasil, na Unesp-Assis. O principal objetivo do intercâmbio virtual foi analisar e discutir as diferenças culturais entre o Brasil e os países de cada participante, além buscar conhecer a cultura desses países participantes. Os interagentes da instituição estadunidense eram de diferentes países como Kuwait, Costa do Marfim, Arábia Saudita, Argentina, Venezuela e Uzbequistão.

Duas plataformas foram utilizadas, para as chamadas, o *Zoom* e, para a postagem das orientações e atividades, o *Padlet*. O *Zoom* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem, utilizado para conversa por vídeo e áudio, ou apenas áudio. Essa plataforma permite a divisão em salas e a gravação da sala principal. Já o *Padlet* é uma ferramenta *on-line* que permite a criação de murais interativos. Eles são dinâmicos e suportam vários tipos de multimídia como textos, imagens, vídeos, áudios, *links*, entre outros (Raple, 2020) e tem ganhado visibilidade em práticas pedagógicas, principalmente, depois da pandemia.

Durante a primeira interação, a professora da instituição nos Estados Unidos explanou os objetivos, detalhando as atividades e fornecendo informações aos participantes acerca da proposta. Em seguida, os alunos estrangeiros e os participantes do Brasil foram agrupados em duplas, sendo um de cada instituição de modo a gerar entrosamento entre os pares. A partir deste agrupamento, foi solicitado para que iniciassem as discussões com uma apresentação pessoal e a abordagem de suas culturas. Não lhes foi atribuído um roteiro de perguntas a serem realizadas, de modo a fomentar, sempre, a autonomia dos interagentes para a condução da atividade síncrona virtual.

No segundo dia, as atividades se iniciaram com um *icebreaker* denominado de *quiz* cultural. A professora estrangeira, compartilhando um ques-

tionário em sua tela, organizou perguntas sobre costumes de outros países, com exceção aos países dos participantes da interação. Esta atividade visava fomentar a curiosidade dos estudantes e, ainda, gerar envolvimento entre eles para dar sequência à próxima etapa que era o trabalho em duplas. Ao final desta segunda interação, a tarefa atribuída aos participantes foi a construção de uma apresentação sobre aspectos sobressalentes acerca do país e da cultura do parceiro estrangeiro com quem haviam se comunicado anteriormente. A exposição foi compartilhada em tela, no encontro subsequente e houve um engajamento grande das turmas que, de forma autônoma, buscaram informações a serem retratadas em imagens e, também, oralmente, gerando um compartilhamento cultural muito relevante, com exposição de slides.

Considerações sobre a experiência através do olhar dos interagentes brasileiros

Com o propósito de coletar dados sobre a interação, foi criado um formulário em que os interagentes brasileiros pudessem discorrer sobre a sua experiência diante dos encontros virtuais com a instituição parceira. Foram obtidas 13 respostas de um total de 15 participantes, o que consideramos bastante significativo.

Uma das primeiras perguntas relacionadas a esta interação foi “O que você achou das atividades desenvolvidas pelo COIL com a instituição pública nos Estados Unidos?”. Aqui, é preciso ressaltar que COIL (Aprendizado Internacional Colaborativo *On-line*¹⁰) é entendido como sinônimo de intercâmbio virtual, ação já definida anteriormente.

As respostas obtidas em sua totalidade trouxeram um tom positivo, caracterizado por adjetivos como “boa”, “divertidas”, “interessantes”, “descontraídas”, “fáceis”, “dinâmicas”, “leves”, “legal” e “tranquilas”, assinalando como a oportunidade foi atrativa aos discentes.

As questões culturais que se estabeleceram entre os participantes de diversas nacionalidades geraram discussões em torno de temas, ambiente escolar e o ensino de língua inglesa como segunda língua, resultando no “repensar questões sobre sotaque e minhas impressões culturais sobre o falar

¹⁰ Tradução para *Collaborative Online International Learning*.

de outros povos”, conforme fala de uma interagente. Em suas respostas, concluem que a língua inglesa “não tem uma face” ou “não tem dono”, gerando uma visão crítica sobre seu próprio sotaque. Deste modo, os alunos brasileiros ampliaram sua competência intercultural comunicativa, como reafirmado em outra questão, aprendendo a falar sobre a sua cultura e a do outro, de forma crítica, ao repensar estereótipos de maneira respeitosa.

Sobre a segunda pergunta, “Comente sobre planejamento das interações da instituição pública nos Estados Unidos.”, pudemos observar comentários positivos e negativos. Dois pontos positivos que pudemos elencar foram: (i) a questão da autonomia para se comunicar e desenvolver questões culturais e (ii) a interação ser motivadora, salientando o valor da liberdade aos discentes em relação aos assuntos tratados dentro da telecolaboração, resultando em uma interação que os motiva a procurar mais conhecimento. Acerca de pontos negativos, os discentes apontaram a falta de clareza do objetivo geral e um maior esclarecimento da execução das atividades e, ainda, o contato com o parceiro extra interação via e-mail. Em uma tarefa telecolaborativa, a não clareza de seu objetivo acarreta na sensação de confusão e desorientação, observada em respostas. Em relação ao contato por e-mail, demonstra como a organização, por mais minuciosa que seja, ainda pode gerar desencontros e falhas de comunicação.

Sobre a terceira e a quarta perguntas, que abordam a utilização de ferramentas tecnológicas, a maioria dos participantes (7) relatou que tiveram um pouco de dificuldade em seu manuseio. Em seguida, quatro discentes mencionam muita dificuldade e, por fim, dois sinalizaram sem dificuldade. Contudo, quando perguntados acerca de quais já conheciam, onze responderam que haviam experimentado o *Zoom* e, apenas, três o *Padlet*. Isso nos mostra que, apesar de viverem em uma sociedade com profundas relações com a tecnologia, nem sempre os sujeitos podem conhecer todas as ferramentas, não sendo, em algumas ocasiões como essa, capacitados para usá-las.

Nas perguntas referentes aos aspectos da comunicação, entendidos como “a escuta”, “a fala”, “a leitura”, “a escrita”, “a competência intercultural comunicativa” e “habilidades de ensino”, observa-se a afirmação de todos os alunos que a interação contribuiu para “a escuta”, “a fala” e “a competência intercultural comunicativa”. Sobre isso, comentaram acerca do impacto posi-

tivo, pois tiveram que sair da “zona de conforto” e, além disso, segundo relato de um interagente: “Falar com estrangeiros que também não possuem o inglês como língua materna me ajudou a prestar mais atenção no que era dito”. Posto isto, percebe-se que os alunos puderam, também, se autoavaliar, instigados a se questionar sobre seu próprio *status* como aprendiz da língua inglesa.

Sobre o conhecimento dos países citados na interação, a maioria (7) relatou ter pouco conhecimento e seis participantes afirmaram ter conhecimento razoável sobre os mesmos. Novamente, na realização de uma autoavaliação, constataram que seu conhecimento sobre os países foi ampliado.

Por fim, as dificuldades ao longo das três sessões foram divididas em três categorias: tecnológica, linguística e cultural. As dificuldades tecnológicas têm relação com o que já foi exposto: o não conhecimento em como utilizar as plataformas, mas também a questão da conexão da rede, que oscilou, muitas vezes, no campus. Sobre as dificuldades linguísticas, o mais relatado foi o medo de não compreender e não ser compreendido, além de manter uma “conversa fluida”. A insegurança em relação ao seu nível de língua foi um aspecto marcante da turma, gerando episódios de ansiedade e a ausência de alguns participantes em algumas interações. Entretanto, ressalta-se a importância do papel de mediação da docente brasileira ao articular uma atmosfera acolhedora para realizar atividades de escuta, compreensão e incitando-os a superar tais desafios, potencializando a relação com a língua inglesa nos aspectos emotivos e psicológicos. Sobre as dificuldades culturais, o medo de ser desrespeitoso com a cultura do outro e propagar estereótipos foram citados, novamente reafirmando a pertinência da mediação exercida pela docente brasileira com vistas à orientação acerca de realizar pesquisas e a comentar sobre outros países de forma respeitosa. Cada uma das dificuldades revela, também, o quão rica e complexa pode ser uma sessão telecolaborativa, demandando cautela, ética e grande comprometimento. Fica claro que, a partir desta prática, muitos destacaram a forma como conseguiram superar suas inseguranças e medos e seguir adiante mais fortalecidos.

Considerações Finais

Este estudo teceu algumas considerações sobre uma telecolaboração com professores pré-serviço de língua inglesa no Brasil. O intercâmbio

virtual tende a proporcionar a esses professores ampliação dos seus conhecimentos, desenvolvimento de aspectos da comunicação, como a competência intercultural comunicativa e, também, conhecer novas ferramentas tecnológicas, a fim de se apropriarem para a utilização futura no ensino da Língua Inglesa.

A cultura é central dentro de uma sessão de telecolaboração, por isso, é esperado que, se trabalhada com consciência e responsabilidade, os interagentes possam construir novos conhecimentos sobre o mundo e seus diferentes povos, além de desenvolver o respeito e o modo como se falar sobre a cultura do outro e romper estereótipos, ou seja, uma reflexão crítica sobre a cultura. As dificuldades tecnológicas mostram o quanto é preciso capacitar os professores pré-serviço com o objetivo de entenderem as plataformas, aplicativos, mídias para sua utilização como ferramentas de ensino, enriquecendo, portanto, a própria formação e aperfeiçoando suas futuras práticas pedagógicas.

Referências

BELZ, J. A. Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. **Language Learning & Technology**, v. 6, n.1, 2003, p. 60-81. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/> . Acesso em: 16 maio 2022.

GARCIA, D. N. de M.. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 50, n. 3, p. 1064–1082, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2970>. Acesso em: 20 maio. 2022.

GARCIA, D. N. de M.. Sociedade Tecnologizada e Educação: Novos cenários. *In: Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 27-56.

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. M.. O Potencial da Telecolaboração para o Desenvolvimento da Competência Intercultural no Contexto da Internacionalização em casa. *In: LEFFA (org.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020, p. 129- 152.

LEFFA, V. Entrevista a Wilson Leffa. Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinght-

tons e Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista. **Caracol**, [S. l.], n. 13, p. 234-239, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436>. Acesso em: 20 maio. 2022.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acessado 20 Maio 2022.

MORAN, J. M. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L., MORAN, J. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

NÓVOA, A, ALVIM, Y. Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura. *In*: NÓVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador:SEC/IAT, 2022, p. 23- 32.

O'DOWD, R. Introduction. *In*: O'Dowd, R. (ed.), **Online intercultural exchange**. An introduction for foreign language teachers. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 3-16.

O'DOWD, R.. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, 1, 2018, p. 1-23. Disponível em: <https://journal.unicollaboration.org/article/view/35567>. Acessado em: 26 Oct. 2019.

RAPLE. **Padlet / explicado por Thayssa Soares**. YouTube, 17 Nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=glZLPWBv5Ac&list=PLD1uexTPAlum127ZRr7t7ztkZZxMpDrMV&index=5> . Acesso em: 10 set. 2023

SALOMÃO, A. C. B.; JUNIOR, J. C. F. Apresentação. *In*: SALOMÃO, A. C. B.; JUNIOR, J. C. F, **Perspectivas de Internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE-Unesp**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020, p. 7-11.

SEDREZ, N. H.; LOPES JR, J. A.; VETROMILLE-CASTRO, R. Da lama ao caos: uma revisão complexa dos objetos de aprendizagem de línguas frente às demandas para a aprendizagem hoje. *In*: LEFFA, V. J. et al. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.44- 64.

SILVA, A. L.; SILVA MARIANO, L.; FINARDI, K. R. As novas tecnologias no ensino-aprendizado de L2: refletindo a partir de olhares de professores. **LínguaTec**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3290>. Acesso em: 20 maio 2022.

SOUZA, F. M., SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes?** As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

TELLES, J. A. Introdução. *In*: TELLES (org). **Telet@ndem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 17-18.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES (org). **Telet@ndem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 21-42.

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO NO ESPAÇO FAMILIAR

Rafael Franco LOBO¹¹

Introdução

Com a finalidade de discorrer acerca de um projeto realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Colibri durante a pandemia, o presente trabalho surgiu a partir das discussões realizadas durante a disciplina *Educação e Novas Tecnologias: implicações ao currículo da educação básica e superior*, ministrada pela professora Dra. Daniela Nogueira de Moraes Garcia, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campus de Marília. A disciplina, cursada em julho de 2023, possibilitou-nos refletir sobre como as tecnologias têm impactado o cotidiano escolar da educação básica e, até mesmo, a Educação Infantil, especialmente a de bebês. Assim, o relato narra como, durante o período pandêmico, foi possível estabelecer uma comunicação efetiva com as famílias e oportunizar situações de desenvolvimento aos pequenos no contexto doméstico.

O artigo, primeiramente, contextualiza o período pandêmico e a organização das escolas da rede municipal para atender às demandas decorrentes desse momento; em seguida, apresenta a instituição escolar onde aconteceu o projeto, trazendo um breve histórico dessa instituição recente da rede municipal e as especificidades que permeiam seu cotidiano no trabalho na educação de bebês. Temos, também, um detalhamento do projeto - origem e concretização - e, por fim, a conclusão de todas as reflexões ocasionadas

¹¹ Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: rf.lobo@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p77-92>

durante a realização desta iniciativa que procurou contribuir com o desenvolvimento das crianças matriculadas durante esse período.

Contexto Pandêmico

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos por algo que veio para mudar a história do mundo: a covid-19, doença causada por um vírus altamente transmissível e de alcance planetário. A pandemia que teve início na China, espalhou-se por todo o planeta rapidamente. No Brasil, o primeiro caso registrado aconteceu em 26 de fevereiro de 2020, quando um homem de 61 anos, morador de São Paulo, ao retornar da Itália, testou positivo para o vírus SARS-CoV-2, causador da covid-19. Após o primeiro caso registrado, a pandemia migrou rapidamente para a transmissão comunitária em direção a todas as camadas da sociedade, mas as classes mais pobres e marginalizadas foram e são as mais afetadas, evidenciando a desigualdade social que se intensifica em nosso país.

Com o aumento de casos e a necessidade de isolamento social, setores como imprensa, cultura, esporte e religião foram afetados; economia e setores de serviços essenciais, também, sofreram as consequências do momento.

Em meio ao prolongado distanciamento social, à multiplicação dos casos e às incertezas diárias, cerca de 190 países fecharam escolas, fazendo com que milhares de crianças e jovens fossem sujeitados à necessária suspensão das aulas para impedir a propagação do novo coronavírus. Em casa, pais e familiares passaram a se desdobrar para dar conta dos afazeres, do trabalho *home office* e da atenção aos filhos que, por sua vez, passaram a ter aula a distância.

Inicialmente, os recessos escolares foram antecipados e os órgãos competentes elaboraram novos meios na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino em todas as instâncias. Foram estabelecidas parcerias com empresas como *Microsoft* e *Google* que possibilitaram a criação de salas de aula *on-line*, além de novas plataformas que foram criadas. Mais um desafio para a população desprovida de bens, de modo que grande parte acabou ficando sem acesso à internet e aos conteúdos oferecidos via plataforma *on-line*.

A escola, por sua vez, precisou se adequar a este novo cenário, criar estratégias eficazes de ensino para promover o desenvolvimento integral da

criança e garantir o vínculo com as famílias, que a partir deste momento, passaram a ser os protagonistas do processo de ensino. As escolas passaram a disponibilizar materiais impressos para as famílias que não tinham acesso ao ensino remoto. E assim, passamos o ano de 2020 enfrentando os desafios provocados por este novo cenário mundial. Destacamos a distribuição de kit de alimentos às famílias, na tentativa de colaborar na garantia da alimentação das crianças, tendo, em nossa Unidade, um impacto bastante positivo, pois todas as famílias buscaram o kit e relataram a importância dele.

O primeiro caso confirmado de covid-19 no município de Marília ocorreu em 31 de março de 2020. Aproximadamente um mês após, foi constatado o primeiro óbito.

Temos a clareza de que os efeitos diretos e indiretos dessa pandemia não passaram despercebidos, podendo elencar: os prejuízos no processo de ensino, socialização e desenvolvimento; o estresse que tem afetado a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando aumento de sintomas de depressão e ansiedade; aumento da violência contra a criança, o adolescente e a mulher e a consequente diminuição da procura pelo atendimento aos serviços de proteção; quedas nas coberturas vacinais em todo o mundo; aumento da epidemia de sedentarismo e obesidade; aumento da fome e do risco alimentar em parte pelo fechamento das escolas e das creches, além de perdas nas receitas familiares; exagero no uso de mídias/telas.

Contudo, o isolamento social certamente foi a medida mais adequada e que contribuiu com a amenização do contágio e mortes. Infelizmente, pesquisadores e especialistas foram ignorados e subestimados em uma “disputa” política, ao que a sociedade, sem diretrizes e exemplos, apenas criticou e negligenciou as orientações que ocasionariam uma situação diferente da que enfrentamos, uma vez que os países que adotaram uma postura diversa e retomaram as atividades e rotinas.

A Secretaria Municipal de Educação de Marília, em parceria com o Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, instituiu, por meio da plataforma *Google For Education*, o programa “Educação em Casa”, com a finalidade de oportunizar às crianças acesso semanal às aulas remotas, conteúdos pedagógicos, vídeoaulas, além de orientação às famílias. Por meio de computadores, *notebooks* e celulares, estabeleceu-se uma nova forma de in-

teração entre escola e família, e, àquelas que não tinham acesso à internet, o conteúdo fora disponibilizado em formato impresso nas unidades escolares.

Dessa forma, apresento o projeto realizado pela EMEI Colibri que visou que os bebês matriculados na instituição durante o período pandêmico fossem assistidos da melhor forma possível.

EMEI Colibri

A Educação Infantil que abrange as crianças de zero a cinco anos é a primeira etapa da Educação Básica em nosso país. Oferecida em creches e pré-escolas, a caçulinha das etapas de nossa educação é direito de todas as crianças e busca, a partir de práticas indissociáveis de cuidar e educar, oportunizar o desenvolvimento pleno delas.

Por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, a criança 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).

As interações e as brincadeiras permeiam o cotidiano escolar nessa etapa, a fim de propiciar, por meio de vivências, experiências que garantam a formação plena da inteligência e personalidade de cada criança.

Em 27 de dezembro de 2012, por meio de uma lei municipal, foi criado e nomeado o “Berçário Municipal Colibri”, localizado à Rua: Salvador Salgueiro, 1265, no Bairro Palmital Prolongamento. O atraso nas obras de construção, entretanto, só permitiu que o funcionamento da escola acontecesse quatro anos mais tarde. Inaugurado em 7 de maio de 2016, o berçário iniciou seus trabalhos atendendo crianças de quatro meses a dois anos e meio. Com uma equipe de vinte e seis educadores, uma média de cinquenta e oito crianças foram atendidas. No ano seguinte, com quatro turmas, o atendimento foi a cinquenta e nove crianças e uma equipe de vinte e cinco pessoas.

Em 2019, o grupo de profissionais foi formado por vinte e sete educadores que acompanhavam as quatro turmas. Entretanto, no segundo semestre, com o aumento da demanda, foi necessária a formação de uma nova turma, que fez aumentar, também, o número de profissionais, chegando a trinta pessoas, atendendo aproximadamente sessenta crianças.

No ano de 2020, após uma mudança nos atendimentos das escolas de

bebês, as três turmas formadas em fevereiro estiveram presencialmente na escola até março, sendo que, no restante do ano, o atendimento aconteceu de forma *on-line*, devido ao isolamento social decretado pelo governo. As quarenta e cinco crianças e suas famílias foram orientadas pelas seis professoras que, por meio da plataforma digital e dos grupos de *WhatsApp*, proporcionaram vivências que tornaram esse período menos tenso e solitário.

Em 2021, em virtude da continuidade do período pandêmico, o atendimento continuou de forma remota. Com o avanço da vacinação da população adulta, em 18 de outubro, iniciou-se o atendimento presencial. Assim, as quatro turmas foram organizadas para atender metade dos bebês em cada período. Algumas famílias optaram em continuar de forma remota e, de forma híbrida, ocorreu o atendimento às quarenta e quatro crianças matriculadas.

O ingresso à Educação de Bebês é o marco da primeira ruptura do bebê com a família e os vínculos afetivos já instituídos. Trata-se do momento em que escola e família estabelecem uma relação de parceria no intuito de proporcionar ao bebê as máximas possibilidades para seu desenvolvimento pleno. Nesse momento, evidenciamos, aos familiares, toda filosofia político-pedagógica que norteia o caminho de nossa instituição, apresentando as concepções de sociedade, homem, mundo, educação, escola, trabalho, conhecimento/cultura, educadores, enfim, as concepções teóricas que o grupo assume, conforme Legislação, documentos e teorias, que são apresentados a seguir.

Embasamento teórico da EMEI Colibri

A Teoria Histórico-Cultural (THC), fruto de uma construção coletiva liderada pelo estudioso bielorusso Lev Semionovitch Vigotski, nos anos 20 do século passado, na antiga União Soviética, por meio de estudos, é adotada pela rede municipal de ensino de Marília para embasar o trabalho da comunidade escolar.

A escolha se deve à forma como ela explica o desenvolvimento infantil e porque, essencialmente, pensa todo esse processo passando dentro da escola, considerando o processo de humanização como educação, que ocorre em casa, na escola, na vida. O trabalho sob bases vigotskianas compreende que a educação ocorre em múltiplos espaços onde existe o encontro de pessoas.

Assim, é vista como a teoria que mais esclarece as possibilidades para esse processo que deve permear as relações no cotidiano escolar.

