

Organizadores:
Alessandra Ribeiro Queiroz
Fernanda Costa Ribas
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Marco Aurélio Costa Pontes

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

REFLEXÕES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
NA E PARA ALÉM DA PANDEMIA



Pedro & João
editores

**Tecnologias digitais no ensino e
aprendizagem de línguas:
reflexões e propostas pedagógicas na e
para além da pandemia**

**Alessandra Ribeiro Queiroz
Fernanda Costa Ribas
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Marco Aurélio Costa Pontes
(Organizadores)**

**Tecnologias digitais no ensino e
aprendizagem de línguas:
reflexões e propostas pedagógicas na e
para além da pandemia**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alessandra Ribeiro Queiroz; Fernanda Costa Ribas; Lucélia Cristina Brant Mariz Sá; Marco Aurélio Costa Pontes [Orgs.]

Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas: reflexões e propostas pedagógicas na e para além da pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 236p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-883-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558698838

1. Tecnologias digitais. 2. Ensino e aprendizagem de línguas. 3. Propostas pedagógicas. 4. Educação na pandemia. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Alessandra Ribeiro Queiroz	
Fernanda Costa Ribas	
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá	
Marco Aurélio Costa Pontes	
CAPÍTULO 1	19
O aplicativo Conexão Escola 2.0 no ensino remoto da rede estadual de Minas Gerais	
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá	
Alessandra Ribeiro Queiroz	
CAPÍTULO 2	37
A plataforma <i>Liveworksheets</i> como um espaço colaborativo de autoria docente no contexto remoto de ensino de línguas	
Ana Cecília Fernandez dos Santos	
Kássia Gonçalves Arantes	
Marco Aurélio Costa Pontes	
Isabella Beatriz Peixoto	
CAPÍTULO 3	63
Tecnologias digitais no ensino de línguas: (im)possibilidades em contexto remoto	
Jéssica Sousa Borges	
Mariana Batista do Nascimento Silva	
Rogério de Castro Ângelo	

CAPÍTULO 4	87
O processo avaliativo em um curso de Letras no contexto remoto durante a pandemia	
Andréa Emiliana Fernandes Santos	
Cíntia Aparecida de Sousa	
Karoline Izabella de Oliveira	
CAPÍTULO 5	111
O letramento digital e as metodologias ativas: possibilidades para o ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental	
Adalgiza Costa de Oliveira	
Aline Paula Ribeiro Vasconcelos	
CAPÍTULO 6	135
O uso de metodologias ativas em uma proposta de aula de inglês com o gênero abaixo-assinado	
Heverton Rodrigues Fernandes	
Rafael Zaccaron	
CAPÍTULO 7	153
Metodologias ativas como uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva	
Juliana Afonso de Paula Souza	
Lavine Rocha Cardoso Ferreira	
Valdilene Elisa da Silva	
CAPÍTULO 8	183
O uso de recursos digitais na promoção de aprendizagens ativas para estudantes surdos: uma forma de lidar com os desafios do ensino remoto	
Gláucia Xavier dos Santos Paiva	
Lucas Floriano de Oliveira	
Maísa Conceição Silva	
Raquel Bernardes	

CAPÍTULO 9	211
Alunos surdos no ensino a distância: contribuições das tecnologias digitais da informação e da comunicação	
Andreolina Heloisa Ribeiro Rabelo	
Juliano Marques	
Suely André de Araújo Drigo	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	229

APRESENTAÇÃO

Alessandra Ribeiro Queiroz
Fernanda Costa Ribas
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Marco Aurélio Costa Pontes

O livro “Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas: reflexões e propostas pedagógicas na e para além da pandemia” é resultado das reflexões realizadas na disciplina Tecnologias, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizada no segundo semestre de 2021, ministrada pela professora Fernanda Costa Ribas. As reflexões que fazem parte desta obra foram feitas por mestrandos e doutorandos do PPGEL, e que também são professores de línguas em diversas regiões do Brasil, atuando em redes públicas e privadas da educação básica e do ensino superior.