Na perspectiva da THC, Mello (2017) ressalta que somos seres históricos e culturais, desta forma, como indica o próprio nome, aprendemos a ser humanos de um tempo e uma cultura. Considera-se uma possibilidade a formação da inteligência e personalidade – não é nata –, que depende das experiências vividas na sociedade, com a cultura acumulada e é constituída enquanto aprendemos a usar os objetos criados ao longo da história. Outro aspecto importante na adoção da teoria é a visão da criança como ser capaz, desde os primeiros momentos de vida, de estabelecer relações com o que a rodeia e atribuir um valor àquilo que vive desde o nascimento, isso significa que é capaz de aprender e são as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas.

A teoria trata a infância como o tempo em que as crianças estão mais intensamente conhecendo e desvendando o mundo que as rodeia – pleno de criações humanas que elas precisam dominar para viver em sociedade e, ao mesmo tempo, para formar e desenvolver para si as qualidades humanas que a constituirão como pessoa: uma identidade, valores, sentimentos, as funções psíquicas superiores. E, por fim, a teoria nos permite compreender que a intencionalidade educativa deve estar em função do desenvolvimento das crianças nas diferentes atividades criadas na cultura, para que elas possam, nos modos de existir mais plenos de consciência, estar e se relacionar com o mundo dos objetos, da natureza e das pessoas.

Uma importante e necessária indagação que percorre o interior da escola é como as crianças aprendem e a resposta é obtida pela THC, que defende que esta aprende desde o seu nascimento, sempre que é sujeito ativo participante do processo social de formação da personalidade, apontando que aprende de um jeito próprio em cada idade.

Assim, considerando a faixa etária de nossos bebês, temos duas atividades principais que tornarão possíveis o processo de aprendizagem, de acordo com a teoria. Antes de discorrer acerca das atividades, evidenciamos que, para a equipe escolar, a atividade guia a aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento das qualidades humanas, assim requer que a criança esteja envolvida por inteiro com o corpo (fazendo), com a mente (participando,

colaborando, planejando, resolvendo, pensando, sugerindo) e com emoção (comunicação com o adulto, querendo fazer, interessada no resultado).

A primeira atividade principal é a comunicação emocional direta com o adulto. O primeiro ano do bebê é marcado pela absoluta dependência da pessoa adulta, que deve se esforçar para estabelecer comunicações em todos os momentos de cuidado e compreender o que se fala por meio das outras linguagens além da verbal, se revelando à criança. Contribui, de forma demasiadamente significativa, a abordagem Pikler-Loczy (Falk, 2004) que, também, considera a participação das crianças enquanto sujeito ativo e orienta a necessidade de falar com os bebês durante os cuidados diários (trocas de fralda, banho, alimentação) olhando nos olhos deles e percebendo as reações, uma vez que eles captam a emoção das palavras proferidas e mostram-se mais calmos e colaborativos quando antecipamos e anunciamos de maneira clara e simples o que está acontecendo e o que virá a seguir.

Na década de 1930, raras eram as investigações que contemplavam a faixa etária até três anos de idade. A médica pediatra húngara Emmi Pikler foi a primeira a olhar cuidadosamente para essa idade e descobrir capacidades até então desconhecidas. Além de enxergar a possibilidade de se desenvolverem sozinhos em certos domínios, ela criou recomendações práticas para o desenvolvimento dos bebês.

A partir das premissas de respeito e a confiança na capacidade da criança; realização dos cuidados de maneira respeitosa, considerando a criança como parceira, observando e possibilitando sua participação ativa; do olhar atento para a saúde e o bem estar físico da criança; e da relação com os pequenos de maneira positiva e não proibitiva ou punitiva, a abordagem Pikler-Loczy ficou conhecida pela maneira de cuidar de crianças em ambientes coletivos com foco na atenção e interação, bem como na liberação dos movimentos do bebê e orientação de sua autonomia.

Segundo a pediatra, a interação com a criança possibilita o desenvolvimento em todo seu potencial, favorecendo a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva. A partir dos estudos acerca dessa abordagem em nossa Unidade Escolar, procuramos contemplar em nosso cotidiano, os princípios que foram evidenciados pela pediatra.

O bebê é considerado um sujeito competente que necessita vivenciar

a liberdade de movimentos, já que as conquistas motoras se dão de “dentro para fora”, e respeitando seu tempo e seu ritmo. Assim, buscamos tratá-lo com todo respeito, inserindo-o de forma ativa no seu próprio desenvolvimento, a fim de possibilitar a conquista de sua autonomia de maneira segura e com bons referenciais para a vida.

Estabelecemos um vínculo de confiança (segurança afetiva) e respeito procurando dedicar atenção exclusiva e afetiva nos momentos de cuidados, alimentação e higiene que são geradores para criação desse vínculo, além de possibilitarem atividades livres e espontâneas dos pequenos.

O primeiro ano de vida da criança, também, marca a percepção do mundo exterior pelo bebê, graças às experiências de comunicação emocional, funções psíquicas superiores como percepção, memória e pensamento – que, antes da apropriação da fala, acontece na ação – já estão em pleno desenvolvimento (Vygotsky, 1995). Ao final desse primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto adquire nova qualidade: cede espaço a uma colaboração prática, pois, a partir da ação dos adultos que apresentam novos objetos, as crianças passam a valorizar a manipulação de objetos.

Dessa forma, entre um a três anos, no período considerado primeira infância, com a aquisição do andar, a criança amplia a comunicação que passa a ser mais livre e independente em relação ao mundo que a rodeia e sua esfera de conhecimento adquire novas dimensões. Conforme exploram, experimentam e descobrem os objetos, as crianças elaboram hipóteses e essas ações possibilitam que elas pensem; a atividade principal passa a ser a objetual-manipulatória, que se caracteriza pelo manuseio e exploração de objetos disponibilizados.

Os educadores garantem a qualidade desses momentos quando, de forma intencional, organizam os espaços e materiais para que os bebês descubram características e propriedades que promoverão a ampliação do conhecimento e do meio. A variedade de objetos ocasiona o sucesso do desenvolvimento, assim, os educadores diversificam a oferta e os bebês percebem as diversas propriedades: os que rolam, os que afundam, os que se encaixam, os que fazem barulho, os que flutuam etc.

A singularidade da infância, a valorização das relações sociais, a his-

tória e a cultura de cada família que chega a nós por meio de cada bebê constroem a história e a cultura da EMEI Colibri.

O projeto

A pandemia trouxe inúmeros desafios e levou a possibilidade do desenvolvimento da inteligência e personalidade dos bebês para o interior das residências familiares. O processo de aprendizagem sofreu alteração em sua constituição, a tríade protagonista teve um novo membro: docentes são substituídos pelos responsáveis, que, com a cultura e o bebê, ocupam o papel principal no processo de humanização. Assim, professoras e professores, também em um novo papel, passam a informar e formar essas famílias no intuito de subsidiá-las teoricamente com elementos fundamentais e necessários para realização do processo.

A escola se propôs a realizar o projeto *Além dos muros da escola: o processo de humanização no espaço familiar*, a fim de formar e informar as famílias acerca do processo de desenvolvimento dos nossos pequenos. Sob o pressuposto que a educação humanizada se importa com as relações humanas, as emoções e principalmente as particularidades de cada criança, como sujeito ativo, histórico e cultural, capaz de descobrir e construir seu conhecimento, respeitando-o, é praticar um ensino humanizado.

A relação de acolhimento e escuta – contato individual com as famílias em reuniões - possibilitou a compreensão do papel do responsável como um dos membros do processo de desenvolvimento, uma vez que os responsáveis substituíram as professoras e passaram a integrar a tríade protagonista com os bebês e a cultura.

As docentes tanto em atendimentos individualizados (plataforma digital) e coletivos (grupo de *WhatsApp*) explicaram a importância da organização do espaço, disponibilização de materiais e objetos diversos e gestão de tempo, permitindo o entendimento da cultura como fonte das qualidades humanas que integraram o cotidiano das crianças por meio de vivências significativas.

Como o projeto contemplou toda comunidade escolar, os demais educadores (professora em dedicação parcial, Auxiliar de Desenvolvimento Escolar - ADE, Atendentes de Escola, Auxiliar de Serviços Gerais e equipe gestora) organizaram, confeccionaram e enviaram materiais e objetos a fim

de possibilitar que as atividades principais (comunicação emocional com o adulto e atividade objetal-manipulatória) acontecessem em casa, garantindo o desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade, como ilustram as Imagens de 1 a 4, a seguir.

IMAGEM 1 – Bolsas de algodão cru para envio de elementos da natureza



Fonte: Acervo pessoal do autor.

IMAGEM 2 – Elementos da natureza selecionados para propostas de vivências



Fonte: Acervo pessoal do autor.

de acesso bastante restrito à internet; assim o *WhatsApp* foi o meio mais eficaz para garantir a comunicação entre escola e família e, também, as possibilidades de realização das propostas com as crianças.

Além disso, combinamos com as famílias que os celulares seriam manipulados apenas pelos adultos, pois sempre orientamos os responsáveis acerca dos malefícios que as telas causam aos bebês e crianças bem pequenas. Portanto, enviamos propostas de movimento, manipulação e exploração de objetos, entre outras que eram possíveis acontecer no espaço doméstico.

Como já mencionado, as docentes enviavam semanalmente as propostas de vivências a serem realizadas com as crianças e, também, postavam na plataforma. Assim que liam, as famílias tinham a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas ou sugerir adequações de acordo com as condições de cada bebê. Esse processo corroborou o estudo que a equipe escolar realizou acerca da segurança afetiva, pois os responsáveis, assim como as crianças no espaço escolar, levaram um tempo para estabelecer uma comunicação efetiva com as docentes e, principalmente, apresentar as dúvidas que tinham sobre as propostas enviadas.

Após o período inicial, professoras e equipe gestora notaram a necessidade em promover vivências com livros e contato com a natureza, pois familiares relataram que estavam preocupadas com a permanência dos bebês diante das telas dos celulares, pois muitas vezes era o único recurso disponível a ofertar aos pequenos. Então, solicitamos que as famílias fossem à instituição escolar e, de acordo com o horário estabelecido, retirassem um kit de livros a fim de que novas oportunidades acontecessem em casa.

Ressalto que, quando realizamos a matrícula, em diálogo com os responsáveis, indagamos se eles costumam ler aos filhos e se se consideram leitores, e a maioria havia respondido de forma negativa às questões, alguns responsáveis não tinham concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, iniciamos um processo de formação às famílias e apresentamos que a literatura infantil oferece às crianças a possibilidade de interagir com diferentes culturas e entrar em contato com esse objeto que carrega significado, imaginação, valor e histórias.

Continuamos na defesa de que ler para crianças é um exercício que pode ter início desde quando ainda estão na barriga das mães. São vários

os ganhos no desenvolvimento, um deles é estabelecer ou fortalecer o contato com a pessoa que está lendo, já que a criança entende que este é um momento de atenção dedicada a ela e à leitura, o que aprimora a comunicação emocional direta com o adulto tão necessária ao desenvolvimento das crianças.

Em seguida, discorreremos acerca dos estudos realizados que apresentam que as capacidades dos bebês e das crianças pequenas podem ser aprimoradas por meio da comunicação e organização do pensamento, ocorridas em situações diversas como, por exemplo, naquelas desenroladas em um entorno literário, tais como: diálogos de conversação literária; leitura e contação de histórias; exploração, manuseio e análise de diferentes materiais, incluindo livros literários destinados às crianças. Em todas elas, as funções psíquicas, de forma sistêmica e integrada, são mobilizadas (como a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, o controle de conduta, entre outras), engendrando a inteligência e a personalidade infantis (Mukhina, 1996; Zaporozhets, 1987).

Foi um momento bastante significativo que, além de aproximar famílias e docentes, possibilitou uma mobilização acerca da leitura. Quando as crianças retornaram à escola, presenciamos, de forma surpreendente, os pequenos manipulando os livros com posturas de leitores experientes, o que nos fez compreender que todo o processo foi enriquecedor e profícuo.

Outra ação que realizamos em relação às propostas foi o contato com a natureza; já vivenciávamos um período mais estabilizado da proliferação do vírus e, em conversa com as famílias, notamos que muitos moravam próximos a praças ou espaços que possibilitavam um contato direto com elementos naturais. Assim, iniciamos uma nova formação, defendendo que a natureza é considerada fator favorável à imaginação infantil e potencializa a criatividade das crianças. Dessa forma, em contato com a natureza, as crianças têm mais espaço para se divertirem, brincarem e realizarem descobertas que só o meio ambiente pode oferecer, já que se sentem mais livres e mais à vontade, pois estão cercados de sons, cores, texturas, gostos e cheiros que são novos para eles, possibilitando o desenvolvimento saudável dos sentidos para deixar a imaginação correr solta, deixando as crianças mais interessadas.

Na oportunidade, também, dialogamos com os responsáveis sobre a sustentabilidade e necessidade em cuidar do planeta, pois quando as crian-

ças vivenciam o crescimento das árvores, como as aves se alimentam, estão experienciando a magnitude da natureza e compreendendo seu funcionamento. Em uma das turmas, surgiu a ideia de plantar pequenas flores, verduras e hortaliças, ações que movimentaram o grupo de *WhatsApp* e, também, o cotidiano das famílias.

Conclusão

Inicialmente, a mudança na tríade protagonista nos causou estranhamento, medo e até desconforto, pois concebemos a escola como espaço privilegiado para garantia dos direitos das crianças, pois, além de respeitá-las, reconhece a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribui como os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola (Fochi, 2017).

Contudo, como sempre buscamos estabelecer com as famílias uma relação de forma horizontal, dialógica e colaborativa; apresentar-lhes, já no momento da matrícula, as especificidades da educação de bebês e toda proposta pedagógica da escola, a fim de acordar que, a partir daquele momento, todos os adultos se tornariam protagonistas na responsabilidade de ocasionar o desenvolvimento pleno dos bebês, foi primordial para que depois tivéssemos os resultados apresentados.

Aos poucos, verificamos e constatamos que todo o percurso se tornou real e possível por meio de formações constantes dos educadores e das famílias. Os estudos, reflexões e diálogos entre si e os parceiros mais experientes permitiram a apropriação de conhecimentos científicos essenciais à prática com os bebês, além do acesso dos pequenos à cultura mais elaborada - música, dança, artes plásticas, literatura, ciências, linguagem -, aos espaços organizados para exploração e movimento livre, aos materiais disponibilizados ao alcance de todos, a relações de respeito e ao desenvolvimento de cuidados essenciais (higiene, repouso, alimentação).

Consideramos, ainda, que as práticas proporcionaram a compreensão de que cuidar e educar são duas ações indissociáveis na escola da infância - que possibilitam, por meio de situações respeitosas de cuidado, a formação da imagem positiva de si mesmo.

Como se trata da educação de bebês, a tecnologia mediou a relação

escola-família e possibilitou que, mesmo em um período tão crítico, o processo de humanização desses sujeitos acontecesse mediado em novos espaços e com novos responsáveis, além de estreitar a parceria escola-família que é tão almejada pelas instituições de ensino.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68. Disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, Educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 77-86.

BARROS, M. I. A. **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Alana; Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy**. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil**. *In*: L. S. Vigotskii; Á. R. Luria e A. Na. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 53-83.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M.. Teoria histórico-cultural e desenvolvimento da percepção: fundamentos para educação de bebês. **Ver. Teoria e Prática da Educação**, v.17, n.3, pp.25 - 36, set./dez. 2014.

MARILIA, **Proposta Curricular para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Marília**. OLIVEIRA, Karina Carrião Gomes de (org). Marília; Secretaria Municipal da Educação, 2020.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, pp.41 - 50, 2017.

MELLO, S. A. SINGULANI, R. A. D. As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p.37-50, Setembro/Dezembro 2014.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A.; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. p. 115-128.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, , 2017. pp.129 - 139.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV Editora, 2017. pp.29 - 39.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escojidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

ZERO, P. e CHILDREN, R. **Tornando visível a aprendizagem - crianças que aprendem individualmente e em grupo**. Phorte Editora. 2014.

OPERACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS TELECOLABORATIVAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Douglas Cunha dos SANTOS¹²
Daniela Nogueira de Moraes GARCIA¹³

Introdução

A era da globalização e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm contribuído e propiciado contextos promissores para a educação. Os aplicativos, *sites* e redes sociais, além dos dispositivos que possibilitam o acesso à internet, são ferramentas que ampliam o papel do professor em sala de aula (Leffa, 1999). Para Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018), “O convívio diário e quase que constante com recursos tecnológicos, em especial, com tecnologias móveis, como celulares e tablets, leva-nos a repensar sobre formas e conteúdos de aprendizagem” (p. 9).

Observando o panorama atual, após a pandemia de covid-19, é possível destacar o impacto dessas tecnologias na educação. Em momento de distanciamento social e tentativa de minimização de contaminação, a sala de aula deslocou-se de seu espaço físico e migrou para a internet, em um con-

¹² Mestrando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: douglas.cunha@unesp.br

¹³ Professora Livre Docente junto ao Departamento de Letras Modernas e Vice-Diretora 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 / PPGE/ Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / Campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: daniela.nm.garcia@unesp.br

texto de ensino/aprendizagem mediado pelo computador. Kersch e Martins (2020, p.14) reconhecem que

Não podemos, agora que estamos todos vacinados, voltar às salas de aula e às nossas práticas antigas, como se nada tivesse acontecido. Março de 2020 (e o que se seguiu a ele) nos chama à ação. Este tempo pandêmico nos mostra que precisamos recomeçar e repensar a escola (e nossas práticas pedagógicas).

No que diz respeito às línguas estrangeiras, as TDICs têm sido utilizadas para mediar o processo de ensino/aprendizagem, por meio de aplicativos de aprendizagem de idiomas ou de cursos *on-line*, populares antes mesmo do período de isolamento, que utilizam plataformas como *Skype* e *Zoom* e ambientes de compartilhamento virtual, como o *Google Classroom*.

Nessa conjuntura, as ações telecolaborativas, já abordadas no Capítulo 3 desta obra, também, têm oferecido contextos profícuos para a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) (Ross e Disalvo, 2020; Ferdig *et al.*, 2020; Beaven e O’Dowd, 2019). A telecolaboração corrobora o trabalho pedagógico realizado em sala de aula de língua estrangeira e pode proporcionar contextos de comunicação autêntica aos seus participantes, além de ser uma experiência de inter/transculturalidade e internacionalização em casa (Baranzelli *et al.*, 2020; Salomão e Freire Jr, 2020).

O presente trabalho estabelece diálogo com os estudos compilados por Salomão e Freire Jr (2020) que retratam perspectivas de implementação de ações de intercâmbio virtual mediadas pelo inglês em áreas e temáticas diversas, como robótica, tradução, resiliência climática, entre outras.

Em uma universidade estadual paulista, são oferecidas atualmente duas modalidades de ações telecolaborativas: o teletandem e a telecolaboração em inglês como língua franca/língua estrangeira, que complementam as ações pedagógicas e auxiliam os participantes na aprendizagem. Tem, ainda, sido desenvolvidas ações de intercâmbio virtual no âmbito do Programa Brazilian Virtual Exchange (BRaVE), com atividades pedagógicas entre países e áreas diferentes, por meio de uma língua, como inglês ou espanhol, como retratam os supracitados autores, Salomão e Freire Jr. (2020). No entanto, destaca-se a necessidade (intensificada pelo cenário da pandemia

do covid-19) da compreensão da operacionalização destas práticas que contemple os processos envolvidos nas ações.

Com base em experiências retratadas por Garcia (2020), é possível observar a capacidade das tecnologias em estimular ambientes de aprendizado colaborativo a distância em servir tanto para ampliar as atividades realizadas em sala de aula quanto para habilitar professores e alunos a responderem a novas exigências. Sendo assim, compreendemos que é necessário pensar, não somente na telecolaboração como uma interação em si mesma, mas nos processos que articulam uma logística que antecede cada sessão e no ambiente computacional em que essas atividades são realizadas, de modo a auxiliar os professores, pesquisadores e mediadores responsáveis e os alunos participantes envolvidos.

Uma vez observadas estas etapas e ações, maximiza-se seu sucesso e impacto no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e busca-se evitar/prever consequências negativas que podem ocorrer por falta de procedimentos metodológicos e/ou dificuldades instrumentais. Pretendemos, assim, abordar as ações de telecolaboração pautadas em inglês/português enfocando o contexto teletandem e, também, as práticas em inglês como língua franca. Em seguida, apontamos a metodologia e passamos aos dados coletados durante a pesquisa conduzida¹⁴. Tecemos, por fim, considerações finais referentes à organização da logística para práticas telecolaborativas.

As ações de telecolaboração

Não podemos deixar de mencionar os grandes desafios vivenciados no cenário educacional em momento de pandemia, envolvendo a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas e a utilização das tecnologias. Deparamo-nos com um repensar e desbravar em prol do processo de ensino/aprendizagem, impactando estudantes, professores, famílias e gestores. De qualquer maneira, os desafios e impactos ainda ecoarão por algum tempo.

De acordo com Moran (2004), as tecnologias “nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes. Podemos

¹⁴ Agradecemos imensamente a Bianca de Carvalho Nunes Dias pela parceria quando da ocasião de seus estudos de iniciação científica, enriquecendo significativamente esta pesquisa.

aprender estando em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça” (p. 348). Nesse sentido, podemos traçar um paralelo atual que evidencia a contribuição dos avanços tecnológicos para inovações no contexto pedagógico. Ademais, temos buscado possibilidades de potencializar o processo de ensino/aprendizagem depois de um período de grandes esforços empreendidos frente às adversidades atípicas.

A telecolaboração tem trazido grandes contribuições para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Segundo O’Dowd, trata-se da “aplicação de ferramentas de comunicação *on-line* para conectar aprendizes de línguas geograficamente distantes com o propósito de desenvolver as habilidades de língua e competência intercultural por meio de tarefas colaborativas ou um projeto de trabalho” (O’Dowd, 2007, p. 342). Segundo ele, a telecolaboração é uma das atividades essenciais da comunicação mediada pelo computador em se tratando de línguas estrangeiras (O’Dowd, 2015).