A disciplina Tecnologias, Ensino e Aprendizagem de Línguas vem sendo oferecida no PPGEL há alguns anos em formato presencial e objetiva proporcionar aos pós-graduandos oportunidades de reflexão, discussão e experimentação de propostas tecnológicas digitais, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em 2021, a disciplina foi ofertada a distância e teve como foco as implicações do uso de tecnologias em tempos de (pós)pandemia. As discussões feitas por meio de encontros síncronos e assíncronos abrangeram, principalmente, o ensino remoto em diferentes níveis, tendo como resultado reflexões e ressignificações do processo de ensino e aprendizagem, bem como propostas pedagógicas, surgidas durante a pandemia da COVID-19.

A pandemia adveio da expansão de uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, com alto nível de transmissão,

causada pelo novo coronavírus. A situação de calamidade na saúde pública marcou o período de 2020 e 2021, fazendo surgir uma rápida mudança nas diversas áreas da economia, da saúde, da educação, dentre outras. Como medida preventiva para contenção do vírus, a população se manteve em isolamento social.

Nesse cenário que manteve as pessoas distantes fisicamente de seus trabalhos, das escolas e do contato uns com os outros, as tecnologias digitais ganharam espaço em todas as áreas, especialmente na educação. Ou seja, o isolamento social fez com que o uso das tecnologias digitais se tornasse de grande relevância para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, unindo gestores, professores, pais e estudantes. Telefones celulares, laptops, computadores e Internet passaram a ser essenciais para “cultivar novas conexões, com fins pedagógicos, e promover aprendizagens”, conforme pontua Junqueira (2021, p. 31).

Mesmo antes da pandemia, inúmeras pesquisas já vinham sendo desenvolvidas na Linguística Aplicada em torno do emprego de diferentes tecnologias digitais para se ensinar e aprender línguas, pesquisas essas que reforçam as potencialidades e limitações dessas tecnologias, que tratam das mudanças que essas inserem nos contextos de ensino e que problematizam os impactos dessas tecnologias para alunos como para professores, só para citar alguns temas. A título de exemplo, um levantamento feito por Ribas (2021a; 2021b) contemplando dissertações e teses sobre letramento digital e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa, publicadas entre 2013 e 2016 sintetiza exemplos de práticas pedagógicas empregadas para trabalhar as tecnologias digitais nas escolas e apresenta dados sobre mudanças nas práticas do professor a partir do seu uso, dificuldades encontradas pelos docentes no trabalho com tecnologias nas escolas, bem como aspectos a serem observados no planejamento e execução de atividades envolvendo tecnologias digitais em aulas de língua inglesa.

Além de permitir entender como as tecnologias digitais são empregadas nas escolas nas aulas de inglês (por exemplo, para

complementar conteúdos trazidos nos livros didáticos ou para auxiliar os alunos no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas), esse levantamento nos leva a perceber, como apontam também Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 47), o quanto “o uso de tecnologias digitais no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para trabalhos educacionais mais significativos para os seus participantes”. Isso porque a utilização das tecnologias digitais na educação pode oferecer aprendizagens que sejam mais significativas e pode posicionar o estudante de forma mais ativa no processo pedagógico.

Partindo das explicações de Mill (2021), entendemos que a aprendizagem significativa é alcançada quando as atividades de ensino propostas aos alunos por meio das tecnologias digitais despertam seus interesses, permitem que associem novos conhecimentos a seus conhecimentos prévios e experiências vividas, proporcionam a construção de conhecimento, levando-os a analisar e interpretar seu entorno e fomentam a iniciativa, a participação e a colaboração do alunado. Por essas razões, o aluno tem um posicionamento mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Concordamos com Moran (2018, n. p.) que “Em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. No entanto, acreditamos que as tecnologias digitais podem favorecer a aprendizagem ativa pois, dependendo de como são usadas, podem permitir que os alunos sigam trilhas de aprendizagem de forma dinâmica, em tempos e espaços diversos, de forma individual e/ou colaborativa. A aprendizagem ativa pode ser, portanto, alcançada a partir do emprego de metodologias ativas.

As metodologias ativas são assim caracterizadas por buscarem inverter a lógica tradicional de ensino e aprendizagem, “substituindo a posição passiva do estudante, que é marcada pela recepção de conhecimentos, pela posição de estudante como protagonista de seu aprendizado” (MILL, 2021, p. 11). O aluno passa

a ter, assim, um papel de protagonista com “envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN , 2018, n.p.).

No contexto contemporâneo, marcado pelas tecnologias digitais, as metodologias ativas podem ser usadas de forma híbrida, ou seja, combinando-se espaços presenciais e virtuais, bem como tempos, de forma síncrona e/ou assíncrona, com abordagens e estratégias diversas, no intuito de abrir espaço para a participação efetiva dos estudantes.

Devido ao potencial que as tecnologias digitais apresentam na educação e, principalmente na área de ensino e aprendizagem de línguas, a depender dos usos que se faz dessas tecnologias, a atenção dos pesquisadores se faz necessária no sentido de explorar tais potencialidades e também refletir sobre suas limitações. Nessa perspectiva, pensamos na elaboração desta obra, como fruto de estudos e argumentos que versam sobre o papel das tecnologias digitais na educação, com destaque para as metodologias ativas, tendo em vista seu potencial no processo de ensino e aprendizagem e transformações que essas tecnologias digitais inseriram nos últimos anos. Ressaltamos que os assuntos que perpassam as tecnologias digitais na educação e as metodologias ativas não são recentes, tampouco tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do emprego destas no contexto escolar, mas de contribuir com a discussão a fim de favorecer a pesquisa e a prática pedagógica em diferentes contextos.

Nesse contexto de ensino e tecnologia, tendo em vista principalmente os impactos da pandemia da COVID-19, em variados níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior), esta obra foi organizada. Os capítulos 1, 2 e 3 apresentam recursos digitais e propostas didáticas utilizadas durante a pandemia na realização das atividades remotas. Os capítulos 4 e 5, por sua vez, são fruto de pesquisas de caráter documental e abordam a

importância de se refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir das experiências vividas durante a pandemia.

No capítulo 1, intitulado “O aplicativo Conexão Escola 2.0 no ensino remoto da rede estadual de Minas Gerais”, as autoras Queiroz e Mariz Sá analisam as potencialidades do aplicativo Conexão Escola 2.0, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para os discentes e docentes das escolas estaduais, em ensino remoto, no contexto das mudanças geradas pelo surto do COVID-19. As autoras contextualizam o ensino remoto na rede estadual de Minas Gerais, com o propósito de esclarecer o caminho percorrido pelo sistema público de ensino de Minas Gerais na continuidade das atividades escolares no período pandêmico. Além disso, reforçam a importância da utilização de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizado, como forma de ir além do ensino tradicional.

Já no capítulo 2, “A plataforma *Liveworksheets* como um espaço colaborativo de autoria docente no contexto remoto de ensino de línguas”, Santos, Arantes, Pontes e Peixoto identificam que o uso das tecnologias digitais, quando aliado de forma reflexiva à prática docente, pode ser uma forma de repensar a utilização, bem como a criação de material didático. Dessa forma, analisam e discutem como a ferramenta *Liveworksheets* pode propiciar um espaço colaborativo de autoria docente no contexto remoto de ensino de língua inglesa. Tomando como base essa experiência, discutem os letramentos digitais, os processos de coautoria e de curadoria digital e alguns aspectos autorais envolvidos nessa prática reflexiva.

O capítulo 3, intitulado “Tecnologias digitais no ensino de línguas: (im)possibilidades em contexto remoto”, dos autores Borges, Silva e Ângelo, propõe a fazer um breve panorama teórico sobre ensino-aprendizagem e uso das tecnologias digitais, a fim de refletir sobre o papel dessas tecnologias e os desdobramentos de sua implementação no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, os autores apresentam a descrição de uma proposta didática para aula de língua inglesa, desenvolvida no contexto de

Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de Covid-19, que envolveu o uso de tecnologias digitais, e analisam a forma como esta possibilitou um trabalho em torno do letramento crítico. Os autores observam, a partir das discussões e da análise da proposta didática, que o uso das novas tecnologias, alinhado com uma perspectiva crítica de ensino, colabora para a democratização e construção do conhecimento, contribuindo para a autonomia e autoria dos aprendizes e professores.