As ações de colaboração *on-line* não devem objetivar apenas uma simples conversa entre aprendizes geograficamente distantes, mas sim desenvolver suas habilidades linguísticas (Vassalo; Telles, 2006, p. 102). É importante, também, destacar sua natureza intercultural. Para O’Dowd (2015), o cerne da prática telecolaborativa é seu caráter intercultural, sugerindo um intercâmbio entre vivências distintas. De acordo com Garcia (2013), “é possível perceber que a telecolaboração abarca objetivos não somente linguísticos mas, também, de desenvolvimento da competência intercultural” (Garcia, 2013, p. 20). Belz (2003) também cita o desenvolvimento da competência intercultural como um dos pilares da ação.

Sendo assim, compreendemos que a prática da telecolaboração contribui para as ações pedagógicas significativas, possibilitando o acesso dos alunos e participantes a diferentes culturas e a um contexto de comunicação em línguas estrangeiras que favorece o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais.

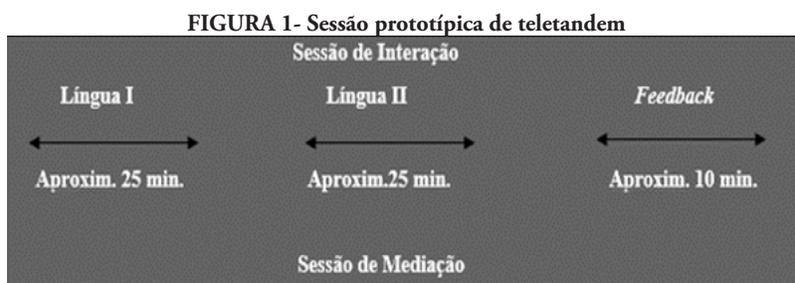
O teletandem

A aprendizagem em tandem tem seus primórdios na década de 60 na Europa e, desde então, tem proporcionado o acesso e a aproximação entre diferentes povos e culturas (Brammerts, 2003; Dellile & Ferreira, 2002).

Segundo Brammerts (2003), “Quando aprendem uma língua em tandem, duas pessoas com diferentes línguas maternas trabalham juntas a fim de aprender uma com a outra” (tradução nossa).

O Projeto Teletandem Brasil apresenta o teletandem como um contexto telecolaborativo, baseado nos princípios da aprendizagem em tandem (autonomia, reciprocidade e o uso separado de línguas) e, a partir do suporte das novas tecnologias, promove experiências bilíngues através de recursos de escrita, voz e imagens de webcam da tecnologia VOIP (Telles, 2006, 2009, 2015). Desse modo, parcerias com universidades estrangeiras são feitas e alunos brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira são pareados com alunos estrangeiros que querem aprender português. Assim, são conduzidas sessões de interação, através do *Skype* institucional da universidade.

As interações em teletandem oferecidas no Brasil, no contexto aqui observado, e nas demais universidades parceiras, configuram-se como ilustrado na figura 1.



Fonte: Adaptado de Garcia, 2013.

Em decorrência da pandemia de covid-19 e das recomendações de isolamento social adotadas no período, essa estrutura de aplicação, que prevê os interagentes alocados em um mesmo laboratório, foi transposta para interagentes em suas casas, fazendo uso de seus próprios recursos e *Skype* pessoal para a condução da sessão de Teletandem. Nesse modelo, o acompanhamento do mediador é conduzido a distância, por meio de mensagens de texto e/ou voz em aplicativos como *WhatsApp* e plataformas como o *Facebook*.

A telecolaboração em inglês como língua franca

A partir do teletandem, desponta um novo tipo de telecolaboração, pautada no inglês como língua franca. Para El Kadri (2010), a língua inglesa se configura como língua franca graças a algumas características atribuídas ao idioma devido à sua expansão global. Sumariamente, para a autora, língua franca é

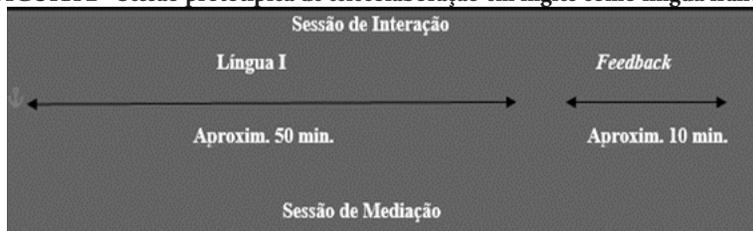
um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos. (El Kadri, 2010, p. 65).

Nesta ação de telecolaboração em inglês que observamos, os estudantes brasileiros são pareados com estrangeiros de uma universidade britânica que, também, não são nativos da língua inglesa. Diferentemente do teletandem, nesse modelo de experiência de colaboração *on-line*, os pares interagem durante uma hora em inglês por meio da comunicação síncrona, com vídeo e som, via rede social *Facebook*. É possível observar que, dos princípios da aprendizagem em tandem supracitados, mantêm-se a reciprocidade e a autonomia para as trocas, como estudado por Garcia (2021).

Além dos objetivos linguísticos que são trabalhados durante a sessão de interação, os participantes também desenvolvem sua competência inter/transcultural, já que a telecolaboração promove um contexto favorável para os pares explorarem as culturas um do outro (Freitas e Garcia, 2018).

As ações de telecolaboração em inglês como língua franca, aqui expostas, são ilustradas na figura 2:

FIGURA 2 - Sessão prototípica de telecolaboração em inglês como língua franca.



Fonte: De Oliveira, 2018.

É importante enfatizar que, no contexto retratado neste estudo, tanto no teletandem como na telecolaboração em inglês como língua franca, as sessões de mediação são oferecidas apenas no Brasil. Contudo, os professores do exterior realizam atividades de acompanhamento e avaliação sobre as sessões, em sala de aula, por meio de formulários pela internet em que os alunos possam relatar a prática, compartilhar desafios e reflexões sobre a experiência. Articula-se, assim, um espaço de voz para que os participantes se expressem com vistas a posturas crítico-reflexivas.

Sobre a operacionalização

Aqui tomamos a definição de operacionalização como o processo de estabelecer variáveis de forma a permitir sua medição ou manipulação dos procedimentos de um projeto para fins de um estudo científico (Becker, 2008). Tendo em vista que as recentes atualizações no modelo de Teletandem e Telecolaboração previsto por Telles (2006, 2009, 2015) frente aos avanços na tecnologia e as situações atípicas de isolamento social, se fez necessário especificar os procedimentos e instrumentos que foram usados para operacionalizar o conceito e quantificá-lo, com o objetivo de tornar a atividade “operacional”, o que significa que ela poderia ser medida objetiva e consistentemente em um estudo, permitindo comparações significativas entre os resultados de diferentes estudos ou grupos no futuro. Ademais, operacionalizar ajudará a garantir que os estudos possam ser replicados, o que é um aspecto importante da rigorosidade científica (Chalmers, 1993).

A operacionalização aqui proposta, desta forma, envolve a definição clara dos objetivos educacionais por trás das decisões tomadas na aplicação descrita e a identificação de meios eficazes para alcançá-los futuramente. Em nossa análise, também apontamos marcadores que permitem avaliar o desempenho dos participantes, bem como a efetividade das etapas pré e pós aplicação. Portanto, a operacionalização das iniciativas telecolaborativas se faz fundamental para a melhoria da qualidade de sua realização e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e aprimoramento contínuos.

Metodologia

A investigação se insere em um paradigma qualitativo de pesquisa de cunho etnográfico considerando o objeto de estudo aqui explicitado (Lüdke e André, 1986; Denzin e Lincoln, 1998; Burns, 1999). Aqui, brevemente, abordamos um recorte de pesquisa de iniciação científica conduzida pelo período de um ano.

Assim, para compreender os processos logísticos implicados nas ações telecolaborativas realizadas, foram organizadas as turmas de teletandem e de telecolaboração como língua franca, realizadas ações de divulgação, além de assumir a mediação da turma, acompanhando as interações e os participantes. Os demais autores, sistematicamente, acompanham turmas nas práticas de colaboração *on-line* e possuem vasta experiência na temática.

A pesquisa foi realizada em dois laboratórios da universidade. Além de computadores com acesso à internet e dispositivos de áudio e imagem, o Laboratório 1 conta com uma mesa central, onde são conduzidas as sessões de mediação, momento de discussões com os interagentes após cada interação para fomentar reflexões e *feedback* sobre aprendizagem da língua inglesa e culturas.

Para o estudo, os dados foram coletados nos dois tipos de colaboração *on-line* aqui explanados, com duas turmas, denominadas aqui Turma 1 (interações em inglês) e Turma 2 (interações em português e inglês). Na primeira Turma, de inglês como língua franca, os dados referem-se a três sessões realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2019, sendo uma hora de interação e os vinte minutos seguintes destinados à sessão de mediação.

Estas interações foram realizadas por meio da ferramenta de videoconferência da rede social *Facebook*. Sua utilização se fez necessária dada a incompatibilidade de versões do *Skype* entre as universidades do Brasil e Reino Unido participantes. Uma vez detectada a situação, para otimizar o processo, foi sugerida a utilização da rede social como opção gratuita de comunicação em vídeo. Os interagentes também utilizaram o recurso de *chat* da plataforma, proporcionando a possibilidade de praticar as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita.

Os participantes da Turma 1 foram 20 alunos brasileiros de cursos de Graduação em áreas diversas oferecidos na universidade, bem como doutorandos e alunos do Centro de Línguas da instituição e foram devidamente pareados com alunos da universidade estrangeira. No que diz respeito à Turma 2, os dados são oriundos de seis encontros, realizados entre os meses de março e abril de 2020, sob a configuração de uma hora destinada para a interação com a troca de línguas e quinze minutos para a sessão de mediação.

As sessões de interação da Turma 2 foram iniciadas por meio do *Skype* institucional, e, devido à pandemia do covid-19, foram transferidas para as contas pessoais no mesmo aplicativo. Dado o contexto inesperado, uma interação foi realizada no laboratório e as demais a distância, estando cada participante em casa, com seus dispositivos e contas próprias. Nesta modalidade, também, puderam ser exercitadas as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita, já que o *Skype* possui a ferramenta do *chat*. No que diz respeito ao pareamento da Turma 2, foram contemplados oito alunos brasileiros de cursos de Graduação em áreas diversas oferecidos na universidade.

O quadro abaixo retrata o panorama das duas modalidades de telecolaboração, ressaltando que a metodologia de uso é similar.

TABELA 1: Informações das Turmas de telecolaboração.

	Telecolaboração em Inglês como Língua Franca	Teletandem
Número de Interações	03	06
Número de participantes brasileiros	20	08
Cursos dos interagentes brasileiros	Ciências Biológicas, Engenharia Biotecnológica, História, Letras e Psicologia	Ciências Biológicas, Engenharia Biotecnológica, História, Letras e Psicologia
Uso do <i>Facebook</i>	X	
Uso do <i>Skype</i> Institucional		X
Uso do <i>Skype</i> pessoal (excepcionalmente por conta da pandemia)		X

Fonte: Autores, 2023.

Os instrumentos empregados para a execução da coleta de dados foram comentários escritos em grupo fechado do *Facebook*, transcrições de áudio e de diários e notas de campo e um questionário via *Google Forms*. Passamos, agora, aos dados que foram coletados.

Análise dos dados

Este estudo surge a partir de impasses observados em ações de telecolaboração nos laboratórios de língua, como, por exemplo, desencontro e falta de agilidade nas informações, necessidade de trocas de parcerias e mal funcionamento de equipamentos. Assim, voltamo-nos para os processos de organização logística com vistas a um esclarecimento e alinhamento de procedimentos para potencializar a qualidade de execução das interações.

A operacionalização das sessões de telecolaboração

Considerando que a logística das interações de teletandem e de telecolaboração em inglês como língua franca não diz respeito a somente o que acontece durante a interação, faz-se necessário conceber ações que contemplem anterior e posteriormente a uma sessão.

Desse modo, com base nos dados analisados e nossa experiência prévia, foi possível delinear algumas ações metodológicas pertinentes às ações de telecolaboração *on-line*, abrangendo o antes, o durante e o depois das sessões, para potencializar a execução das interações.

Antes da interação

Os processos anteriores à interação contemplam a criação do formulário *on-line* de inscrição, material de divulgação virtual, elaboração de mensagens de confirmação das inscrições, pareamento e, por fim, a organização do ambiente computacional. Tais passos são a base das interações, relevantes para o sucesso de todas as etapas subsequentes. É importante que o mediador, pesquisador ou professor responsável pela turma da telecolaboração mantenha um canal de comunicação eficiente com o parceiro da universidade estrangeira durante esses processos, de modo que todos os passos estejam

alinhados antes da primeira interação.

Reforçamos que este momento que antecede as interações deve ser organizado previamente, o que demanda tempo dos professores envolvidos e uma definição de agendas e objetivos.

O formulário de inscrição e divulgação

É ideal que o formulário de inscrição seja criado e divulgado com, no mínimo, 20 dias de antecedência até a primeira interação. Assim, os interessados em participar da telecolaboração *on-line* terão tempo para organizar seus calendários e o mediador responsável poderá conduzir, com tranquilidade, os outros processos precedentes à interação.

A ficha de inscrição pode ser criada no *Google Forms* e contemplar algumas partes, como:

TABELA 2: Ficha de Inscrição

Seção	Detalhes e Conteúdos
I. Informações gerais	Inclui datas, horários e recomendações relacionadas ao curso ou evento
II. Termo de compromisso	Os interagentes concordam com os termos, como políticas de falta e requisitos para certificação
III. Dados pessoais e informações de contato	Solicitação de informações como nome, e-mail, número de celular ou <i>WhatsApp</i> , e link do perfil do <i>Facebook</i>
IV. Informações pedagógicas	Compilação de dados sobre cursos, instituição de ensino, experiências anteriores em colaboração <i>on-line</i> e nível de proficiência no idioma em foco
V. Envio da inscrição	Finalização e envio do formulário de inscrição

Fonte: Autores, 2023.

A última parte deve ser utilizada para reiterar informações sobre a interação e envio da inscrição. Após a criação do formulário, sua divulgação deve ser feita nas redes sociais e por e-mail institucional.

Confirmação das inscrições

A confirmação das inscrições se dá após o fechamento do formulário. Esse passo ocorre logo após o preenchimento das vagas disponíveis para a turma ou, pelo menos, cinco dias antes da primeira sessão de interação.

A confirmação é feita por e-mail, reforçando os horários e datas das interações da turma, além de orientações e recomendações gerais. Caso o número de inscritos tenha excedido o número de vagas da turma, um e-mail sobre a lista de espera também deve ser enviado. Assim, se por algum motivo, algum interagente não conseguir comparecer, será possível considerar os interessados à espera da vaga.

É pertinente, também, mencionar que a criação de um grupo fechado no *Facebook* já foi um procedimento adotado. Com o *link* do perfil da rede social dos participantes, o mediador ou pesquisador responsável pode criar o grupo para confirmar as inscrições dos interagentes, divulgar informações pertinentes, coletar dados e otimizar os processos como pareamento e a mediação. A ferramenta do *Facebook*, combinada com os e-mails, mostrou-se facilitador na comunicação com os interagentes.

Pareamento

O pareamento é essencial para o funcionamento de todas as interações, mas, principalmente, da primeira sessão de interação. Sem o pareamento prévio, como antes acontecia no contexto aqui observado, grande parte desta interação era destinada a parear os alunos e conectá-los.

A não observância a esse passo acarreta algumas problemáticas. A primeira é a perda de tempo de interação. Enquanto os alunos poderiam estar conversando e praticando a língua-alvo, eles esperam o pareamento realizado pelo mediador. A demora para conectar os pares causa a segunda problemática, que é a desistência de interagentes logo na primeira semana.

Para promover a ordem no Laboratório, no caso de interações presenciais, é fundamental fazer o pareamento pelo menos três dias antes da primeira interação. Sugerimos uma tabela de sete colunas contendo as principais informações dos alunos para conectá-los aos pares, com espaços para que os professores responsáveis das universidades parceiras possam, também, inserir os mesmos dados de seus alunos.

FIGURA 3: Modelo de tabela para pareamento.

	Nome do interagente brasileiro	E-mail do interagente brasileiro	Link do perfil do Facebook ou usuário de Skype do interagente brasileiro	Nome do interagente estrangeiro	E-mail do interagente estrangeiro	Link do perfil do Facebook ou usuário de Skype do interagente estrangeiro
01	Nome do interagente brasileiro 01	interagente.brasileiro01@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 01	interagente.estrangeiro01@...com	Link ou usuário de Skype
02	Nome do interagente brasileiro 02	interagente.brasileiro02@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 02	interagente.estrangeiro02@...com	Link ou usuário de Skype
03	Nome do interagente brasileiro 03	interagente.brasileiro03@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 03	interagente.estrangeiro03@...com	Link ou usuário de Skype
04	Nome do interagente brasileiro 04	interagente.brasileiro04@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 04	interagente.estrangeiro04@...com	Link ou usuário de Skype
05	Nome do interagente brasileiro 05	interagente.brasileiro05@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 05	interagente.estrangeiro05@...com	Link ou usuário de Skype
06	Nome do interagente brasileiro 06	interagente.brasileiro06@...com	Link ou usuário de Skype	Nome do interagente estrangeiro 06	interagente.estrangeiro06@...com	Link ou usuário de Skype

Fonte: Autores, 2020.

Depois de preencher a tabela com os dados dos interagentes brasileiros, o mediador responsável deve fazer o *upload* do arquivo no *Google Drive* e compartilhá-lo com o professor da universidade parceira, para que ele também possa preenchê-lo. A partir do preenchimento compartilhado da tabela, o arquivo pode ser enviado aos interagentes para que eles possam se conectar com os parceiros antes da primeira interação.

A tabela de pareamento pode ser enviada no grupo do *WhatsApp*, *Facebook* e no e-mail. Os dois primeiros são vistos mais frequentemente e a notificação é instantânea, o que agiliza o processo. Essas ferramentas, que se tornaram muito mais comuns após 2020, otimizam esse processo de contato pois facilitam a comunicação com os interagentes.

A organização do ambiente computacional

Em uma tentativa complementar com vistas a um bom andamento das práticas telecolaborativas, faz-se necessária a organização do ambiente computacional, no caso de condução de atividades presencialmente. É interessante que o mediador responsável pela turma, de teletandem ou de telecolaboração em língua franca, realize a testagem de todos os equipamentos que serão utilizados antes de cada interação. Caso as atividades sejam conduzidas de forma remota, orientamos que os participantes adotem o mesmo procedimento.

O teste deve ser feito em três etapas. A primeira é checar se o computador tem acesso à internet, já que é por meio da rede que as interações serão

realizadas. A segunda etapa é o teste de som. Os fones e os microfones devem ser verificados para evitar possíveis dificuldades relacionadas ao dispositivo durante a interação. Por fim, as *webcams* devem ser verificadas para garantir que os interagentes possam utilizá-las de acordo com os princípios das ações em tandem: autonomia, reciprocidade e bilinguismo (Telles, 2006).

É importante que o número de interagentes seja sempre inferior ao número de computadores disponíveis no laboratório, já que, caso ocorra algum empecilho durante as interações, a troca dos dispositivos possa ser feita com mais celeridade.

Durante a interação

Ao longo do período da interação, o professor/pesquisador/mediador e o professor da universidade estrangeira devem estar conectados para auxiliar os alunos. Neste momento, a tabela de pareamento é muito útil, já que em caso de imprevistos, como ausência ou dificuldades em realizar a conexão, os responsáveis conseguirão acessar as informações dos participantes e realizar ajustes, se necessário.

Para diminuir dificuldades relacionadas ao barulho ambiente, já que, geralmente, nos laboratórios a disposição das máquinas se dá sequencialmente, em fileiras, os interagentes podem se posicionar de maneira dispersa ou intercalada. Em turmas maiores, como as de 20 interagentes, uma possibilidade seria a divisão dos participantes em dois laboratórios, de modo que os ruídos da conversação com os parceiros possam ser minimizados. Intercalar assentos foi uma ação aplicada nas segunda e terceira sessões de telecolaboração em língua franca, sendo benéfica e resultando na diminuição dos ruídos de fundo, como podemos constatar nos excertos a seguir:

- “Na primeira sessão tive problema com o barulho da sala e com minha timidez, travei muito ao falar. Na segunda, os dois problemas já se resolveram quase por completo, espero que nessa semana eu trave ainda menos que nas duas últimas sessões.”

Excerto 1 - Comentário no grupo do *Facebook*, Manuela, em 29/08/2019

- “A minha primeira interação foi ótima apesar dos problemas com o áudio, nós conseguimos resolver utilizando palavras-chave no *chat*, o que ajudou bastante para que a conversa fluísse e a gente se conhecesse melhor. Na segunda interação os problemas com o áudio diminuíram e a conversação fluiu muito melhor.”

Excerto 2 – Comentário no grupo do *Facebook*, Isabelli, em 29/08/2019

É importante enfatizar que, no caso das sessões presenciais de teletandem, conforme os procedimentos aqui explicitados, o computador que os interagentes irão utilizar poderá já estar conectado a um nome/número de usuário específico do *Skype* institucional, disposto na tabela de pareamento. O responsável pela turma, professor/pesquisador/mediador, deverá estar atento à disposição dos computadores ao fazer a distribuição das parcerias, para evitar que os participantes fiquem muito próximos durante a interação. Deverá, ainda, certificar-se de que se conectem com os *logins* previamente distribuídos, como, por exemplo, *universidadecampus8* ou *universidadecampus14*.

Apesar de se constituírem em detalhes, a adoção destes procedimentos empreende muita celeridade ao processo já que, uma vez de posse dessas informações, os professores/pesquisadores/mediadores conseguem gerenciar melhor suas turmas que, rapidamente, se conectam e iniciam as interações.

Vale salientar que, no caso do uso do *Facebook* para as interações, são compartilhados os endereços de perfil pessoal e, da mesma forma, otimiza-se o processo. Como consequência à utilização do *Facebook*, promoveu-se uma aproximação entre os pares, dado que as postagens pessoais podem ser vistas uma vez que as pessoas estejam conectadas em relação de amizade. Hoje, com a crescente popularização do *WhatsApp*, pensamos que poderia ser, também, uma possibilidade.

Finalmente, no laboratório, no decorrer do tempo de cada interação, é importante que o mediador esteja atento às possíveis necessidades dos interagentes, como a troca de fones, microfones e, até mesmo, do próprio computador, caso se façam necessárias. No caso do teletandem, também é

preciso atentar para o momento/horário em que a troca das línguas deve ser feita, alertando os interagentes para tal, a fim de que o tempo da sessão seja igualmente utilizado para a prática dos dois idiomas, observando-se aos princípios do uso separado de línguas e da reciprocidade, conforme já explicitados neste trabalho

Após a interação

O momento posterior à interação é destinado às sessões de mediação. É a partir da mediação que temos o retorno dos interagentes em relação à interação com os seus parceiros, bem como o parecer acerca dos processos e possíveis dificuldades durante o período de comunicação. É nesta etapa, também, que são coletados os dados para pesquisas.

Caso a mediação seja feita em forma de roda de conversa, o mediador, com a autorização dos alunos, pode gravar seus relatos para futura análise. Caso seja feita por meio de diários ou relatos, o grupo no *Facebook* pode ser muito útil, já que o mediador pode postar as perguntas e os interagentes podem respondê-las pelos comentários. No caso de pesquisas utilizando formulários *on-line*, grupos na rede social ou *WhatsApp* facilitam o compartilhamento de *links* ou informações referentes à pesquisas que demandem algum encaminhamento mais imediato.

Em situações presenciais, é interessante que a primeira sessão de mediação se configure como uma roda de conversa, já que os participantes poderão se conhecer, interagir e compartilhar suas experiências com o grupo. Para o mediador, esse primeiro contato poderá fornecer dados importantes para delinear ações subsequentes e amenizar possíveis dificuldades em futuras sessões de interação de uma turma.

No caso de ações colaborativas remotas ou situações inesperadas, como a pandemia, é possível pensar em formatos distintos de mediação como, por exemplo, redes sociais como o *Facebook* (Garcia e Gomes de Souza, 2019) e *WhatsApp*, de forma assíncrona, ou plataformas de videoconferência, como *Zoom* ou *Google Meet* para realização síncrona.

Portanto, é relevante enfatizar que a mediação, etapa que sucede as interações, constitui-se importante momento para avaliação do processo e das atividades, empreendendo direcionamentos e ajustes na condução da

telecolaboração. Constitui-se, ainda, ferramenta para que os pesquisadores/mediadores/professores recebam *feedback* e possam oferecer suporte aos interagentes, já que auxilia no desenvolvimento de soluções para maximizar a qualidade das interações de colaboração *on-line*.

Considerações finais

A partir do repertório teórico e dos dados, brevemente, compartilhados no presente trabalho, bem como a reflexão acerca dos processos logísticos que perpassam as sessões de interação de teletandem e telecolaboração em inglês como língua franca, foi possível organizar os procedimentos e etapas para a aplicação do projeto de forma a atender as demandas de mobilidade virtual, intercâmbio cultural e aprendizagem, sem prejuízos de intercorrências externas, em modelos localizados (com o uso de laboratórios físicos dentro das universidades) ou remotos (com os participantes em múltiplas localidades). Além disso, destacamos a possibilidade de levantamento de dados empíricos que possam ser qualificados e analisados longitudinalmente com as sessões de mediação adaptadas para redes sociais (coletas assíncronas) ou plataformas de videoconferência (coletas síncronas), quando em contextos híbridos ou remotos, devidamente acompanhados pelo professor/pesquisador/mediador responsável.

Entendemos que as ações de operacionalização traçadas neste trabalho contribuem para a execução das modalidades de colaboração *on-line* tanto nos laboratórios como em situações de distanciamento social, em que as interações precisem ser feitas com os dispositivos dos alunos e em casa. Tais procedimentos auxiliam professores/pesquisadores/mediadores e interagentes no desenvolver das parcerias, de modo que as interações sejam otimizadas e possibilitem que os pares tenham experiências de comunicação ainda mais profícuas, visando melhorias na organização e condução das sessões de interação.

As ações telecolaborativas envolvem processos, como aqui apontados, devendo ser viabilizados antes, durante e depois das interações e, dessa forma, demandam tempo e dedicação dos professores/pesquisadores/mediadores responsáveis pelas turmas. No entanto, compreendemos que tais procedimentos que operacionalizam a prática, ainda que trabalhosos, são

necessários para o sucesso das interações, que apresentam resultados significativos para os seus participantes.

Referências

ARANHA, S.; WIGHAM, C. R. Virtual exchanges as complex research environments: facing the data management challenge. A case study of Teletandem Brasil. **Journal of Virtual Exchange**, v. 3, p. 13-38, 2020. DOI: 10.21827/jve.3.35748.

BARANZELI, C.; MOROSINI, M. C.; WOICOLESKO, V. G.. “**A chave está na troca**” – estudantes de mobilidade como vetores da internacionalização em casa. Sér.-Estud., Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 253-274, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822020000100253&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 set. 2023. Epub 12-Maio-2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1400>.

BEAVEN, A.; O'DOWD, R. Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: a European policy experiment. **Research-publishing.net**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14705/rp-net.2019.29.9782490057337>.

BECKER, H. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.

BELZ, A. J. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence. In: Telecollaboration. **Language Learning & Technology**, 7(2), p. 68-117, 2003.

BRAMMERTS, H. Autonomous language learning in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.) **Autonomous Language Learning In-Tandem**. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, p.27-36, 2003.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DELLILE, K. H.; CHICHORRO FERREIRA, A. (Eds.) **Aprendizagem autônoma de línguas em Tandem. Textos pedagógicos e didáticos**. 12^a Lisboa: Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2002.

DE OLIVEIRA, V.C. **Ações Telecolaborativas em Inglês como Língua Franca**. 2018. (Relatório de pesquisa não publicado).

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**. Londrina, v.10, n.2, p.64-91, 2010.

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.

FREITAS, P. de C. B.; GARCIA, D. N. de M. **A referência e o estereótipo na comunicação colaborativa intercultural. Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 47, n. 2, p. 319–333, 2018. DOI: 10.21165/el.v47i2.1997. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1997>. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, D. N. M.; GOMES DE SOUZA, M. Teletandem mediation on Facebook. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 155–175, 2018. DOI: 10.21165/gel.v15i3.2400. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2400>. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, D. N. de M. A telecolaboração como contexto para a formação de professores. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 50, n. 3, p. 1064–1082, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i3.2970. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/2970>. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, D. N. de M. Políticas públicas de internacionalização: os cursos de japonês dentro do Idiomas sem Fronteiras. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 49, n. 3, p. 1337–1358, 2020. DOI: 10.21165/el.v49i3.2566. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/2566>. Acesso em: 4 set. 2023.

GARCIA, D. N. M. **O que os pares de Teletandem (não) negociam-Práticas para um novo contexto on-line, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. São Paulo, Editora UNESP, 2013. Disponível em: <<http://www.editoraunesp.com.br/catalogo/9788539304165,que-os-pares-de-teletandem-em-negociam-o>>. Acesso em: 03 de julho de 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos** – volume 4 – n. 2 – p. 347-356 – Itajaí, maio/ago. 2004.

O'DOWD, R. Supporting In-Service Language Educators. In: **Learning to Telecollaborate. Language Learning & Technology**, v. 19, n. 1, p. 63-82, 2015.

O'DOWD, R. (Ed.) **On-line intercultural exchange**: A practical introduction for foreign language teachers. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.

ROSS, A. F.; DISALVO, M. L. Negotiating displacement, regaining community: The Harvard Language Center's response to the COVID-19 crisis. **Foreign Language Annals**, 2020, p. 1-9. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12463>. Acesso em junho de 2020.

SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (Orgs.). **Perspectivas de internacionalização em casa**: intercâmbio virtual por meio do Programa BraVE/Unesp. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.

TELLES, J. A. **TELETANDEM**: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011.

TELLES, J. A. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores/ FAPESP, 2009.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2014.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M.L. **Foreign Language Learning in-tandem**: Teletandem as an alternative proposal. *The ESPecialist*, vol. 27, nº 2 (189-212) 2006.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: Theoretical Principles and research perspectives. **The ESPecialist**, vol. 27, nº 1 (83-118) 2006.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. De F. (Orgs.). **Ensino de línguas e tecnologias móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

LEITURA E ESCRITA NA INTERFACE DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Claudineia Peres BERTAGLIA¹⁵

Paulo Alexandre FILHO¹⁶

Yngrid Karolline Mendonça COSTA¹⁷

Introdução

Este relato é fruto de um estudo realizado com professores de componentes curriculares diversos que precisaram reinventar suas práticas pedagógicas, diante do período da pandemia da covid-19. Para isso, imersos em contexto de restrição ao trabalho face a face e de suportes físicos, como livros e apostilas, voltaram-se à leitura e a escrita em suportes digitais, de forma a adequar-se ao ensino remoto/híbrido.

Assim, o estudo pautou-se a partir da aplicação de uma questão norteadora aos professores para compreender: (i) de que maneira as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram inseridas nas institui-

¹⁵ Doutoranda em Educação/ PPGE / Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Presidente Prudente / SP / Brasil / Agência de fomento CAPES / E-mail: claudineia.bertaglia@unesp.com

¹⁶ Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: p.alexandre@unesp.br

¹⁷ Doutoranda em Educação PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: yngrid.karolline@unesp.br

ções de ensino como forma de reconfigurar as ações pedagógicas, sobretudo, no trabalho com a leitura e a escrita; (ii) a repercussão dessas competências na percepção dos professores, de forma a permitir o diagnóstico e entender em que medida essas transformações impactaram a atuação do professor e (iii) como estão lidando, no pós-pandemia, com essas transformações tecnológicas para ministrar suas aulas.

Com a evolução tecnológica, novas culturas e novos comportamentos foram sendo inseridos em nossas rotinas. A tecnologia revolucionou nossa maneira de ser, porém, a partir do distanciamento social instaurado (Brasil, 2020) para a contenção do vírus, as instituições de ensino precisaram, de forma aligeirada e sem muito tempo para aprender a lidar com esse novo formato, utilizar suportes digitais para a realização de aulas a distância e disponibilização de materiais, para que, minimamente, os alunos pudessem ter acesso às aulas, garantindo o ano letivo.

Com as propostas de ensino remoto e/ou híbrido, impostas pela pandemia, professores e alunos tiveram que buscar novas alternativas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, adequando-se a novos modelos metodológicos que requerem dos educadores o papel de tutor/mediador, e, do aluno, o desenvolvimento de autonomia e protagonismo.

Esse tipo de ensino remoto acarretou muitos desafios durante o contexto pandêmico, tendo em vista que os professores não tinham formação para lidar com todas as ferramentas necessárias para a elaboração de aulas *on-line*, como o *Google Meet*, *Google Sala de Aula*, aplicativos de edição de vídeos, além dos próprios materiais, como *notebook* ou computadores e internet com bom desempenho. Todavia, estes desafios, também, abriram vastos caminhos rumo ao uso das TDIC.

Com essa nova realidade de aulas mediadas por tecnologia, os professores precisaram se adaptar ao uso de plataformas digitais e o trabalho com ferramentas tecnológicas foram trazidos à baila.

Apesar das dificuldades para nós, professores, e para os pais, que, também, precisaram aprender a lidar com as ferramentas para acessar as aulas, vale destacar que, neste cenário contemporâneo, os alunos que têm acesso ao celular e à internet leem e escrevem em novas plataformas e em novos contextos mais interativos e colaborativos.

Considerando que os gêneros se formam a partir das demandas e transformações sociais (Schneuwly; Dolz, 2004), com esse avanço tecnológico criamos novas formas de nos comunicarmos, fazendo emergir outros tipos de gêneros: híbridos e digitalizados. Assim, aplicativos e plataformas de aprendizagem possibilitam estratégias consideráveis para o trabalho com a leitura e a escrita. Para tanto, destacamos a contribuição de Moran (2018, p. 4):

Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem de hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, aos eu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Diante das considerações do autor, não podemos deixar de ressaltar que, atualmente, os alunos produzem dentro, mas, principalmente, fora do ambiente escolar, *podcasts*, *memes*, escrevem *fanfics*, produzem *vlogs*, *vídeos-minuto*, entre outros gêneros digitais. Dessa forma, novos caminhos, novas plataformas de aprendizagem e possibilidades se abrem, cabendo à escola se apropriar dessa multiplicidade e riqueza de oportunidades e horizontes que o advento da tecnologia oferece para oportunizar novas formas de operar com a aprendizagem, e que, por muito tempo, a escola vem resistindo.

Nesse sentido, tornou-se indispensável que as escolas repensem suas práticas, abrindo caminhos para novas possibilidades de trabalho com recursos e plataformas digitais, reconhecendo as transformações tecnológicas e as culturas delas advindas e a utilização de novas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem.

As propostas de ensino ainda estão à mercê de metodologias pouco dialógicas, ou seja, calcadas em transmissão de conhecimento e aulas meramente expositivas. Contudo, são necessários estudos que trabalhem com a formação inicial do professor para desconstruir paradigmas antigos e preparar esses profissionais e alunos para uma nova era que se instaura a partir do advento das TDIC.

Fundamentação teórica

Devemos pontuar que o trabalho apresentado é resultado de uma reflexão pós-pandemia, em que os sujeitos envolvidos (professores) estiveram presentes e atuaram durante o **ensino remoto emergencial (ERE)**. Ressaltamos que o ERE é diferente do ensino remoto (Williamson; Eynon; Potter, 2020). O ensino remoto emergencial, como o nome supõe, foi uma medida de emergência diante de uma situação incomum, de forma a (tentarmos) manter o contato com os alunos e os componentes curriculares que precisavam conhecer naquele ano:

O uso da internet para o ensino a distância se caracterizou como uma estratégia muito pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto à sua aplicação para crianças em função das dificuldades de se aplicar currículos online (Senhoras, 2020), especialmente no âmbito das escolas públicas ou mesmo das particulares que atingem a população de baixa renda. Neste sentido, compreende-se que há barreiras que impedem os alunos de se envolverem totalmente com as oportunidades de aprendizagem remota, tais como: necessidades educacionais especiais do aluno, a falta de conhecimento dos pais do conteúdo pedagógico, necessidade de melhor comunicação com o professor, falta de acesso às tecnologias digitais e qualidade da internet (Lunari *et al.*, 2021, p.18).

Como salientado anteriormente, nessa medida emergencial, os professores não tiveram outra escolha a não ser aprender a realizar o manejo das ferramentas, por mais básicas que fossem, para que pudessem oferecer as aulas aos alunos, desafio que atingiu também os familiares e crianças.

Apesar das dificuldades e insegurança, foi um período de muito avanço tecnológico e científico, como por exemplo, a cientista brasileira Jaqueline Goes de Jesus que, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2021), mapeou o genoma do coronavírus em menos de 48 horas no Brasil, enquanto a média mundial era de 15 dias; a rapidez com que as vacinas foram produzidas; os meios de comunicação com a atualização das informações; as soluções dadas para o atendimento das crianças com a criação de plataformas para aulas *on-line*, até então inexistentes.

Todas essas questões nos fazem pensar sobre os métodos utilizados para o ensino em sala de aula, mesmo nesse momento pós-pandemia. Não podemos mais negar o quanto nos envolvemos e aprendemos com o uso das TDICs e o quanto nos auxiliou em dado momento para o ensino aos alunos. Assim, não há como voltar ao “novo normal” desconsiderando novamente seu uso, até porque, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), datada de 2018, devemos fazer uso das tecnologias de ensino em sala de aula.

Devemos considerar o protagonismo dos alunos durante o período pandêmico com as novas ações que precisaram estabelecer para aprender, como: rotina para os estudos e acompanhamento das aulas dentro de casa; concentração, atenção e paciência para o rompimento da barreira de uma possível má conexão durante a aula; além de ter que, por vezes, auxiliar os professores no uso das novas ferramentas e; dos diversos estímulos externos presentes (Senhoras, 2020). Sendo assim, como podemos negar tudo o que a pandemia nos trouxe e simplesmente retornar ao método antigo de ensino?

Muito se fala sobre a formação de um sujeito crítico, autônomo e independente, mesmo nos documentos oficiais, como a BNCC (2018), porém, em nossa prática vemos metodologias ainda calcadas na transmissibilidade de conteúdos. Behrens (2013. p. 77) destaca que “o aluno precisa ultrapassar o papel de passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante para produzir conhecimento”.

Dessa forma, temos Moran (In Bacich; Moran, 2018) na defesa de um ensino a partir de metodologias ativas. Segundo o autor, as metodologias ativas não precisam, necessariamente, do uso de ferramentas digitais, porém, colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-o na aprendizagem por investigação, resolução de problemas e descobertas. Assim, o professor precisa (re)organizar sua prática de modo a instigar os alunos a participarem do processo, contemplando os componentes curriculares.

Acima, dissemos ainda das mudanças em nossa sociedade e de como elas nos fazem mudar também. Em nossa língua, viva e cheia de discursos

de palavras alheias e palavras próprias-alheias (Bakhtin, 2003), sofremos e provocamos mudanças ao longo dos anos. Com o avanço das TDICs novos gêneros foram criados, como já comentamos.

Como educadores, devemos acompanhar todo esse contexto e suas diferenças de nossa formação inicial para trazê-los à nossa prática, de modo a agregar ao ensino e ao conteúdo. Não podemos conceber a escola como espaço alheio ao mundo externo, pelo contrário, devemos pensar numa escola que extrapole os seus muros (Jolibert, 2006) e chegue aos alunos e comunidade, tornando o ensino cheio de sentido e significado.

Sabemos das dificuldades envolvidas neste processo e não as negamos, os próprios autores discorrem que esta não é uma prática comum atualmente, mas é algo que vem se difundindo e parece ser o caminho para esse novo modelo de escola que temos e para os alunos e Educação que almejamos ter. Dessa maneira, trazemos abaixo um excerto de nossas práticas e reflexões acerca do uso das TDICs nas salas de aula.

Percurso metodológico

Este estudo contou com a participação de dezoito professores que atuam em escolas públicas do Estado de São Paulo, de diversos componentes curriculares e surgiu da necessidade de compreender como os professores trabalhavam/trabalham com a leitura e a escrita atreladas à tecnologia, durante o período pandêmico. Esses professores viabilizaram estratégias para o trabalho com projetos de leitura e escrita no meio digital, perante o ensino remoto/híbrido, proporcionando assim, aos estudantes, durante esse período de restrição ao livro físico, atividades de leitura e escrita com o uso de recursos tecnológicos, por meio dos gêneros e plataformas digitais, como instrumento de aprendizagem.

Esses docentes diversificaram o conteúdo das aulas proporcionando e fomentando a leitura em meios digitais, para além dos livros físicos e trabalharam com a proficiência oral e escrita dos estudantes por meio da utilização de gêneros digitais como *podcasts*, *fanfics*, *videos-minuto*, radionovelas, entre outros, oriundos de contextos digitalizados.

Dessa forma, vale destacar que, para sondar mais sobre as impressões desses docentes durante esse período, foi aplicado um questionário a um

grupo de dez professores que atuam em diferentes unidades escolares e que procuram diversificar as aulas e promover a leitura e a escrita em contexto digital de forma a desenvolver um trabalho mediado pelas TDIC.

Consideramos de suma importância compreender como os professores têm se adequado ao trabalho com a tecnologia na escola, seus anseios e os principais desafios apontados na utilização da tecnologia, sobretudo, com a leitura e a escrita. Ademais, concordamos com Ludke e André (2018, p. 2), ao afirmarem que a pesquisa

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Sendo assim, para realizarmos uma sondagem sobre esse processo, aplicamos um questionário com a seguinte questão norteadora: *Você considera que o trabalho com projetos de leitura e escrita no meio digital com o uso das novas tecnologias, sobretudo nesse contexto de Ensino Remoto e ou híbrido, é imprescindível? Comente sobre isso de acordo com suas experiências profissionais.*

Ressaltamos que, diante do contexto da pandemia da covid-19, as escolas passaram por transformações relevantes e tiveram a tecnologia como suporte essencial para a realização das aulas e de atividades, que até então, ocorriam em formato presencial.

Análise das evidências

A seguir, serão examinadas as respostas escolhidas de forma aleatória de sete professores como amostragem/recorte do estudo conduzido, obtidas mediante a aplicação da questão norteadora, supracitada, de forma a permitir o diagnóstico e entender em que medida essas transformações impactam na atuação do professor e como estão lidando, no pós-pandemia, com essas transformações tecnológicas para ministrar suas aulas.

Por fim, nomearemos os participantes e respondentes desta pesquisa como *P1*, *P2*, *P3*, e, assim, por diante. Outrossim, iniciamos a análise da resposta do *Participante 1 (P1)* e na sequência os demais sujeitos de pesquisa.

O excerto 1 aborda a recepção de um dos professores respondentes a respeito do uso das tecnologias neste novo momento, como podemos acompanhar, a seguir.

Excerto 1 - O uso das tecnologias em cenário pandêmico.

P1- Nos dias de hoje realmente podemos considerar imprescindível o uso de tecnologia nas atividades propostas. Visto que temos que considerar ainda que esse recurso veio para ficar. Que de agora em diante fará parte do nosso trabalho sempre. À medida que vamos nos familiarizando, podemos ver que não é um bicho de sete cabeças e sim um grande aliado para alcançarmos nossos objetivos nesse tempo de pandemia.

Fonte: Autores - Questionário de P1, 2021.