No capítulo 4, com o título “O processo avaliativo em um curso de Letras no contexto remoto durante a pandemia”, de autoria de Santos, Sousa e Oliveira, são analisadas disciplinas de um Curso de Letras, de uma universidade pública, ofertadas como Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais, no ano de 2020. A investigação consistiu em identificar as formas de avaliação usadas pelos docentes no ensino remoto e quais as tecnologias digitais mais usadas, refletindo sobre como as avaliações pretendidas são impactadas pela modalidade de ensino remoto. Para sustentar suas análises, as autoras trazem uma discussão sobre o avaliar na aprendizagem on-line e sobre a avaliação tradicional versus a avaliação mediadora.

O capítulo 5, “O letramento digital e as metodologias ativas: possibilidades para o ensino de língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental”, de Oliveira e Vasconcelos, discute sobre o letramento digital em uma perspectiva crítica, destacando o potencial que as metodologias ativas propiciam ao ensino de língua materna. Partindo da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento digital dos aprendizes, as autoras discutem o elo entre os letramentos e as metodologias ativas. Defendem as potencialidades das metodologias ativas no desenvolvimento do letramento digital crítico dos alunos, por possibilitarem um aprendizado significativo, personalizado, colaborativo, interativo e crítico em uma sociedade midiaticizada e em constante movimento.

Buscando diversificar o contexto de ensino e tecnologia e ampliar a abrangência da análise das situações vivenciadas no processo educacional, os capítulos 6 a 9 discorrem sobre práticas pedagógicas inclusivas, avaliando e sugerindo atividades que contemplem as necessidades individuais específicas dos estudantes, quer seja em contexto de ensino remoto, EaD ou presencial. Da mesma forma que no capítulo 6, as metodologias ativas ganham destaque em mais três capítulos.

No capítulo 6, intitulado “O uso de metodologias ativas em uma proposta de aula de inglês com o gênero abaixo-assinado”, Fernandes e Zaccaron apresentam e discutem uma proposta de trabalho para aulas de inglês em torno do gênero abaixo-assinado, voltada para turmas do terceiro ano do ensino médio. Essa proposta tem como objetivo oferecer uma aula de inglês que fosse inclusiva, portanto, necessidades específicas foram consideradas ao longo do planejamento. Dentre as diversas metodologias ativas, os autores destacam, em sua proposta, a sala de aula invertida e o trabalho em estações.

Na sequência, no capítulo 7 “Metodologias ativas como uma possibilidade de prática pedagógica inclusiva” Souza, Ferreira e Silva discutem o papel das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva inclusiva que atenda a todos e a cada um. As metodologias ativas foram escolhidas pelas autoras por acreditarem que essas podem favorecer a aproximação e interação entre os alunos. As autoras abordam os desafios no processo de ensino e aprendizagem em um contexto de pandemia, em que o distanciamento físico e o uso das tecnologias digitais provocaram novas construções do fazer pedagógico, mostrando, em especial, as dificuldades de garantir o elo dos discentes com necessidades individuais específicas com a escola. Diante disso, o texto pondera sobre os aspectos legais de atender às necessidades individuais e específicas dos estudantes e traz reflexões sobre algumas propostas de atividades, elaboradas por uma das autoras, para alunos com necessidades individuais, à luz de referencial teórico acerca do potencial das metodologias ativas na educação.

O capítulo 8 “O uso de recursos digitais na promoção de aprendizagens ativas para estudantes surdos: uma forma de lidar com os desafios do ensino remoto”, de autoria de Paiva, Oliveira, Silva e Bernardes, discorre sobre desafios encontrados pelos estudantes surdos inseridos em contexto inclusivo, tais como a interação com os professores e demais colegas de classe não-surdos. A acessibilidade comunicacional geralmente fica a cargo do profissional intérprete de Libras que intermedia a comunicação. Porém, garantir a inclusão efetiva requer mais do que a oferta de intérprete de Libras. A pandemia causada pelo Covid-19, que teve como uma das suas consequências a mudança no ensino que passou a ser remoto, potencializou ainda mais as dificuldades de interação desses alunos. Diante disso, os autores refletem sobre como o manejo adequado das tecnologias digitais pode contribuir para melhorias na interação dos estudantes surdos com seus pares não-surdos. Pela combinação das práticas de personalização, compartilhamento, de aprendizagem colaborativa e de tutorias, os autores trazem uma proposta de atividade de escrita colaborativa para ser aplicada em aulas de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental.

O último capítulo “Alunos surdos no ensino a distância: contribuições das tecnologias digitais da informação e da comunicação”, de autoria de Rabelo, Marques e Drigo, considera o contexto do ensino a distância e as questões de acessibilidade para a pessoa com deficiência (surdez). Desse modo, os autores identificam quais tecnologias digitais estão à disposição dos estudantes nesse contexto de ensino e quais podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo matriculado na modalidade, pensando nas especificidades desse alunado. Além de apresentar e discutir as potencialidades e limitações de ferramentas geralmente disponíveis em um Ambiente Virtual de Aprendizagem aos alunos surdos, as autoras elencam também outras ferramentas, não necessariamente criadas para fins pedagógicos, que podem contribuir com o processo comunicacional e interacional desse aluno.

Acreditamos que o impacto das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, principalmente em um contexto pandêmico, é tremendo e cada vez mais se percebe a importância de se propor e refletir sobre práticas pedagógicas que sejam inclusivas e transformadoras. Esperamos, então, que com a leitura desta coletânea, leitores e leitoras sejam instigados a repensar o papel das tecnologias dentro e fora da sala de aula e somem com ideias e novas perspectivas para uma sala de aula cada vez mais preocupada em propiciar oportunidades de aprendizagem para todas e todos.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

JUNQUEIRA, E. S. **A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação**. In: RIBEIRO, A. E.; VECHIO, P. M. M. *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

MILL, D. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. São Carlos: SEaD - UFSCAR, 2021.

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

RIBAS, F.C. Política de ensino de língua inglesa: a BNCC versus as pesquisas sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais. In: SILVA, K.A.; XAVIER, R.P. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Pontes, 2021a, p. 221-240.

RIBAS, F.C. Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa na educação básica: o que revelam as pesquisas em Linguística Aplicada? In: LACERDA, M.M; SOUZA, J.R. (orgs.). **Tecnologias e o ensino de línguas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021b, p. 29-59.

CAPÍTULO 1

O APLICATIVO CONEXÃO ESCOLA 2.0 NO ENSINO REMOTO DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Alessandra Ribeiro Queiroz

Introdução

O surto da doença causada pelo coronavírus COVID-19 levou especialistas de todas as áreas a repensar seu modo de trabalho, a fim de buscar estratégias que contribuíssem com a redução do contágio entre a população, sendo utilizado como plano principal o isolamento social. Dessa forma, outros problemas apareceram, sem que houvesse legislações, políticas públicas ou maneiras de lidar com o distanciamento.

Com o avanço da COVID-19 em Minas Gerais, a suspensão provisória das atividades escolares foi a primeira medida adotada pelo governo do estado como contingenciamento da pandemia. Dessa forma, em 18 de março de 2020, houve a interrupção das aulas. Inicialmente, a suspensão ocorreu por cinco dias, sendo posteriormente prorrogada por tempo indeterminado. Visando a continuidade do processo educacional, em 18 de maio de 2020, as aulas retornaram de forma remota.

Essas transformações no ensino trouxeram alterações significativas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais de Minas Gerais, fazendo com que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) viabilizasse procedimentos inéditos para garantir a continuidade das aulas. Entre as estratégias adotadas para a continuidade do processo escolar, foi criado o aplicativo Conexão Escola 2.0.

Segundo Braga e Vóvio, “estratégias de aprendizagem que favoreçam localização de informações específicas, parâmetros de triagens e avaliação das informações consultadas são cada vez mais importantes para a construção do conhecimento em uma sociedade conectada em rede (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 62). Sendo assim, neste capítulo, buscamos analisar a funcionalidade do aplicativo Conexão Escola 2.0, elaborado pela SEE-MG, para os discentes e docentes em ensino remoto, tendo em vista as transformações do processo educacional no contexto das mudanças geradas pelo surto da COVID-19.