É notório, na resposta do *P1*, o quanto a escola e, portanto, os professores resistiram, durante muito tempo, ao uso da tecnologia nos espaços escolares. Observamos que, devido à utilização desses recursos, em decorrência do período pandêmico, houve uma revolução no uso das ferramentas digitais na escola, tornando-as aliadas da ação pedagógica.

O excerto 2 evidencia os desafios para a nova implementação do uso das tecnologias em sala para ensinar, pois, tanto professores quanto alunos precisaram aprender a lidar com essa ferramenta de um modo diferente, não apenas intuitivo, mas que o tornasse eficaz para práticas de ensino-aprendizagem.

Excerto 2 - Como os professores viram a utilização da tecnologia no ensino?

P2- Sim, é um caminho necessário, não tem sido fácil, devido à nova realidade. Entretanto, aos poucos nossos alunos entenderão a importância da tecnologia no ensino e aprendizagem. Toda mudança no início é assustadora.

P3-Sim, pois promovem aprendizagens mais significativas, despertam maior interesse e engajamento dos alunos, gerando maior interatividade durante as aulas e, conseqüentemente, maior interesse e facilidade na compreensão dos conteúdos.

Fonte: Autores - Questionário de P2 e P3, 2021.

Nas respostas de *P2* e *P3*, podemos perceber que, não só os professores são e/ou eram resistentes ao uso da tecnologia, como também os alunos, resultado de um processo de resistência cultural que só foi amenizado a partir da necessidade de utilização da tecnologia em decorrência da pandemia.

Dessa forma, aos poucos, estão se adaptando a essa nova realidade que há tempos era urgente nos espaços escolares, considerando a expansão

tecnológica que, apesar de não ser nova, ainda gera objeção de algumas instituições. No excerto 3, podemos dar evidência ao engajamento dos alunos perante atividades de leitura e escrita mediadas pela tecnologia.

Excerto 3 - Novas habilidades de leitura em contexto digital

P4 - Sim. Porque: 1- dá continuidade de leitura para quem já era leitor. 2- Pode ser interessante para quem não era leitor e passou a ser porque é uma maneira diferente e com mais opções de leitura. 3- Para quem está aberto às novas aprendizagens escrever, editar, gravar áudios, vídeos, e aplicar em diversas plataformas o que é importante para manusear e desenvolver habilidades nestas plataformas. A disponibilidade de aprender serve para todos os departamentos da vida profissional, acadêmica, pessoal, socioemocional, e muito mais.

Fonte: Autores - Questionário de P4, 2021.

Na resposta de P4, destacamos a ampliação dos ambientes de leitura e escrita, por meio do uso dos novos gêneros e plataformas digitais, assim como, as possibilidades de extensão desse uso na vida profissional e pessoal, como conjunto de aprendizagem para além dos muros da escola. Nesse aspecto, ressaltamos a afirmação de Goulart (2017, p. 41):

Em tal contexto, destacamos a relevância da compreensão dos modos de inserção e de uso da escrita nas sociedades letradas contemporâneas, bem como os processos históricos que vêm determinando os diferentes gêneros do discurso orais e escritos, incluindo o uso da escrita em novos suportes digitais.

Neste novo cenário, em que as TDIC estão cada vez mais presentes, novas plataformas de leitura e de escrita surgiram, dando espaço a ambientes colaborativos que proporcionam novas maneiras de ler, escrever, interagir e construir significados. Sendo assim, damos ênfase às contribuições de Moran (2018, p. 8):

A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre as pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades.

Diante das contribuições do autor, reiteramos a urgência da escola em romper paradigmas com vistas a ampliar horizontes para um contexto tecnológico tão emergente na atual conjuntura. Percebemos, pela fala dos respondentes que, apesar de terem enfrentado dificuldades e desafios na implementação das tecnologias em sala, como uma maneira de se trabalhar também as habilidades envolvendo leitura e escrita, as expectativas e frutos colhidos, estavam sendo positivos, tendo em vista que os educandos se envolveram nas proposituras feitas pelos professores e passaram a manejar essas ferramentas de modo educativo, formativo.

Assim, consideramos o quão é imprescindível que as aulas ofereçam essas novas formas de mediação da leitura e escrita, proporcionando aos alunos diferentes metodologias de trabalho com a leitura e a escrita.

A seguir, exposto no excerto 4, encontramos evidências da relevância dos artefatos tecnológicos como ferramentas para dinamização e engajamento entre os pares quando se trata de aprendizagem mediada pelas TDIC:

Excerto 4 - Tecnologias em ambientes de aprendizagem

P5- Atualmente é inegável a importância do uso das tecnologias na educação, as diversas possibilidades tecnológicas são ferramentas poderosas para atrair e reter a atenção dos alunos, principalmente se considerarmos que os mais jovens gostam dessa dinâmica, tornando para eles os momentos de estudo mais divertidos, associando o aprendizado a algo agradável.

Fonte: Autores - Questionário de P5, 2021.

A argumentação de P5 é muito importante para esse novo contexto de trabalho com a linguagem, uma vez que estamos, cada vez mais, inseridos nesse universo da multimodalidade, conforme destaca Ribeiro (2018, p. 75): “Assumindo um ponto de vista evidentemente fundamentado na teoria da multimodalidade, que prega, justamente, a ideia de que as linguagens se integram para a construção dos sentidos [...]”. Concordamos com a autora e compreendemos que os alunos estão imersos nessa gama de palavras, imagens, sons e movimentos, de maneira que trabalhar com recursos tecnológicos torna as aulas mais atrativas e dinâmicas, conforme destaca P5.

Ao questionarmos os professores a respeito da importância da leitura durante o período pandêmico, com o uso das novas tecnologias, podemos

observar, no excerto 5, a fala de um professor a respeito das potencialidades das TDIC no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Entendemos que esse período foi crucial para o reconhecimento da importância dessas ferramentas como recursos indispensáveis à educação:

Excerto 5 - TDIC como recursos de mediação da leitura

P6- Sim e muito importante a leitura nesse momento que estamos passando, através dela os alunos vão aperfeiçoando cada vez mais o gosto e aprendendo coisas novas para melhorar o ensino aprendizagem deles.

Fonte: Autores - Questionário de P6, 2021.

Na resposta de P6, observamos o quesito da atratividade que a tecnologia nos remete, por meio da inovação. Nesse âmbito, podemos dizer que o uso da tecnologia na sala aula permite o contato com o novo: novas plataformas, novos gêneros digitais que emergem desse contexto e, sobretudo, novas linguagens. Dessa maneira, destacamos como o uso da tecnologia em ambiente de ensino favorece o aprendizado. No entanto, não se trata da tecnologia e seu uso em si mesma, ou seja, não é a própria ferramenta, mas a mediação por meio das práticas sociais nelas inseridas que promove um trabalho interativo com novas linguagens, semioses e textos multimodais, através de práticas de leitura e escrita.

Ao questionarmos como os professores concebiam o uso das novas tecnologias para o desenvolvimento de habilidades leitoras, obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 6 - Potencialidades das TDIC no desenvolvimento da competência leitora

P7 – Sim...A tecnologia pode ser usada para melhorar a capacidade de leitura de várias maneiras, seja para melhorar os níveis de interesse dos nossos alunos, uma geração que parece que já nasceu conectada, melhorar o vocabulário, a fluência e até mesmo a compreensão de palavras visuais por meio da leitura em um celular ou computador.

Fonte: Autores - Questionário de P7, 2021.

O Participante 7 aborda a importância da tecnologia para despertar o interesse dos estudantes para a leitura com intuito da ampliação do vocabulário, recursos multimodais e o uso do celular, também como ferramenta de

aprendizagem. Não podemos deixar de considerar que a leitura e a escrita são práticas sociais para além da escola e que o uso da tecnologia é uma realidade que permeia as práticas sociais. Nesse contexto, dialogamos com a citação de Ribeiro (2018, p. 103), “mesmo com tantos trabalhos e tantas possíveis experiências, notadamente nas salas de aula do ensino básico brasileiro, por que as tecnologias digitais ainda trazem conflitos quando precisam atravessar do espaço das práticas sociais para o das práticas escolares”.

A autora nos lança uma questão importante para refletirmos de modo a abordar os entraves que ainda dificultam o uso da tecnologia em práticas pedagógicas escolares. Sabemos que, apesar de termos avançado, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Considerações finais

Durante o texto, discorreremos sobre os desafios que a pandemia causada pelo coronavírus nos causou como população, mas principalmente, como educadores. Nossa prática em modelo completamente novo para muitos de nós trouxe um cenário desafiador e inseguro, porém, profícuo de potenciais e aprendizados, ficando claro, também, o quanto avançamos em tecnologia enquanto sociedade, no sentido mais amplo e, no sentido mais restrito, enquanto formação pessoal.

Assim, a partir de uma pesquisa realizada com alguns professores que passaram por esse período ativamente, dando aulas e preparando novos modelos de aulas e agora estão novamente de forma presencial com as turmas, discutimos sobre a importância do uso das TDICs, para eles, como ferramentas aliadas no processo pandêmico e o quanto seria após, com a retomada das aulas no modelo ‘normal’.

Buscamos elencar os aspectos positivos que o uso das novas tecnologias podem propiciar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois, como escola, não podemos desconsiderar todos os aspectos e vivências que ocorrem para além de seus muros e, o quanto o repertório dos alunos de práticas extraescolares influencia para seu desempenho dentro da escola.

Por esse motivo, acreditamos que o caminho é tornarmos o aluno o centro do processo, aprendendo por meio de ferramentas que ele utiliza fora da escola e que podem auxiliar no desenvolvimento de componentes

curriculares, desde que o professor esteja disposto a um novo desafio: sair da zona confortável e se propor a fazer o diferente novamente.

Sabemos o potencial que temos, enquanto educadores, de nos reinventar, haja vista os processos superados durante o período de ensino remoto emergencial e sabemos, também, o quanto o novo assusta, mas, como alguns respondentes expressaram em seus comentários, é um caminho possível a ser trilhado.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

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. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 09 set 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 de set de 2023.

CNS. **Conselho Nacional de Saúde**. Jaqueline Goes de Jesus, cientista que mapeou o genoma do coronavírus, é homenageada pelo CNS. Net. 2021. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>. Acesso em 09 set 2023.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOULART, C. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 2018.

LUNARDI, N.M.S.S. *et al*; Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/#ModalDownloads> Acesso em 09 set 2023.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21ª ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação.** 1ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology.** Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

O PAPEL DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PLUGADAS E DESPLUGADAS

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi SANT'ANNA¹⁸

Maria do Carmo Monteiro KOBAYASHI¹⁹

Daniel Vieira SANT'ANNA²⁰

Vanessa de Almeida LAURA²¹

Introdução

A revolução tecnológica do século XXI está redefinindo não apenas a maneira como nos comunicamos e interagimos, mas também as habilidades que os alunos precisam adquirir para prosperar em um ambiente globalizado e altamente digitalizado.

A Educação Infantil, conforme Piaget (1974, p. 56), “é aquela que deve possibilitar na criança um desenvolvimento amplo e dinâmico no pe-

¹⁸ Mestre em Educação / Docência para Educação Básica / PPGE / Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Bauru / SP / Brasil / E-mail: daniele.abiuzzi@unesp.br

¹⁹ Professora Associada - Livre Docente (2019) em Ensino de Arte: Linguagens da Criança / Professora Orientadora no PPGE - Docência para Educação Básica / Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Bauru / SP / Brasil / E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br

²⁰ Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: daniel.santanna@unesp.br

²¹ Graduanda em Pedagogia / Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP / campus de Lençóis Paulista / SP / Brasil / E-mail: 23211545@aluno.univesp.br

ríodo sociomotor”, vista como alicerce da educação, desempenhando um papel crucial na preparação das futuras gerações para enfrentar os desafios que se avizinham. Nesse contexto, o Pensamento Computacional (PC) emerge como uma habilidade que transcende os limites tradicionais das disciplinas de Ciência da Computação, encontrando terreno fértil para integração em uma variedade de campos de conhecimento. Brasil (2022) define que o PC

refere-se à habilidade de compreender, analisar definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, através do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, aplicando fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2022, p.14).

Na contemporaneidade, não se exige apenas que os alunos absorvam informações, mas também que desenvolvam habilidades cognitivas que os capacitem a analisar, sintetizar, resolver problemas e comunicar de maneira eficaz.

Caracterizado por sua abordagem sistêmica para resolução de problemas, o PC se encaixa perfeitamente nesse paradigma educacional. Ao abordar desafios complexos através da decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos, os alunos não apenas adquirem as ferramentas para navegar pelo mundo digital, mas também cultivam habilidades mentais essenciais para todas as áreas da vida.

Nos últimos anos, o PC tornou-se uma habilidade fundamental, não apenas para especialistas da área de informática, mas para a sociedade como um todo, tornando-se necessário para os indivíduos no século XXI. Segundo Wing (2006), este conceito retrata um conjunto de competências computacionais, presentes em diferentes áreas do conhecimento e que podem trazer benefícios aos seus usuários, sejam eles da área da informática ou não, definindo-o como processos de pensamento que envolvem a formulação e a resolução de problemas de uma forma que computadores, humanos ou máquinas possam fazer de forma eficaz.

Dito isso, o PC é um recurso eficaz que auxilia na resolução de problemas e pode ser utilizado em diversas áreas do conhecimento, não necessariamente associado ao uso de computadores. Segundo Blikstein (2008),

PC se trata de uma habilidade importante a ser ensinada, com o objetivo de compreender a utilização dos computadores como ferramentas aplicáveis no processo de melhoria da cognição humana, valendo considerar que o desenvolvimento desta habilidade não está diretamente relacionado ao uso de um computador ou de qualquer equipamento técnico, pois podemos resolver um problema mentalmente ou por meio de ações simples com papel e caneta.

Em outro nível de usabilidade, apresenta-se, também, a lógica computacional, conceito que envolve uma série de tecnologias relacionadas ao ensino e à aprendizagem, como jogos, *softwares*, plataformas interativas e vídeos, que são as ferramentas básicas do professor atual e que, segundo Blikstein (2008), proporcionam a construção de habilidades como pensamento lógico, pensamento crítico, habilidades de resolução de problemas como cooperação, conhecimento, respeito, regras, objetivos, criatividade e habilidades de comunicação e ludicidade. Assim, ao agregar recursos técnicos nos quais os alunos possam utilizar seus conhecimentos, torna-se um importante auxílio pedagógico na aprendizagem da primeira infância.

Partindo desta premissa, analisamos o papel do PC no contexto da Educação Infantil, por meio da realização de atividades desplugadas, que são ensinadas sem o uso de computadores, considerando que essa abordagem introduz conceitos de *hardware* e *software* que impulsionam as tecnologias cotidianas a pessoas não-técnicas, e as atividades plugadas que são realizadas através de equipamentos e recursos digitais (Brackmann, 2017), enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e potencializando as habilidades através de recursos lúdicos, apresentando os benefícios dessa abordagem e como ela pode catalisar um processo educativo mais abrangente.

As instruções de máquina e o Pensamento Computacional

Ao longo da história, diferentes civilizações desenvolveram conhecimentos matemáticos adaptados às suas necessidades de sobrevivência, com uma forte ligação à sua cultura. Isso levou ao surgimento de métodos para lidar com medidas e operações matemáticas. A criação do sistema binário no século XVII por Gottfried Wilhelm Von Leibniz estabeleceu as bases para os primeiros computadores digitais na década de 1940 (Sant'Anna, 2023). Esse sistema, composto por números 0 e 1, representa conceitos

como “Sim ou Não”, “Verdadeiro ou Falso” por meio da presença ou ausência de eletricidade. No entanto, embora tenha sido fundamental, o sistema binário mostrou limitações ao representar uma variedade de conceitos.

Compreendendo este processo de criação, é possível apresentar os computadores como máquinas digitais configuráveis controladas por linguagens de programação e que utilizam dos *bits* como sua menor unidade de informação, representando os estados 0 ou 1. A eletrônica digital e a computação são construídas com base nesse sistema binário, ilustrado por dispositivos como lâmpadas. Ainda que o sistema binário tenha sido essencial, sua simplicidade levou à representação de números mais longos em comparação com o sistema decimal.

Embora inicialmente possa aparentar um processo complexo, a utilização do sistema binário pelos computadores pode ser exemplificada através do uso de lâmpadas para formar caracteres, com grupos de 8 lâmpadas representando 1 *byte*. A contagem binária dobra à medida que se move de uma lâmpada para outra, baseada no número 2 (Sant’Anna, 2023). Esse sistema permitiu a criação dos computadores digitais, mas também mostrou suas limitações ao lidar com uma ampla gama de informações e conceitos.

Em disciplinas específicas da área de tecnologia, são apresentados, aos estudantes, os métodos de conversão entre as bases numéricas: binário, decimal, octal e hexadecimal, utilizadas em aplicações práticas, como em redes de computadores nos cálculos de *Internet Protocol* (IP), ou ainda nas representações de textos (ou *String*) através de tabelas de conversão, como a *American Standard Code Information Interchange* (ASCII). Por meio da utilização dos números binários, os computadores entendem o que desejamos que ele execute, pois, uma sequência de números compostos de 0 e 1 podem representar diversas coisas, desde letras, números e até imagens.

Embora o PC tenha raízes na Ciência da Computação, suas aplicações se estendem muito além dessa área. Ele pode ser usado para resolver uma ampla variedade de desafios em diferentes disciplinas, como Matemática, Ciências, Engenharia, Artes, Negócios e outras.

O PC não apenas ajuda a resolver problemas de maneira mais eficaz, mas também desenvolve habilidades mentais essenciais para a vida cotidiana e o sucesso profissional. Ele estimula o pensamento crítico, a resolução de

problemas, a criatividade e a capacidade de trabalhar com dados complexos. À medida que a sociedade se torna cada vez mais orientada pela tecnologia, este recurso se torna uma habilidade valiosa para todos, independentemente do campo de atuação.

Antes de explorar a integração do PC na Educação Infantil, é importante definir o conceito. Trata-se de uma abordagem para resolver problemas que capacita os indivíduos a enfrentar desafios de maneira estruturada e lógica, permitindo-lhes resolver problemas complexos e tomar decisões informadas. Essa habilidade não está limitada à programação ou à ciência da computação, ela tem aplicabilidade em diversos contextos da vida e é essencial para navegar com sucesso em um mundo cada vez mais interconectado e tecnológico.

Esta abordagem se baseia em quatro pilares, nomeadamente **decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos**. Essa forma de organização é apresentada no artigo *Computational Thinking* (Wing, 2006) e é apoiada pelo Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (Raabe *et al.*, 2018), no qual sugerem que cada pilar pode ser utilizado separadamente ou conectado a outros para garantir uma solução para o problema, podendo ser abordados junto aos estudantes da Educação Básica. Ao unirmos essas teorias e referências com práticas pedagógicas exercidas por educadores, fornecemos exemplos de como podem ser abordados, tanto em contextos plugados quanto desplugados:

Muitos tópicos importantes da Ciência da Computação (CC) podem ser ensinados sem o uso de computadores. A abordagem desplugada da CC introduz conceitos de *hardware* e *software* que impulsionam as tecnologias cotidianas até pessoas não-técnicas. Em vez de participar de uma aula expositiva, as atividades desplugadas ocorrem frequentemente por meio da aprendizagem cinestésica (e.g. movimentar-se, usar cartões, cortar, colar, desenhar, pintar, resolver enigmas, etc.) e os estudantes trabalham entre si para aprender conceitos da CC. (Brackmann *et al.*, 2018, p. 39).

O primeiro dos quatro pilares, a **decomposição**, envolve dividir um problema ou tarefa complexa em partes menores e mais gerenciáveis. Ao fazer isso, o problema se torna mais fácil de entender e abordar, uma vez

que cada parte pode ser tratada individualmente, auxiliando na resolução de situações cotidianas.

O segundo pilar, **reconhecimento de padrões**, refere-se à habilidade de identificar semelhanças, tendências ou características recorrentes em um conjunto de informações. Essa capacidade é útil para analisar dados e fazer previsões com base em observações transmitidas, podendo ser integrado na educação matemática. Por exemplo, ao ensinar escrita numérica, os educadores podem encontrar alunos com dificuldades para escrever determinados números, recorrendo à representação fonética. Outro exemplo é o ensino da reciclagem, em que os alunos aprendem a reconhecer características de diferentes materiais e a determinar os métodos de eliminação adequados, promovendo indiretamente competências de reconhecimento de padrões.

O terceiro pilar, a **abstração**, é a habilidade de simplificar informações ou conceitos complexos, focando apenas nos detalhes mais relevantes. Enquanto na programação a abstração envolve criar funções ou objetos que encapsulam comportamentos específicos, na Educação Básica, retrata um contraste com os materiais tangíveis, referindo-se a conceitos intangíveis ou construídos mentalmente, mesmo quando associados a elementos do mundo físico.

O quarto pilar, os **algoritmos**, representam as sequências de passos ordenados e precisos que levam à resolução de um problema. As receitas são excelentes exemplos, aplicáveis à Educação Infantil, partindo da orientação aos alunos de misturar ingredientes em quantidades e sequências específicas, além de considerar os tempos de preparo e cozimento para atingir a qualidade e os atributos esperados do produto. Outra proposta possível no contexto educacional, é descrever a localização de um indivíduo em relação a um ou mais pontos de referência, solicitar o detalhamento do percurso de casa até a escola, lembrando seus pontos de referência ou sua geolocalização.

Lógica da programação e o Pensamento Computacional para crianças

Na contemporaneidade, a interseção entre o PC, a tecnologia e a alfabetização são apresentadas como algo essencial na preparação das crianças da Educação Infantil, imersas no contexto digital. Ainda que a noção de PC e as linguagens de programação possam inicialmente parecer abstratas

e relativamente distantes do cenário educacional, muitas propostas de projetos com a tecnologia educacional vem rompendo as barreiras que antes pareciam separar esses conceitos do entendimento das crianças.