Para tanto, conduzimos uma pesquisa documental que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 72) utiliza-se de “materiais que não receberam tratamento analítico ou podem ser reelaborados”. Dessa forma, a fim de dialogar as questões relacionadas à tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, nos apoiaremos em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Braga e Vóvio (2015), Castells (2003; 2020), Kensi (2012), Lévy (1999), Moran (2003) e Ribeiro (2021), bem como em legislações que norteiam o *corpus* da pesquisa, tais como Constituição Federal, Decreto Estadual, Deliberação do Comitê Extraordinário, Resolução e Memorando da Secretaria de Estado da Educação.

Este capítulo está dividido em cinco partes, iniciando pela Introdução, que traz o assunto por nós abordado e sua contextualização, bem como a metodologia utilizada. Na sequência, apresentamos a seção “A tecnologia como ferramenta de aprendizado”, que contempla a importância da tecnologia para o ensino. Em seguida, trazemos a seção “Contextualizando o ensino remoto na rede estadual de Minas Gerais” para esclarecer o caminho percorrido pelo sistema público de ensino de Minas Gerais na continuidade das atividades escolares no período da pandemia do COVID-19.

Dando sequência, na seção seguinte, intitulada “O Aplicativo Conexão Escola 2.0”, descrevemos e analisamos o *corpus* da pesquisa. Para finalizar, nas Considerações Finais, mostramos as nossas conclusões quanto aos argumentos apresentados. Não temos

a pretensão de finalizar as questões aqui propostas, mas ampliar a discussão acerca da utilização de recursos tecnológicos para fins pedagógicos, enquanto práticas inovadoras, que potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

A tecnologia como ferramenta de aprendizado

A sociedade está permeada pelo avanço da tecnologia, considerada importante ferramenta no ensino e aprendizagem nas escolas. A partir disso, podemos observar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como espaços de comunicação no ciberespaço que, para o autor Lévy (1999), resultam de

um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p. 11)

Nessa perspectiva, segundo o autor, há um conjunto de práticas e comportamentos que se desenvolvem simultaneamente com a capacidade de explorar o que a internet proporciona. Castells (2003) compreende que a internet “é - e será ainda mais - o meio de comunicação e de relação essencial sobre o qual se baseia uma forma de sociedade que nós já vivemos - aquela que eu chamo de sociedade em rede” (CASTELLS, 2003, p. 256). O autor já previa o quanto a sociedade estaria neste meio de comunicação, o qual designou de sociedade em rede.

Atualmente, podemos observar o quanto a sociedade ficou marcada pela tecnologia, principalmente as escolas, pois com a pandemia do COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, o ensino por meio do espaço digital contribuiu para a continuidade do processo escolar. Segundo Castells (2020, n.p), “agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não

havíamos assumido” e, mais do que nunca, estamos sendo atraídos pelas tecnologias, pois é a realidade atual da nossa sociedade.

Dito isso, a educação por meio da internet e dispositivos móveis, durante o período da pandemia, possibilitou a utilização de novas formas de aprender e ensinar, para além do ensino tradicional. O professor precisou conhecer processos de aprendizagem por meio da tecnologia, para proporcionar situações de interação. Nesse sentido, Ribeiro (2021a) entende que:

Passado mais de um ano do início da pandemia no Brasil, com a experiência, mesmo que compulsória, de uso de tecnologias digitais que tivemos (os que pudemos ter), é premente pensar e planejar, com a participação contundente de quem entende do riscado, isto é, os (as) professores (as), em que sentidos a educação escolar poderia ir, tirando proveito sério e honesto do que empregamos de bom durante a crise. (RIBEIRO, 2021a, p. 13)

Para tanto, com a implantação do ensino remoto, os professores tiveram como alternativa a oferta do ensino com a utilização de tecnologias digitais. Isso possibilitou novos espaços de aprendizagem, que foram redefinidos no âmbito educacional.