O movimento em direção à integração da programação nos currículos escolares não é novidade em âmbito global. Países visionários como Finlândia, Estônia e Reino Unido já abraçaram essa abordagem, reconhecendo que dotar as crianças com habilidades tecnológicas desde cedo é essencial para sua futura competência (Sant’Anna; Sant’Anna, 2019). De forma semelhante, através da Competência Geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Brasil traz, para o âmbito da Educação Básica, respaldos fundamentais para iniciativas educacionais como a “Alfabetização Computacional”, que busca apresentar as bases da tecnologia de forma gradual e acessível aos estudantes.

A Alfabetização Computacional, segundo a definição de Wang e Prado (2015), engloba a primeira etapa do aprendizado em que habilidades e conhecimentos sobre tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são adquiridos. Contudo, é necessário compreender que a alfabetização tecnológica consiste numa jornada em constante ascensão, impulsionada pela evolução constante dos recursos tecnológicos digitais.

Relacionado a esta premissa, o trabalho de PC, como delineado por entidades como a *International Society for Technology in Education* (ISTE) e a *Computer Science Teachers Association* (CSTA), consiste na habilidade de resolver problemas por meio de processos mentais, como a organização e análise de dados, a criação de algoritmos, a abstração, a construção de modelos, a simulação e a automação. Este pensamento estruturado não só capacita as crianças a solucionar situações-problema, mas também incentiva a lógica, a organização e a criatividade em suas abordagens.

A inserção precoce do PC no currículo educacional não apenas prepara as crianças para as carreiras em tecnologia, mas pode, também, capacitá-las com habilidades de decifrar problemas complexos, abordá-los de maneira sistemática e analítica, tornando-se um recurso poderoso em qualquer empreendimento. Porém, este trabalho exige que os professores desempenhem atividades de mediação com os alunos nessa jornada, projetando atividades práticas que fomentem a resolução de problemas, a colaboração e a criatividade.

Neste sentido, aplicam-se as fundamentações do *Proyecto Aprendizaje Centrada em el estudiante Erasmus Plus* (Filho; Ventura, 2022), no qual apresenta-se o estudante como o centro do processo de ensino, exercendo um papel de protagonismo de forma ativa e participativa. Assim, na medida em que os alunos enfrentam desafios práticos, eles internalizam abordagens analíticas que se estendem muito além das fronteiras da tecnologia.

Em essência, a programação se baseia em algoritmos, que podem ser comparados a instruções passo a passo, semelhantes a uma receita culinária, com a finalidade de atingir um objetivo específico. A vida cotidiana é permeada por algoritmos – desde a preparação de uma refeição até o trajeto para a escola e, através do aprendizado da programação, as crianças não apenas compreendem o funcionamento dessas sequências lógicas, mas também desenvolvem a habilidade de decompor desafios complexos em partes gerenciáveis. Partindo deste, um recurso educacional que pode auxiliar na introdução das crianças da Educação Infantil ao mundo da programação é o *Scratch Jr*. De acordo com Sant’Anna (2023), o *Scratch Jr* é uma linguagem de programação introdutória para crianças de 05 a 07 anos, composta por blocos gráficos que permite, aos seus usuários, criar suas próprias histórias interativas e jogos.

Projetado para ser uma plataforma de programação visual, o *Scratch Jr* torna o processo de aprendizado acessível a crianças em idades mais jovens. Seu método “arrastar e soltar” elimina a necessidade de dominar linguagens de programação complexas, permitindo que as crianças, mesmo ainda não letradas, concentrem-se na construção de projetos e na expressão criativa. Segundo Resnick (2020), o processo criativo das crianças através da espiral da aprendizagem envolve imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e novamente imaginar: processos que facilmente são observados durante a utilização deste recurso tecnológico.

O uso de recursos tecnológicos educativos, como o *Scratch Jr*, não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também dá condições de adquirirem habilidades de solucionar problemas de forma engajada, capazes de enfrentar desafios complexos, promovendo o pensamento lógico e a colaboração. De acordo com Mattar (2010), a introdução de jogos, mesmo que associados à tecnologia, tem o potencial de incitar desafios e promover a resolução de problemas.

A diversidade de jogos e programas desenvolvidos para ensinar programação para crianças é bastante extensa. Desde a pioneira linguagem “*Logo*”, criada por Seymour Papert (Papert, 2008), até as mais modernas plataformas como o *Scratch Jr.*, a educação em programação para crianças tem sido um campo em constante expansão. Através desses recursos, as crianças aprendem a programar, cultivam habilidades cognitivas, desenvolvem o pensamento lógico e criativo, e aprimoram a capacidade de resolver problemas.

No cerne do movimento em direção à programação para crianças, está a pedagogia participativa, baseada na abordagem que reconhece que as crianças aprendem melhor quando são incentivadas a construir e criar ativamente. Esta abordagem, defendida por Papert (2008), propõe que os estudantes sejam participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento. A programação oferece uma maneira tangível de aplicar esse conceito, permitindo que as crianças criem, colaborem, compartilhem e registrem suas criações.

Neste contexto, o *Scratch Jr.* emerge de forma valiosa para introduzir as crianças à programação desde tenra idade. Esta plataforma, desenvolvida para capacitar a criatividade, possibilita que as crianças construam suas próprias histórias, jogos e animações interativas, tudo isso enquanto aprendem conceitos de programação de forma prática e envolvente a partir de atividades desplugadas, através da utilização dos blocos de comando impressos, como também das plugadas, com a utilização do aplicativo propriamente dito. Além do aspecto educacional, este recurso tecnológico também fomenta uma abordagem multidisciplinar, integrando-se a diversas disciplinas e áreas de aprendizado, considerando que, através da criação de projetos interativos, as crianças podem explorar conceitos matemáticos, científicos e artísticos.

Na era da Educação 5.0, na qual a tecnologia assume um papel crucial na vida das crianças, a habilidade de compreender, criar e interagir com a tecnologia é essencial. A BNCC reconhece essa realidade, enfatizando o papel das interações, brincadeiras e explorações na Educação Infantil, no qual o PC e a Alfabetização Tecnológica se encaixam naturalmente nesse cenário, proporcionando, às crianças, as ferramentas para navegar com confiança no mundo digital (Brasil, 2018).

Assim, à medida que o PC e a Alfabetização Tecnológica se tornam pilares fundamentais do currículo educacional, temos a oportunidade de moldar uma geração de jovens que não apenas dominem as tecnologias do futuro, mas também se tornem solucionadores de problemas habilidosos, criativos e conscientes das possibilidades infinitas que a tecnologia lhes oferece e, principalmente, pessoas emocional e psicologicamente orientados para o respeito ao outro e ao mundo onde vivemos.

Considerações finais

No cenário atual, no qual a tecnologia permeia todos os aspectos da sociedade, a integração do PC na Educação Infantil é essencial para preparar as gerações futuras. A revolução tecnológica do século XXI vai além da simples obtenção de informações, demandando habilidades cognitivas avançadas para enfrentar desafios complexos e prosperar em um mundo digitalizado e globalizado, sem se esquecer que o humano vem em primeiro lugar.

O PC, que abrange a resolução estruturada de problemas por meio de decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos, é uma ferramenta educacional poderosa. Isso não se trata apenas de programar computadores, mas também de cultivar habilidades mentais cruciais como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas, que são essenciais para o sucesso em diversas áreas da vida e podem ser oportunizadas aos estudantes, mesmo não letrados, de forma plugada e desplugada.

A convergência entre PC, tecnologia e alfabetização torna-se essencial na Educação Infantil, onde plataformas como o *Scratch Jr.* ilustram a adaptação lúdica de recursos tecnológicos para o ensino de programação. Ao integrar o PC, não apenas capacitamos crianças na navegação digital, mas também cultivamos habilidades fundamentais para futuros desafios, promovendo uma mentalidade analítica e criativa, valiosa em todas as esferas da vida. Assim, o PC e a Alfabetização Tecnológica transcendem o abstrato, emergindo como chaves mestras para desbloquear o potencial dos estudantes, formando-os com confiança e criatividade para o porvir.

Referências

BLIKSTEIN, P. **O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação**. Conteúdo digital, 2008. Disponível em: http://www.blikstein.com/niva/documents/online/ol_pensamento_computacional.html. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional Através de Atividades Desplugadas na Educação Básica**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BRRS, 2017.

BRACKMANN, C. P.; BOUCINHA, R. M.; ROMÁN-GONZÁLEZ, M.; BARONE, D.; CASALI, A.; SILVA, F. P. Pensamento Computacional Desplugado: ensino e avaliação na Educação Primária da Espanha. **Journal on Computational Thinking** v.2, n.1 (2018), p. 36-50. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/IJCThink/article/view/12415/7833>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022 de 30/09/2022**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: 26 out. 2022.

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

FILHO, M. C.; VENTURA, V. B. **Aprendizagem Centrada no Estudante na América do Sul – ACE**: Projeto ACE Erasmus+ e a preparação de alunos pré-universitários para o ingresso na Universidade Estadual Paulista – UNESP. 1st International Conference on Education and Training, Lisboa – Portugal. Jul, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/362156974>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

RAABE, A. L. A.; BRACKMANN, C. P.; CAMPOS, F. R. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino

fundamental. [Recurso digital]. São Paulo: CIEB, 2018.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANT'ANNA, D. F. F. A. **Ensino de programação para crianças da educação infantil a partir de atividades lúdicas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

SANT'ANNA, D. F. F. A.; SANT'ANNA, D. V. Scratch Jr para potencializar o pensamento criativo em crianças da educação infantil. **V Seminário Luso-Brasileiro de educação Infantil – II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infância e Educação – Infâncias, cidades e democracia**. Faculdade de Educação – USP. São Paulo/SP, 2019.

WANG, M.; PRADO, E. Revisão Sistemática sobre Alfabetização Computacional. *In: Simpósio Brasileiro de Sistemas de Informação (SBSI)*, 11., 2015, Goiânia. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. P. 571-578.

WING, J. Computational thinking. **Communications of ACM**, v. 49, n. 3, 2006, p. 33-36.

O PODCAST COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Kalline Laira Lima dos SANTOS²²

Introdução

A problemática do uso das tecnologias na educação segue uma linha tênue entre as restrições e as limitações que ocorrem na formação dos professores que se propõem à sua utilização.

As mídias digitais têm se tornado importantes ferramentas em várias áreas do conhecimento. Não diferente, em âmbito educacional, tornam-se fortes aliadas para que o processo de construção de conhecimento seja significativo. Todavia, ainda que muitas discussões estejam em pauta sobre a inserção de ferramentas e recursos digitais no contexto das práticas de ensino, entendemos que estamos diante de um momento ímpar para repensarmos ações que se pautam nas tecnologias.

Compreendemos que um uso produtivo requer mais do que apenas conhecer a ferramenta com que se vai trabalhar, exigindo o desenvolvimento de um letramento digital que precisa abarcar os cursos de formação de professores (Freitas, 2010). Dessa forma, ressalta-se que devemos ter consciência dos objetivos que queremos alcançar. Assim, este trabalho busca trazer algumas reflexões de experiências com o uso do *podcast* em atividades formativas no Ensino Superior que auxiliaram no processo de ensino e aprendizagem.

²² Graduação em História, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília-SP / E-mail: lairakalline@gmail.com.

<https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-513-1.p139-152>

Ao final de minha graduação, tive a experiência de cursar uma disciplina eletiva no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores no campus de Petrolina da Universidade Estadual de Pernambuco. Ao decorrer da mesma, foi solicitada uma atividade que envolvesse o uso do *podcast*. Dessa forma, esta foi a primeira iniciativa e meu contato mais aprofundado, no qual saí da postura de consumidora para o de produtora.

A partir dessa experiência, pude compreender mais a dimensão do uso deste suporte tecnológico na integração com o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. É fato que a evolução da tecnologia “transforma as condições de vida da sociedade” (Lévy, 1999) e tem influenciado, de modo muito particular, a vida dos indivíduos, tanto nas alterações que introduzem no cotidiano quanto nos processos adotados pela nova geração, sendo ela modificadora do ambiente educacional e das formas de constituir um conhecimento, seja na educação básica, seja na superior.

No meu caso, o despertar para a utilização do aparato tecnológico com vistas à produção de *podcasts* partiu de uma breve experiência com um professor que proporcionou um novo desenho de comportamento docente para um avanço na metodologia, porém, sabemos que utilizar e criar metodologias viáveis a partir de recursos tecnológicos é um desafio para a educação, em qualquer nível, uma vez que envolve uma transformação nos currículos e na formação de professores. Discussão essa sobre a qual nos debruçamos em um outro trabalho.

O objetivo deste artigo é discutir como, a partir dessa apresentação ao *podcast* e sua relação com a educação, podemos repensar o perfil docente, introduzindo essa ferramenta em práticas pedagógicas e ampliando o processo de ensino e aprendizagem para além das metodologias formais que, muitas vezes, temos recebido em nossa formação em cursos de Licenciatura. O trabalho se divide em dois momentos: um breve relato sobre o *podcast* e suas dimensões para além da técnica, e o relato sobre sua utilização avaliativa em uma disciplina quando de minha atuação como professora substituta no curso de História, no ano de 2016.

Breve história do Podcast

Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso – difundindo os valores e as normas consideradas comuns a todos em uma sociedade (Belloni, 2005).

O termo *podcast* foi utilizado pela primeira vez em 12 de fevereiro de 2004, pelo jornalista Bem Hammersley, em um artigo de sua autoria para o jornal britânico *The Guardian*, referindo-se a programas gravados em áudio e disponibilizados na Internet, que podem ser “assinados” utilizando da tecnologia já encontrada nos sites.

Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre *Ipod* – aparelho produzido pela *Apple* que reproduz mp3- e *Broadcast* (transmissão), podendo defini-lo, tecnicamente, em linhas gerais, como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno. Estes podem ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (*feed*) que permite a assinatura dos programas para receber as informações sem precisar ir ao site do produtor.

De acordo com Santos, Leão, Vasconcelos (2015) o termo *Podcast* surgiu a partir do acrônimo das palavras *Public On Demand* e *Cast* e, portanto, denota a perspectiva de acesso de mensagens públicas sob demanda, inicialmente no formato de áudio (*Wave*, *mp3*, *ogg* etc.), e depois expandiu para os formatos de vídeo (*AVI*, *FLV*, *WMV* etc.). Esses arquivos se diferenciam dos outros disponíveis na *web* por serem distribuídos no modo *Really Simple Syndication* (RSS). Conforme Leitão (2010, p. 1), “esse formato: permite dividir a informação de um sítio *Web* em partes distintas e entregá-las automaticamente em outros produtos de informação, desde sítios *Web*. Ao subscreverem a estes canais, os utilizadores são avisados, automaticamente, da alteração do conteúdo original.”

Segundo Braga (2018, p. 5), no ensino informal, a utilização dessa mídia de áudio já é uma realidade e tem potencial para ser empregada na educação formal “como parte do material apresentado em sala de aula ou

mesmo para transmissão de conteúdo [não presencial]”, permitindo o desenvolvimento das seguintes habilidades: oral, auditiva, perceptiva, expressiva e comunicativa.

No Brasil, o primeiro *podcast* produzido foi o de Danilo Medeiros, que, em 2004, criou o *Digital Minds*, referenciando seu *blog*. Posteriormente, vários outros programas surgiram, culminando, inclusive, em uma Conferência Brasileira de *Podcast* (PodCon Brasil), realizada em 2005, durante a qual foi criada a Associação Brasileira de Podcast - ABPod (ABPOD, 2019).

No entanto, o sucesso do *podcast* teve seu declínio no ano seguinte - conhecido como *podfade*-, quando vários programas foram descontinuados, e os eventos voltados para a mídia foram cancelados. Este declínio fez com que, nos próximos anos, aqueles *podcasters* (produtores de *podcast*) da “primeira geração” reavaliassem as características dos programas - que estavam semelhante aos dos norte-americanos - e criassem o *podcast* característico do Brasil: “aliando humor, mixagem de som, discussão de pautas leves e descompromissadas, trilhas e efeitos sonoros que valorizavam a fala dos locutores” (Cardoso, 2021, p. 46). Importante ressaltar que o *podcast* não foi idealizado para utilização em sala de aula mas, apesar disso, ele possui um enorme potencial de colaboração para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Leite (2012), trata-se de uma ferramenta com muito potencial quando utilizada como complemento aos recursos tradicionais. Seu uso aumenta a motivação dos estudantes e respeita os diversos talentos e formas de aprendizagem, permitindo que o ambiente escolar seja mais interativo.

O exposto vai ao encontro do defendido por Bottentuit Junior, Santana e Coutinho (2009), os quais destacam como benefícios educacionais do *podcast*: um interesse maior para aprendizagem dos conteúdos, devido a uma nova modalidade de ensino; possibilidade de aprendizagem tanto dentro quanto fora da escola; maior aprendizado, visto que precisam organizar o conteúdo e disponibilizar para seus colegas.

Segundo Vanassi (2007 *apud* Bottentuit Junior; Santana e Coutinho, 2009), por não serem necessários equipamentos sofisticados e caros nem conhecimentos técnicos avançados, esta mídia torna-se uma aliada no processo de ensino e aprendizagem.

É possível observar a ampliação de trabalhos que envolvem o uso do

podcast e a educação, seja a nível superior, seja no ensino básico, principalmente a utilização durante a pandemia no contexto da *cibercultura*, a qual é definida por Lévy (1999) como a *cultura resultante do uso das redes de computadores e de suportes tecnológicos*.

De acordo com levantamento feito na plataforma de periódicos da CAPES, de 2001 a 2023, 182 artigos foram publicados envolvendo a produção de *podcast* e o ensino e aprendizagem. No catálogo de dissertações e teses da CAPES, de acordo com os filtros estabelecidos: *podcast* e educação, de 2013 até 2023, nos programas de Pós- Graduação em Educação, concentração nas áreas das Ciências Humanas, foram encontradas 13.820 dissertações produzidas sob este tema. No que se refere a teses, o total foi de 7.145 teses.

De acordo com Scartezini e Arantes:

O incentivo ao uso das tecnologias de informação e comunicação pode motivar os discentes aos estudos, como relatado por Xavier et al. (2020), que integraram tecnologias digitais na área de Ciências da Natureza, na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses autores influenciaram os alunos a serem protagonistas na construção do conhecimento em Física e Química por meio da elaboração de mapas mentais e da produção de podcasts. Dessa forma, foi perceptível um maior interesse por parte dos alunos, que passaram inclusive a se matricular em aulas preparatórias para o ENEM e a organizar grupos de estudos no contraturno. Essa prática de incentivo ao uso de tecnologias de informação e comunicação melhorou o desempenho desses estudantes nas avaliações internas. (Scartezini e Arantes, 2023, p.5).

É possível que este grande número de pesquisas a respeito do *podcast* como ferramenta de ensino e aprendizagem se dê, justamente, por seu grande potencial educacional. A mídia oferece a possibilidade de trabalho tanto por meio da produção do professor quanto por parte dos estudantes. Quando produzido pelos docentes, os alunos têm o conteúdo disponível para estudo a qualquer momento e em qualquer lugar, o que, de acordo com Freire, E, “um dos acréscimos mais potentes” [...] que o *podcast* pode prover, visto que possibilita a “ampliação dos tempos e espaços do exercício educativo” (Freire, 2015, p. 401).

Como produção de estudantes, a pesquisa de Cardoso (2021), a qual

envolveu uma prática de produção com alunos do Ensino Fundamental, destaca que a ferramenta trouxe diversos benefícios para os alunos, tais como: desenvolvimento da proficiência leitora e escritora; reflexão sobre o uso da língua; evolução da oralidade durante a produção dos episódios; desenvolvimento de pesquisas sobre variados temas; aprendizado de diferentes técnicas de edição de áudio, além das práticas de multiletramentos.

No entanto, é importante destacar que a maioria desses trabalhos estão voltados *para* o ensino básico, evidenciando que ainda há poucas pesquisas que possam inserir o uso dessa tecnologia nos currículos do Ensino Superior, ou projetos de pesquisa e extensão que possam navegar neste tema.

Os benefícios do uso do *podcast* no ensino superior também são muitos, como confirma uma pesquisa realizada na Universidade do Minho, com alunos do Ensino Superior, na qual foram utilizados *podcasts* com conteúdos educativos gravados pelos professores. Os autores ratificaram os benefícios pedagógicos deste uso neste nível de ensino:

Usar *podcasts* como ferramenta pedagógica foi considerado por todos os professores uma experiência muito positiva. *Podcasts* foram considerados como uma estratégia muito útil e poderosa para melhorar as aulas e motivar os alunos, independente do tipo de podcast implementado e do tipo de curso específico (Carvalho, 2009, p. 106).

Ensino de História: o podcast como avaliação

O uso do *podcast* surge em minha prática docente a partir da experiência obtida como professora substituta no curso de História, no qual ministrei a disciplina *História Moderna II*, na Universidade de Pernambuco, com carga horária de 60 horas. A proposta foi a produção de um *podcast* envolvendo conteúdos relativos à história moderna II e alinhados ao plano da disciplina, que consistia em analisar as transformações no pensamento político, bem como na organização política da Europa Central e Ocidental entre os séculos XV e XVIII e compreender as mudanças na organização das atividades econômicas das unidades políticas europeias no período, observando o impacto de ambas dimensões na sociedade do Antigo Regime e avaliar sua crise.

Os conteúdos, como, por exemplo, crise do antigo regime, revoluções burguesas, pensamento político e a questão do Estado foram temas abordados na produção do *podcast*. As avaliações consistiram em discussões também em sala, para além da avaliação principal e sua produção.

É importante ressaltar que o *podcast* encontra-se inserido em um modo criativo que pode ser mobilizador de autonomia e aprendizagem significativa, possibilitando uma troca de conhecimento tanto do discente quanto do docente. Para Moran (2007), as metodologias ativas permitem que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação.