Nesse contexto, muitas experiências foram criadas por meio da utilização dos dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*. Os dispositivos móveis conquistaram espaço bastante significativo na educação. Entretanto, corroboramos Moran (2003) ao destacar que as tecnologias digitais não têm como finalidade substituir o professor. Por meio delas, o docente e o discente compartilham saberes e realidades existentes ao seu redor.

Neste caso, a função do professor, segundo Lévy (1999, p. 171), “não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento”. Ou seja, o professor torna-se o mediador da aprendizagem na sala de aula, com a troca e atualização de conhecimentos.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 53), “não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula; pode se aproveitar o melhor dos dois mundos”, ou seja, unir pressupostos teórico-metodológicos do ensino presencial ou tradicional com aqueles mais inovadores, potencializados pelas tecnologias digitais.

Com a crise da COVID-19, foi possível observar que a escola, alunos, professores e gestores não estavam preparados para mudanças, sendo o ensino nesse período, com ou sem o uso de tecnologias digitais, considerado emergencial e denominado remoto. Por se tratar de um período atípico na educação, se faz necessário, a partir dessa crise, refletirmos sobre as vivências sobre o “melhor dos dois mundos”, sendo preciso observar e recolher “informações, reunir relatos e ideias para uma reengenharia que transforme a educação escolar numa direção positiva e inteligente” (RIBEIRO, 2021a, p. 13).

Tendo isso em mente, trazemos, neste capítulo, uma análise da funcionalidade do aplicativo “Conexão Escola 2.0”, utilizado pelas escolas estaduais de Minas Gerais no ensino remoto. Na tentativa de esclarecer o conjunto de circunstâncias que levaram a SEE-MG a adotar o referido aplicativo nas instituições de ensino e, conseqüentemente, adicionar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, na próxima seção, descrevemos o contexto de criação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais.

Contextualizando o ensino remoto na rede estadual de Minas Gerais

Com a chegada do COVID-19 no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais, os sistemas públicos reuniram estratégias para tentar conter a contaminação pelo vírus. Como ação inicial, em 12 de março de 2020, o Governo de Minas Gerais publicou o Decreto 113, o qual declarou situação de emergência em Saúde Pública no Estado, em

ração de surto de doença respiratória Coronavírus (MINAS GERAIS, 2020a).

Em 15 de Março de 2020, tornou público o Decreto nº 47.886, que dispôs sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) e instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020b). Esse comitê foi formado por autoridades representantes das diversas secretarias de Estado, com o objetivo de decidir sobre a implementação das medidas para contenção e mitigação da pandemia.

Valendo-se da autoridade que lhe foi dada, com o Estado de Minas Gerais em calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), o Comitê Extraordinário COVID-19 estabeleceu a suspensão das aulas presenciais, a contar de 18 de março de 2020, como ação para o enfrentamento da pandemia no Estado.

Visando o retorno das atividades escolares, de forma remota, a SEE-MG criou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). O novo regime de trabalho escolar se apresenta como um conjunto de iniciativas da SEE-MG para continuar a oferecer aos estudantes das escolas estaduais de Minas Gerais a oportunidade de escolaridade, por meio de atividades remotas, realizadas sem que fosse necessária a ruptura do isolamento social, a fim de contribuir com a escolarização obrigatória e com a contenção da propagação do vírus COVID-19 (MINAS GERAIS, 2020d).

O REANP foi elaborado no intuito de resguardar o direito constitucional amparado pelo artigo 205, que estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Sendo assim, a interrupção do processo educacional não se

apresentava como uma opção válida, apesar da situação de emergência vivenciada pelo país, cabendo aos sistemas de ensino adequar e ofertar as propostas educacionais para atender à necessidade atual.

O REANP constituiu-se de procedimentos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias, a fim de se cumprir as horas letivas estabelecidas nos planos curriculares das unidades escolares e na legislação vigente, bem como garantir a continuidade do processo educacional, previsto nos regimentos escolares e propostas pedagógicas das escolas estaduais.