Os ambientes virtuais de ensino ou de aprendizagem, como muitas pessoas definem, são uma espécie de plataforma onde um grande número de recursos é disponibilizado para a gestão de conteúdos e alunos. O *podcast* pode servir como complemento às atividades didáticas, possibilitando aos utilizadores uma melhor compreensão dos conteúdos, bem como a possibilidade de ouvir as aulas, independente de lugar e espaço.

As ideias de Paulo Freire nos mostram que devemos aceitar e renovar o aprendizado: o que aprendemos antes de conhecer o novo modelo deve ser preservado e não descartado. Na perspectiva crítica e reflexiva que o aluno irá desenvolver ao integrar a tecnologia no seu processo de ensino e aprendizagem, ela assume um papel no que se refere à educação contemporânea que se encontra no campo de utilizar o acesso e a crítica à informatização como um método para ampliar tanto o universo cultural quanto educacional. (Freire,1996).

Quanto à essa formação crítica, Freire, E. (2013, p. 13) destaca que a produção de *podcasts* tem grande potencial educativo justamente por conta do alto grau de pluralidade, que “acaba por possibilitar uma ampliação temática da formação dos Sujeitos”, os quais passam a ter contato com assuntos e também tomam posicionamento e valores que, geralmente, não são discutidos nas mídias tradicionais. Além disso, eles deixam o papel de simples ouvintes e passam para o papel de produtor, detendo o poder da enunciação.

Moran (2008) afirma que a aprendizagem significativa ocorre no momento em que o aluno é o sujeito participante do próprio aprendizado, ou seja, no momento em que o professor aplica um conteúdo e, com os conhecimentos prévios que ele tem armazenado, é ativado o que se considera como significativo para ele, em resumo, que tenha sentido relevante

Pensando nisso, a atividade desenvolvida com a turma do 6º período do curso de História possibilitou o uso do *podcast* como uma metodologia na qual os discentes puderam desenvolver o conteúdo utilizando um recurso tecnológico e, ao mesmo tempo, aprofundando o conhecimento na disciplina de forma significativa.

A estrutura da produção foi dividida em 2 momentos. Inicialmente, tivemos dois encontros nos quais ministrei uma oficina sobre o uso do *podcast*, apresentando a ferramenta, programas que poderiam ser utilizados na produção, roteiro, produção de sinopse, e abrindo espaço para o debate do uso desse recurso na educação básica, assim como uma formação importante no Ensino Superior.

Esse momento foi de muita riqueza, troca de dúvidas e olhares curiosos para a nova tecnologia, sendo que muitos não tinham conhecimento do *podcast*. Como base teórica, foram utilizados dois textos: *Podcast: produções de áudio para educação formal crítica, criativa e cidadã* (Barros e Menta, 2017) e *Recomendações para produção do Podcast e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem* (Bottentuit e Coutinho, 2008). No primeiro encontro, discutimos o uso crítico das tecnologias na educação com a pergunta provocativa: **Podcast pra quê?**. No segundo encontro, tivemos um aprofundamento técnico sobre o uso de programas para criação do *podcast*, edição, configurações e produção do roteiro.

Os encontros foram realizados no laboratório do Programa de Apoio aos Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life). O Life foi lançado no segundo semestre de 2012, para apoiar a criação e estruturação de ambientes plurais e interdisciplinares, que proporcionam aos estudantes dos cursos de licenciatura formação baseada na articulação entre conhecimentos, práticas e no uso das novas linguagens e tecnologias educacionais nas instituições de ensino superior. O laboratório tinha acesso aos recursos favoráveis para produção (câmera, microfones, *notebooks*, gravadores e etc).

IMAGEM 1 – Oficina Podcast



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A dinâmica de produção foi desenvolvida em seis criações envolvendo temas que dialogavam com a ementa da disciplina. Foram disponibilizados textos-base para que os estudantes desenvolvessem o roteiro da entrevista (convidando um professor especialista no tema) ou a opção de ser um bate-papo entre o grupo de discentes: *Podcast Religião como tradução*; *Podcast Na senzala uma flor*; *Podcast Revolução Industrial*; *Podcast A crise no antigo regime*; *Podcast Barroco*.

Na elaboração de um *podcast*, o primeiro passo é escolher um tema, evitando abordar assuntos desnecessários, que possam tornar a fala confusa e/ou cansativa. Por isso, em sua estrutura, foram definidos os temas e os textos de referência para eles. Assim como um guia metodológico que foi apresentado na oficina:

Os critérios metodológicos para a construção do podcast:

- Entrevistados convidados ou componentes do próprio grupo;
- Limite de entrevistados (2);
- Limite de tempo (30 min);
- Não são necessários todos da equipe apresentar a entrevista (Leitura obrigatória);
- “Recomendações para Produção de *Podcasts* e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem”);

A produção da apresentação do podcast:

- Slide simples, discorrendo como produziram;
- Apresentação, se houve entrevistados;
- Apresentação do roteiro e do tema que foi abordado;
- *Making-of* da produção;
- Limite de, no máximo, 10 minutos para apresentar;
- A gravação com edição de vinheta, som e etc. será entregue no dia da apresentação de produção;

Termo de autoria para participação de entrevistados

Esta dinâmica metodológica foi importante para desenvolver a autonomia dos discentes e para aprofundar o conhecimento. Isso revelou que o uso de *podcasts* possibilita, ainda, que o estudante deixe de ser apenas um receptor do conteúdo para, de forma conjunta, com o professor e demais alunos, criar, investigar e compartilhar conhecimentos. Esses benefícios ficaram evidentes nas exposições e no resultado que foram apresentados na culminância do trabalho final, a elaboração do *podcast*.

Um dos relatos do *podcast* sobre religião como tradução foi significativo para o *feedback* dessa atividade com eles:

Diante das práticas e discussões feitas em sala de aula, foi possível ter uma análise construtiva sobre o ensino de história moderna e, como este vem se desenvolvendo ao longo dos anos, o trabalho pedido pela professora salientou o desejo de novos métodos para a docência e, também, ajudou a aprendizagem sobre maneiras de utilizar os recursos tecnológicos ao nosso favor. Apesar desta ferramenta ser pouco conhecida por todos os membros da equipe, a facilidade de produzir foi surpreendente, colocando outra imagem sobre o *Podcast*, em pauta, a contribuição de cada um para o desenvolvimento no crescimento do assunto abordado. (Relato do grupo, 2016).

Portanto, ter realizado essa metodologia de avaliação com eles foi de suma importância para as discussões das TICs como nova possibilidade pedagógica, buscando uma educação que prime pela formação de futuros professores que estejam acompanhando as mudanças e o movimento de *ciber-*

cultura da nossa sociedade. Avançamos e deixamos os métodos tradicionais um pouco de lado e ampliamos a produção e construção do conhecimento de ambos os lados, o que, pedagogicamente, foi demonstrado na construção dos *podcasts* pelos discentes e pela forma de mobilização que eles se dedicaram a receber um recurso que estava ainda chegando no Brasil e buscando seu espaço no campo educacional.

Conclusão

Como professora recém-formada, tive a oportunidade de trabalhar com *podcast* com a turma do curso de História. Foi um processo formativo em que fui inserida na dinâmica da atividade com os discentes. A concepção de que o educador modifique seu papel de mero narrador e privilegie o diálogo como método foi parte do clima que estabelecemos na disciplina. Ao propor trabalhar com o *podcast*, abordamos a disponibilidade da turma aceitar ou não, tendo em vista que eles não conheciam a mídia. Portanto, o diálogo foi importante para a construção e andamento do curso, posto que ele rompe com a relação unidirecional da educação formal tradicional.

Freire (2001) afirma que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Isso, certamente, exige um novo perfil de professor. Assim, a partir dessa referência (Freire, 2001) e com as possibilidades oportunizadas pelas TICs, pude promover experiências significativas na construção do conhecimento. Os desafios existem, já que essas metodologias alteram as funções dos docentes, no entanto, não se trata de descartar o papel do professor, mas sim, promover uma nova visão de educador que precisa, durante o processo de formação, propor metodologias que envolvam os discentes no processo de aprendizagem, tornando-os agentes ativos no processo.

Dessa forma, ressalto que o *podcast* e a experiência da atividade com a turma trouxe, tanto para mim como para os discentes uma nova linguagem na aprendizagem, corroborando o exposto pelos especialistas de que esta é “uma metodologia de ensino e aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um papel activo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na *web*” (Bottentuit Jr.; Coutinho, 2007, p. 845).

Referências

- ABPOD - **PodPesquisa**. Disponível em: <<http://www.abpod.com.br/media/docs/PodPesquisa-2018.pdf>>. Acesso em 11/09/2023.
- BOTTENTUIT JR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte, 2007. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Setembro, Universidade da Coruña. La Coruña, pp. 837-846
- BOTTENTUIT JR, J. B.; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. **Podcast**: uma revisão dos estudos realizados no Brasil e em Portugal. 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9421>. Acesso em 11/09/2023.
- BRAGA, K. M. de M. C.. Podcast: utilização da mídia como instrumento na educação formal. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 3, n. 1, 2018.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CARDOSO, G. P. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola**. Dissertação de Mestrado em Letras - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2021.
- CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. **Taxonomia de Podcasts**: da criação à utilização em contexto educativo, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032>. Acesso em 12/09/2023.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017. Acesso em: 08/09/2023
- LEITÃO, P. **Conteúdo gerado pelos utilizadores: desafios para as bibliotecas**. Cadernos BAD, nº1/2, p. 113-150, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em 05/09/2023.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2007.

MORAN, J.M. **Aprendizagem significativa**. [ago.2008]. São Paulo. Entrevista concedida ao Portal Escola Conectada. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em: 08/09/2023.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCARTEZINI, B. C.; ARANTES, A. R.. Podcast como ferramenta pedagógica na formação inicial de licenciandos em Física. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 13, p. 1–15, 2023. DOI: 10.35699/2237-5864.2023.38365. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/38365>. Acesso em: 21/08/2023.

SANTOS, J. P. S.; LEÃO, M. B. C. **Elaboração de Podcasting** lúdico para o ensino de Química. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química e X Encontro de Educação Química da Bahia, XX, 2012, Salvador. Anais... Salvador: UFBA/DQ, 2012.

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA TODOS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ALCANCE DO PROJETO TELETANDEM

*Marcelo Palage ANTONIOLI*²³

*Laura RAMPAZZO*²⁴

Introdução

O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e sua popularização têm possibilitado a aplicação de tais ferramentas em contextos de ensino e aprendizagem já há algumas décadas (Lomicka; Lord, 2019). Além disso, a partir de 2020, devido às restrições causadas pelo vírus da covid-19, muitas instituições de ensino se viram desafiadas diante da necessidade de migrar parte de suas atividades para o contexto virtual, potencializando o uso das TDICs em ambientes educacionais (Gomes *et al.*, 2022; Lomicka; Lord, 2019).

Dentre as possibilidades que as tecnologias oferecem está o intercâmbio virtual, mencionados em capítulos anteriores, reconhecido como uma prática cada vez mais comum (Oskoz; Vinagre, 2020), em que estudantes geograficamente distantes se envolvem em interação e colaboração intercultural *on-line* (Lewis; O’Dowd, 2016) com fins de aprendizagem. Um dos modelos de intercâmbio virtual é o Teletandem (Telles; Vassallo, 2006), que permite a aprendizagem de línguas e culturas por meio do contato entre duas ou mais pessoas de maneira virtual.

²³ Tecnólogo em Gestão de Turismo / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) / Barretos / SP / Brasil / E-mail: marcelopalage.antoniooli@gmail.com.

²⁴ Professora do Departamento de Letras Modernas na Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) / Araraquara / São Paulo / Brasil / E-mail: laura.rampazzo@unesp.br.

De maneira abrangente, o Teletandem coloca-se como um recurso de aprendizagem de línguas a longa distância, que permite aos estudantes a oportunidade de um intercâmbio sem muitos gastos e o contato com culturas e costumes distintos. O projeto proposto por Telles e Vassallo (2006) e adotado pioneiramente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) desde 2006, hoje envolve diversas universidades localizadas no Brasil e no exterior e, até 2021, o dado mais recente, já tinha atendido mais de 8.500 participantes (Brasil, 2021).

Ao longo dos anos, consolidou-se não apenas como meio de acesso a outras línguas e culturas, mas também como um contexto intensamente pesquisado e que tem despertado o interesse de estudos sob diversas perspectivas.

Conforme levantamento feito por Rampazzo e Cunha (2021), estudos empíricos publicados em artigos científicos entre 2006-2020 concentraram-se em 11 tópicos distintos, dentre os quais estão: aprendizagem de línguas; aspectos interculturais; e formação de professores; o que, conforme as autoras, sugere que o contexto é um ambiente profícuo e que, potencialmente, alcança diferentes áreas de interesse linguístico.

Quanto à sua organização e desenvolvimento, no Teletandem, participantes de diferentes culturas encontram-se virtualmente para alcançarem um objetivo comum, no caso, o da aprendizagem de seus idiomas, uma vez que, enquanto um ensina sua própria língua ou idioma em que é falante proficiente, também aprende a língua do outro (Aranha; Cavaliari, 2014; Garcia, 2015; Telles; Vassallo, 2006). Os encontros, que se dão por meio de ferramentas de videoconferência, como *Skype*, *Zoom* e *Google Meet*, vêm sendo chamados de sessões orais de teletandem (Rampazzo, 2017; Lopes, 2019). Nas sessões orais, as mesmas duplas de participantes - um/a estudante do Brasil e um/a da universidade parceira no exterior - encontram-se regularmente por período pré-determinado por seus professores.

Baseado na aprendizagem de línguas em tandem (Brammerts, 1996), a prática de teletandem fundamenta-se na observação de três princípios norteadores: separação de línguas, reciprocidade e autonomia (Vassallo; Telles, 2006). O princípio de separação de línguas, também chamado por alguns autores de bilinguismo (Benedetti, 2010; Bedran; Salomão, 2013) ou da igualdade (Picoli; Salomão, 2020), prevê que as sessões orais sejam igual-

mente divididas para a prática de cada idioma de uma parceria, de modo que ambos se beneficiem da experiência.

A reciprocidade estabelece que os aprendizes alternam-se entre os papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro, além de assumirem também a responsabilidade de investir igualmente na aprendizagem do/a parceiro/a. Por fim, a autonomia determina que os participantes conduzam seu próprio processo de aprendizagem, tomando decisões - junto ao/à parceiro/a - sobre o que, como e em que ritmo aprender.

Além dos princípios, a prática de Teletandem pode organizar-se em diferentes modalidades, a depender de sua institucionalização e integração às disciplinas (Aranha; Cavalari; Cavalari; Aranha, 2016; Garcia, 2015). No percurso histórico do projeto Teletandem, desde sua proposição (Telles, 2006) até o momento (Brasil, 2021; Cavalari, 2018), a prática sempre foi institucionalizada, uma vez que se deu por meio de acordos entre professores de duas instituições parceiras, e desenvolveu-se de forma não-integrada, semi-integrada e integrada.

Segundo Aranha e Cavalari (2014) e Cavalari e Aranha (2016), o Teletandem é institucional não-integrado quando duas instituições são as responsáveis por proporem uma parceria e oferecerem suporte aos participantes, mas a prática não é parte de disciplinas em nenhuma das instituições. Já na modalidade de teletandem institucional integrado, além do suporte das instituições, participam do projeto estudantes regularmente matriculados em disciplinas de línguas que realizam as tarefas do projeto como parte obrigatória de suas aulas. A modalidade semi-integrada, por sua vez, ocorre quando o teletandem é integrado ao currículo de apenas uma das instituições parceiras.

Quando promovida institucionalmente, além das sessões orais de Teletandem, a prática também envolve a realização de outras tarefas que oferecem suporte à aprendizagem autônoma e reflexiva de línguas. Conforme Aranha e Leone (2017), a prática é composta por duas macro-tarefas: a sessão oral de teletandem e a sessão de mediação, que, conforme Rampazzo (2021), estão voltadas aos objetivos do projeto de promover a aprendizagem de línguas (sessões orais) e a conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem em direção a uma aprendizagem mais autônoma.

Como propõem Aranha e Leone (2017), a fim de alcançar tais objetivos e implementar as macro-tarefas, podem ser propostas tarefas de menor escopo, tais como reunião tutorial de apresentação do projeto e troca de textos escritos na língua alvo, escrita de diários de aprendizagem reflexivos e preenchimento de questionários de autoavaliação e avaliação do projeto.

Em relação aos participantes do projeto, não se pode perder de vista que este foi inicialmente proposto sob a premissa de garantir o acesso ao uso autêntico de um idioma e contato com uma nova cultura. De fato, primeiramente nomeado *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*, seu mote é, também, democratizar o acesso. Nas palavras de Telles (2006, p. 12-13), grifo nosso,

(...) com o advento da CMC, da CALL e a redução dos custos da comunicação a distância por meio da internet, torna-se viável a aprendizagem de línguas in-tandem e a comunicação entre as pessoas e culturas de países distantes do Brasil. É possível, deste modo, **democratizar o contato dos brasileiros com essas pessoas e culturas estrangeiras, não restringindo o mesmo às camadas privilegiadas da sociedade brasileira.**

Assim, entende-se que o Teletandem tem ainda uma preocupação social e pretende facilitar e ampliar o acesso a línguas e culturas a estudantes que, de outro modo, não teriam a oportunidade. Em outras palavras, surge com a finalidade de garantir a troca de experiências, idiomas e culturas a todos os estudantes brasileiros, de modo que se deixasse de restringir o contato com as línguas, culturas e pessoas somente às camadas sociais mais privilegiadas da sociedade.

Entretanto, ainda que tenha a premissa de facilitar o acesso e permitir *Línguas Estrangeiras para Todos*, deve-se olhar para a realidade brasileira depois de mais de 15 anos da proposta original para entendermos se, de fato, alcança a todos. Como exposto, o projeto porta em seu nome o ideal de que todos que quiserem podem aderir. Contudo, quem são esses todos? Os participantes precisam, por exemplo, ter acesso às ferramentas de comunicação para realizar o contato com os estudantes de outro espaço geográfico e nem todos possuem tais equipamentos ou letramento digital suficiente para utilizá-los. Também se pressupõe algum conhecimento da língua alvo para

conseguir se comunicar com os estudantes do exterior.

O presente estudo surge, pois, com a proposta de discutir qual o alcance do projeto Teletandem. Especificamente, concentramos a análise em nosso contexto de atuação, o do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Barretos, onde passou a ser ofertado em 2021 como projeto de extensão. Mapeamos o perfil dos participantes atendidos por dois projetos de extensão, no período do segundo semestre de 2021 ao primeiro semestre de 2022, a partir da análise de um questionário que coletou informações sociodemográficas e contexto educacional dos aprendizes. Entendemos que tal discussão é válida sobretudo para que, além de determinar o alcance da proposta, seja possível pensar em maneiras de ampliar o acesso a iniciativas telecolaborativas como essa.

Metodologia

Em consonância com Paiva (2019), a presente proposta caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, primária e mista, uma vez que considera análise de dados empíricos a fim de que os resultados possam informar a ampliação do alcance do projeto Teletandem. Além disso, seu propósito é o de examinar em detalhe um fenômeno social, ao mesmo tempo em que considera dados numéricos. Segundo Dörnyei (2007), os paradigmas qualitativo e quantitativo não são excludentes, mas podem ser utilizados de forma complementar, o que permite que números (quantitativo) e palavras (qualitativo) adicionem significados uns aos outros.

O Teletandem Português-Inglês é promovido no IFSP-Barretos como projeto de extensão a fim de promover experiências culturais, pessoais, educacionais, além de permitir que os participantes aprimorem suas habilidades linguísticas. Sendo um projeto de extensão, podem participar tanto membros internos quanto a comunidade externa ao IFSP. Além disso, sua realização é viabilizada por parcerias com universidades no exterior. Especificamente para esta pesquisa, participaram brasileiros de parcerias com universidades nos Estados Unidos e Reino Unido que estiveram vinculados ao projeto no segundo semestre de 2021 ou no primeiro de 2022. Era requisito que os participantes do Brasil fossem universitários, independentemente dos cursos de graduação e instituição de ensino. Todos se inscreveram

voluntariamente no projeto por meio de um formulário de inscrição, no qual indicaram ter algum conhecimento na língua inglesa, autoavaliando-se conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas²⁵.

A participação envolvia presença em uma sessão tutorial para apresentação do projeto e sessões orais de teletandem em duplas, no caso das parcerias com universidades americanas, ou pequenos grupos (4 estudantes, no total), no caso da parceria com a universidade britânica. As sessões ocorreram pela plataforma *Zoom* e os estudantes comunicavam-se em português e inglês. Aos participantes, era recomendado que, antes de cada sessão com os colegas do exterior, acessassem instruções e recomendações por escrito disponibilizadas na plataforma gratuita *Canvas for Education*. Era, também, nessa plataforma que realizavam os diários de aprendizagem. Complementarmente, os estudantes participaram de sessões de mediação - duas por semestre - nas quais, em grupo, refletiram sobre questões de aprendizagem e contato intercultural.

Quanto aos dados analisados neste estudo, estes foram coletados a partir de um questionário aplicado por *email* (ver Anexo I) aos participantes dos projetos de extensão *Inglês na prática: Teletandem no IFSP*, conduzido entre os meses de agosto e dezembro de 2021, e *Intercâmbio Virtual para aprendizagem de línguas: promovendo o Teletandem no IFSP*, desenvolvido no ano letivo de 2022. O questionário incluía 13 perguntas no total, das quais dez eram fechadas e três abertas e era dividido em duas seções: uma volta-da para determinar o perfil sociodemográfico, e outra para determinar seu perfil acadêmico. Ao todo, o questionário foi enviado para 73 participantes, dos quais 30 responderam.

Resultados e discussão

Os resultados aqui apresentados subdividem-se nas mesmas seções do

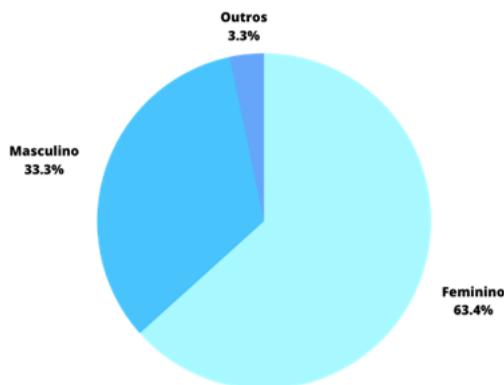
²⁵ O Common European Framework of References for Languages (CEFR) ou Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas foi criado para padronizar os níveis de exames de proficiência em línguas. Há uma classificação em seis níveis específicos de conhecimento do idioma: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Em linhas gerais, os níveis A1 e A2 indicam um nível de conhecimento básico, enquanto B1 e B2 englobam os falantes intermediários e, por último, os usuários avançados classificam-se nos níveis C1 e C2.

questionário: primeiramente, comentamos o perfil sociodemográfico dos participantes para que, em seguida, possamos discorrer sobre o contexto educacional dos participantes. De modo a determinar quem eram os participantes, foram feitas perguntas sobre seu gênero, etnia, idade, condições de saúde, estado civil, moradia e renda. A fim de determinar o perfil acadêmico, as perguntas eram direcionadas a identificar a instituição e curso de graduação, experiência anterior com o projeto e motivações.

Perfil sociodemográfico

Em relação ao gênero, observamos que o público feminino foi, majoritariamente, representativo na pesquisa, correspondendo a 63,3% das respostas. Tal resultado permite-nos fazer generalizações sobre o público atendido no Teletandem no contexto do IFSP, que é, sobretudo, formado por mulheres. 33,3% dos respondentes marcaram ser do gênero masculino, enquanto que apenas 3,3% se identificaram pela opção “outros”. Tais indicações sugerem que, ainda que o público seja, em sua maioria, feminino, há alguma diversidade quanto ao gênero das pessoas que participam do projeto.

Figura 1. Gráfico com amostragem de gênero autodeclarado dos participantes



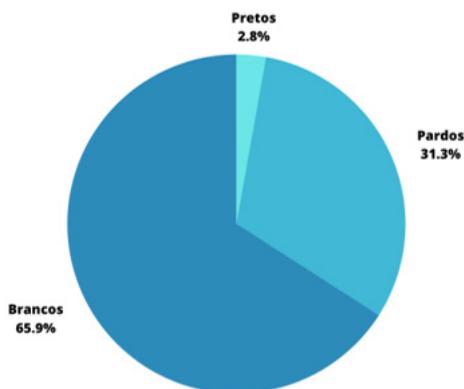
Fonte: Elaboração própria

Fonte: Elaboração própria

Quanto à etnia, nas respostas obtidas, pudemos observar a ausência de estudantes que se autodeclarassem indígenas ou amarelos. Apesar de o

instrumento de análise não nos permitir determinar as razões para tal fato, esse resultado abre a possibilidade de procura por integração dessas etnias. No contexto do IFSP, o projeto alcançou um público majoritariamente branco, correspondente a 63,3% dos participantes, sendo os outros 30% representados por pardos e apenas 2,7% pela etnia preta.

Figura 2. Gráfico com amostragem da etnia dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Se se considera que a maior parte da população brasileira se declara como parda ou preta (IBGE, 2022), então cumpre avaliar que o público atendido pelo projeto não é representativo da população do país. Se, por um lado, o projeto não é responsável pela exclusão, por outro, também não consegue ainda avançar na inclusão daqueles que, tradicionalmente, também se encontram em situação de maior vulnerabilidade social (Gomes; Marli, 2018).

Quanto à renda, o projeto alcança mais pessoas cuja renda familiar mensal fica entre três e cinco salários mínimos (50%), seguido de renda de até dois salários mínimos (30%) e entre seis e oito salários mínimos (16,7%). Apenas um respondente indicou receber algum benefício social do governo, e outro informou ter renda familiar superior a oito salários mínimos. De certa maneira, os dados bem estratificados indicam que o projeto chega a um público economicamente diverso, não estando restrito às classes mais abastadas.

Ao responderem sobre sua participação na vida econômica de suas famílias, nenhum dos estudantes indicou ser responsável pelo sustento de

suas famílias. 10% indicaram que trabalhavam e era independentes financeiramente, enquanto que, por volta de 36%, disseram trabalhar apesar de não terem independência financeira e, aproximadamente, 53% tinham seus gastos integralmente custeados por familiares.

Quanto a esses resultados, podemos estabelecer certa correlação com a flexibilidade de tempo exigida pelo projeto para que o estudante consiga conectar-se com seu colega no exterior e com o fato de a maior parte dos participantes da pesquisa não trabalhar. Podemos hipotetizar aqui que, caso não fossem apoiados financeiramente por familiares, talvez não tivessem tempo/disponibilidade para participarem.

Em relação à moradia, os resultados indicam que os participantes do Teletandem no IFSP, em sua maioria (56,7%), moram em imóvel próprio com a família, o que sugere que, ainda que a proposta não se restrinja às classes mais altas, como apontado acima, é acessível àqueles que já têm alguma estabilidade financeira. Outros 13,3% responderam morar em apartamento ou casa alugada com a família e 10% viviam em habitações coletivas, como moradia compartilhada com colegas ou república estudantil.

Quanto à idade, o projeto tem público, majoritariamente, jovem, sendo que 48,3% dos respondentes tinham entre 19 e 22 anos. A participante mais nova tinha 18 anos, enquanto que a mais velha, 38. Em relação à faixa etária, portanto, não se pode dizer que a proposta contempla público muito diverso. Esse resultado, entretanto, pode ter relação com a idade que as pessoas costumam frequentar universidades no país. A maior parte dos participantes é, também, solteira (83,3%), ao passo que outros 13,3% são casados e 3,3% vivem em união estável. As opções Separado(a)/Divorciado(a) e Viúvo(a) não foram selecionadas.

Por fim, em relação às condições de saúde, ninguém apontou condições deficitárias ou crônicas. Tal resultado indica que permanecem ainda ausentes pessoas que tenham alguma deficiência, visível ou não, e nos faz questionar as razões para que estas não façam parte do projeto.

No quadro abaixo, resumimos o perfil socioeconômico do público atendido pelo projeto.

Tabela 1. Resumo do perfil socioeconômico dos participantes

	Gênero	Etnia	Renda	Moradia	Faixa etária
Primeiro grupo mais atendido	Feminino	Branca	3 a 5 salários mínimos	Imóvel próprio com a família	Entre 19 e 22 anos
Segundo grupo mais atendido	Masculino	Parda	Até 2 salários mínimos	Imóvel alugado com a família	X
Grupo minoritariamente atendido	Outros	Preta ²⁶	Entre 6 e 8 salários mínimos	Habitações coletivas	+30 anos

Fonte: Elaboração própria

Como a tabela ilustra, em relação ao perfil socioeconômico, a maioria dos participantes é do gênero feminino, branco, jovem, de classe média, que possui imóvel familiar próprio.

Perfil acadêmico

A vasta maioria dos participantes do projeto Teletandem no IFSP (93,7%) esteve vinculada a uma instituição pública de ensino, enquanto os 6,7% restantes estudavam em instituições particulares sem bolsa. De um lado, o resultado indica que as instituições públicas no país cumprem seu papel por favorecerem o acesso a outras línguas e culturas; de outro, a ausência de público oriundo de instituições particulares pode indicar uma lacuna no diálogo entre os poderes público e privado, o que pode acabar negando o acesso ao projeto a uma parte da população que, talvez, não tenha ainda acesso a experiências interculturais, mesmo que estude em instituição particular.

Quanto à graduação dos participantes, o projeto pode abranger uma gama distinta de cursos, o que aponta o grande valor sobre o conhecimento de línguas estrangeiras para as futuras carreiras e valorização dos currículos. Os participantes eram estudantes de diversos cursos de graduação, dentre os quais Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Engenharia da Computação, Engenharia de

²⁶ Nenhum participante indicou ser amarelo ou indígena.

Controle e Automação, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Letras - Português, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia - EPT, Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais, Psicologia e Tecnologia em Logística. A busca pelo projeto de intercâmbio virtual por estudantes de formações tão diversas reforça o estímulo para aprendizagem de línguas estrangeiras e, no caso deste estudo, do inglês especificamente, nas mais variadas áreas.

A respeito de sua experiência com a língua e cultura(s) alvos do projeto, os estudantes indicaram seu nível de proficiência em inglês a partir de descritores de autoavaliação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Sobre isso, podemos afirmar que o participante do Teletandem no IFSP é, sobretudo, alguém que já teve algum contato significativo com o idioma, já que, são falantes intermediários do idioma (43% declararam nível intermediário superior e 30%, intermediário). Uma minoria indicou nível básico (13,3%), iniciante (6,7%) e avançado (6,7%).

Os números indicam que o alcance é maior a participantes com nível de proficiência independente, o que, em certa medida, destoa da proposta do projeto de acessibilidade para todos. Uma vez que a proposta ainda se concentra naqueles que já possuem habilidades com a língua, abrimos espaço para pensarmos nas estratégias que ainda são necessárias para que aqueles com menor proficiência na língua-alvo possam também se sentir convidados a participar e serem contemplados com essa experiência intercultural.

Se, por um lado, o Teletandem chega àqueles mais proficientes, por outro, é certo que, para muitos, o projeto é a primeira oportunidade de contato com pessoas de outras culturas. Quando perguntados sobre experiências anteriores com a língua e cultura alvos, os participantes indicam, por exemplo, já terem estudado em escolas de idiomas ou escola regular. Estar em contato, porém, com outra cultura parece ter sido uma experiência nova, como exemplifica o relato de um participante: “Já possuía conhecimento parcial sobre a cultura por já ter estudado a língua em escola de idiomas e ter o estudo da língua como disciplina obrigatória na escola e colegial. Entretanto, não tive um contato tão profundo com a cultura como tive com o projeto”.

De fato, apenas dois dos respondentes apontaram ter tido a experiên-

cia de contato intercultural por conta de viagens ao exterior com destinos como o Canadá e o Reino Unido. Para outros, a alternativa encontrada para estar em contato com o idioma e as culturas associadas a ele foi por meio do consumo de músicas, filmes, séries e jogos. Ainda a esse respeito, 10% dos participantes enfatizaram que o projeto havia sido o primeiro agente responsável pelo contato com outra pessoa de outra cultura que utilizava o inglês diariamente.

Por fim, quanto aos fatores motivadores da participação no projeto, todos os participantes apontaram que o principal foi a necessidade de aprimorar sua proficiência na língua, que, conseqüentemente, enriqueceria os seus currículos. Os respondentes sinalizaram, ainda, o desejo pela(s) cultura(s) que poderiam conhecer por meio do contato com o exterior. Assim, podemos afirmar que se interessam pelo projeto aqueles que, para além da oportunidade de estarem em contato com outra cultura, veem nessa proposta uma chance de melhorarem suas habilidades em língua estrangeira.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo discutir o alcance do projeto Teletandem, a partir do mapeamento do perfil dos participantes no contexto do IFSP. De certo modo, mesmo que tenha alcançado público diverso em alguns aspectos, a proposta ainda não consegue contemplar todos como previsto na proposição original (Telles, 2006).

É certo que esse fato não é demérito para uma iniciativa que já conectou tantas pessoas e garantiu-lhes uma chance para aprenderem mais sobre línguas e culturas. Ainda assim, propõe-se que os resultados impulsionem professores e pesquisadores a encontrarem outras alternativas para que aqueles que ainda ficam de fora também possam ter essa oportunidade de contato intercultural se o desejarem.

Reconhecemos que o estudo aqui reportado, também, apresenta limitações, dentre as quais o fato de ter se concentrado apenas no contexto do IFSP. Deste modo, investigações futuras podem voltar-se ao exame do perfil dos participantes em outros contextos brasileiros que promovem o Teletandem, inclusive o da Unesp, instituição-berço da proposta.

Além disso, a fim de se pensar nas estratégias para que o projeto al-

cance outras pessoas, pode ser também pertinente considerar aqueles que, tendo a chance de se inscreverem para participação, optaram por não fazê-lo. Identificar o que desmotivou a participação pode trazer contribuições significativas para entendermos quais são os próximos passos a serem definidos para ampliar o acesso.

Referências

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The Specialist**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

ARANHA, S.; LEONE, P. The development of DOTI (Databank of oral teletandem interaction). *In*: FISHER, D.; BEIBWENGER, M. (org.). **Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world**. 1st ed. Ljubljana: University Press, Faculty of Arts, p. 172-190, 2017.

BEDRAN, P. F.; SALOMÃO, A. C. B. Interação de crenças em contexto colaborativo virtual de aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 789-814, 2013.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. *In*: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-45, 2010.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-mail Tandem Network. *In*: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (eds.). **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet. CLCS Occasional Paper**, 46. Dublin: Trinity College, p. 9-21, 1996.

BRASIL. **MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES**. Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português. Brasília: FUNAG, 2021.

CAVALARI, S. M. S. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 2, p. 417-432, 2018.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum: Language and culture**, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

DOOLY, M.; VINAGRE, M. Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. **Language Teaching**, p. 1-15, 2021.

DÖRNYEI, Z. Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. **Oxford**: Oxford University Press, 2007.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. O; PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 15, p.1-16, 2022.

GOMES, I.; MARLI, M. As cores da desigualdade. *Retratos. A revista do IBGE*, n. 11, 2018. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em 30 jul 2023.

IBGE. Características gerais dos domicílios e dos moradores 2022. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf. Acesso em 30 jul 2023.

LEWIS, T.; O'DOWD, R. Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review. *In*: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (eds.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York and London: Routledge, p. 29-72, 2016.

LOMICKA, L.; LORD, G. Reframing Technology's Role in Language Teaching: A Retrospective Report. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 1-16, 2019.

LOPES, Q. B. MulTeC: **A construção de um corpus multimodal em teletandem**. Orientadora: Solange Aranha. 2019. 161p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2019.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v. 1, p. 1-23, 2018.

OSKOZ, A.; VINAGRE, M. (eds.). **Understanding Attitude in Intercultural Virtual Communication**. Sheffield: Equinox Publishing, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PICOLI, F.; SALOMÃO, A. C. B. O princípio da separação de línguas no Teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 3, p. 1605-1623, 2020.

RAMPAZZO, L. **Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral de teletandem inicial**. Orientadora: Solange Aranha. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2017.

RAMPAZZO, L. **Gêneros do intercâmbio virtual: recorrência retórica e uso de polidez no primeiro encontro síncrono**. Orientadora: Solange Aranha. 2021. 168f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.

RAMPAZZO, L.; CUNHA, J. N. C. Telecollaborative practice in Brazil: What has been published about teletandem? **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2021.

TELLES, J. A. **Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger**. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning In-Tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The Specialist**, v. 27, n. 2, p.. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign Language Learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The Specialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VINAGRE, M. Dinámicas de colaboración eficaz en la comunicación medida por computador: Estudio de un caso de profesores en formación a distancia. *In*: GONZÁLEZ-LLORET, M.; VINAGRE, M. (Eds.) **Comunicación mediada por tecnologías. Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera**. Sheffield, Briston: Equinox Publishing, p. 145-166, 2018.

VINAGRE, M.; GONZÁLEZ-LLORET, M. La comunicación mediada por computador y su integración en el aprendizaje de segundas lenguas. *In*: GONZÁLEZ-LLORET, M.; VINAGRE, M. (Ed.). **Comunicación mediada por tecnologías. Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Extranjera**. Sheffield, Briston: Equinox Publishing, p. 1-19, 2018.

ANEXO I.

Questionário a ser aplicado para identificação do perfil dos participantes

Prezado(a) participante,

Este questionário integra o projeto de pesquisa “Expandindo as fronteiras: investigando o projeto Teletandem Brasil no contexto do IFSP”.

Solicitamos que responda a todas as perguntas com total liberdade e asseguramos que sua identidade será mantida em sigilo absoluto. Você levará aproximadamente 10 minutos para completar o questionário.

Perfil sociodemográfico:

Qual o seu gênero? () feminino; () masculino; () não-binário; () outros; () prefiro não informar;

Qual a sua raça? () branca; () preta; () parda; () amarela; () indígena;

Qual era a sua idade no momento da inscrição no projeto?;

Você se identifica como uma pessoa com deficiência ou tem alguma condição de saúde crônica? (Se sim, descreva);

Qual o seu estado civil no momento da inscrição? () solteiro(a); () casado(a); () separado(a)/divorciado(a); viúvo(a); () união estável;

Onde você morava quando participou do projeto? () casa ou apartamento próprio com a família; () casa ou apartamento próprio sozinho(a); () casa ou apartamento alugado com a família; () casa ou apartamento alugado sozinho(a); () em quarto ou cômodo alugado sozinho(a); () casa ou apartamento mantido pela família; () habitação coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, república), especificar;

Qual a renda familiar mensal quando você participou do projeto? () até 2 salários mínimos; () de 3 a 5 salários mínimos; () de 6 a 8 salários mínimos; () mais de 8 salários mínimos; () benefício social governamental (descrever qual);

Qual a sua participação na vida econômica de sua família quando participou do projeto? () não trabalhava e seus gastos eram custeados; () trabalhava, mas não era independente financeiramente; () trabalhava e era independente financeiramente; () trabalhava e era responsável pelo sustento da família.

Perfil acadêmico/escolar:

Em que instituição você estava matriculado quando participou do projeto? () instituição pública; () instituição particular; () instituição particular com bolsa.

Em qual curso de graduação estava matriculado quando participou do projeto?

Experiência com a língua e cultura alvos:

Qual o seu nível de proficiência autodeclarado no momento da inscrição, conforme descritores do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>): () A1; () A2; () B1; () B2; () C1; () C2;

Qual a sua experiência anterior (ao projeto) com a língua inglesa e cultura dos países parceiros? Você já tinha estudado o idioma anteriormente? Como/Onde? Já tinha tido acesso/contato com a cultura do país parceiro no projeto? (Descreva).

Motivação para participar do projeto:

Qual(quais) fator(es) levaram você a participar do projeto? (Explique).

Agradecemos sua participação e reiteramos que ela é fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa

SOBRE OS AUTORES

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo / USP / Vice-diretora e Professora na Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / Campus de Ourinhos / SP / Brasil / E-mail: carla.sena@unesp.br

Claudineia Peres Bertaglia

Doutoranda em Educação/ PPGE / Faculdade de Ciências e Tecnologia / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Presidente Prudente / SP / Brasil / Agência de fomento CAPES / E-mail: claudineia.bertaglia@unesp.com

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 / Brasil / E-mail: daniel.santanna@unesp.br

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Professora Livre Docente do Departamento de Letras Modernas e Vice-Diretora 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 / PPGE/ Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / Campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: daniela.nm.garcia@unesp.br

Daniele de Fátima Fuganholi A. Sant’anna

Mestre em Educação / Docência para Educação Básica / PPGE / Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Bauru / SP / Brasil / E-mail: daniele.abiuzzi@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 / Brasil / E-mail: douglas.cunha@unesp.br

Gabriela Lima Fabris

Mestra em Letras / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Assis / SP / Brasil / E-mail: gabrielamlfabris@gmail.com

Gabriela Pedrosa 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 / Brasil / Integrante do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação / E-mail: gp.cardoso@unesp.br

Isabelle Castilho

Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / Agência de fomento CNPQ / E-mail: isabelle.castilho@unesp.br

Kalline Lima Lima dos Santos

Graduação em História, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília-SP / E-mail: lairakalline@gmail.com.

Laura Rampazzo

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) / Barretos / SP / Brasil / E-mail: laura.rampazzo@ifsp.edu.br.

Marcelo Palage Antonioli

Tecnólogo em Gestão de Turismo / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) / Barretos / SP / Brasil / E-mail: marcelopalage.antonioli@gmail.com.

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi,

Professora Associada - Livre Docente (2019) em Ensino de Arte: Linguagens da Criança / Professora Orientadora no PPGE - Docência para Educação Básica / Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Bauru / SP / Brasil / E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br

Paulo Alexandre Filho

Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: p.alexandre@unesp.br

Rafael Franco Lobo

Doutorando em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Marília / SP / Brasil / E-mail: rf.lobos@unesp.br

Vanessa de Almeida Laura

Graduanda em Pedagogia / Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP / campus de Lençóis Paulista / SP / Brasil / E-mail: 23211545@aluno.univesp.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 / Brasil / E-mail: yngrid.karolline@unesp.br

Yuri de Lira Lucas

Especialista em Computação Aplicada à Educação e Tecnologias Educacionais pela Universidade de São Paulo / campus de São Carlos / Mestrando em Geografia / Instituto de Geociências e Ciências Exatas / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP / campus de Rio Claro / SP / Brasil / E-mail: yuri.lucas@unesp.br

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamilla Gonçalves

Diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Capa

Isabelle Castilho

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

A partir das mudanças vivenciadas por nós, em decorrência da pandemia de covid-19, alguns temas e assuntos em ascensão, como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), passaram a ter papel fundamental para encarar a nova realidade. Neste livro, oferecemos uma perspectiva abrangente sobre como a tecnologia está transformando os métodos de ensino e aprendizagem, enquanto também destacamos a importância do engajamento humano no processo educacional. Dessa forma, reunimos professores de diversos níveis de ensino, os quais também são discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília, para discutirem acerca de suas experiências e estudos, a partir desse novo viés. Conectamos saberes a partir de práticas profícuas da Educação Infantil até experiências vivenciadas no Ensino Superior. Esperamos que a leitura deste livro colabore para discussões e reflexões acerca dos diversos potenciais apresentados, ampliando as possibilidades de trabalho em atuações docentes, em busca, sempre, de uma Educação de qualidade para nossos educandos.