As escolas da rede estadual de Minas Gerais iniciaram as atividades remotas orientadas pelo REANP, em 18 de maio de 2020. As ações do REANP se sustentam em três eixos de trabalho: o Programa de Estudos Tutorados (PET), o Programa Se Liga Na Educação e o Aplicativo Conexão Escola (MINAS GERAIS, 2020d), sendo este último o foco da nossa análise.

As potencialidades do Aplicativo Conexão Escola 2.0

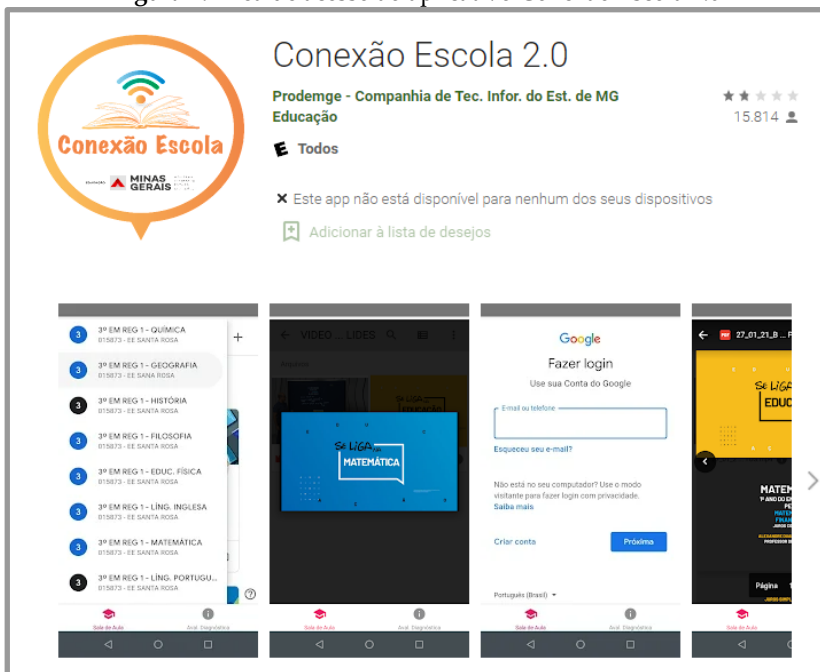
Criado em 2020, o Aplicativo Conexão Escola compõe a série de estratégias planejadas pela SEE-MG, a fim de resguardar aos estudantes da rede estadual de ensino a continuidade do processo educacional no período da pandemia. O aplicativo é parte das ações adotadas para implantação do REANP:

A plataforma é de acesso gratuito para o aluno e professor da rede pública estadual de ensino. Por meio da plataforma, ele terá acesso aos canais em que serão transmitidas as aulas e aos Planos de Estudos Tutorados para fazer download, sem a necessidade de utilizar seu pacote de dados, além de salas de chat para interagir com seus colegas e professores. (MINAS GERAIS, 2020c)

O aplicativo Conexão Escola oferece aos estudantes e professores a oportunidade de acesso aos Planos de Estudos

Tutorados (PET)¹ de todos os anos de escolaridade e níveis de ensino, às teleaulas do “Programa Se Liga na Educação”, exibido pela Rede Minas, aos slides apresentados nas aulas, às avaliações diagnósticas, aos avisos e aos tutoriais.

Figura 1: Área de acesso ao aplicativo Conexão Escola 2.0



Fonte: Google Play²

No ano de 2021, o aplicativo passou por reformulação, sendo criada a versão 2.0 para oferecer aos estudantes e professores a funcionalidade da Plataforma *Google Classroom*. Segundo Braga e Vóvio,

¹ O Plano de Estudo Tutorado (PET) é um conjunto de atividades de todos os componentes curriculares de cada etapa de ensino, criado no período de realização das atividades remotas para que os estudantes pudessem dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em suas residências.

² Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.gov.prodemge.conexaoescola&hl=pt_BR&gl=US Acesso em: 25 nov. 2021.

é preciso reconhecer que as formas de comunicação e construção de conhecimento mudaram e é necessário que a escola acompanhe tais mudanças. No momento atual, parece ser essencial pensarmos em uma formação escolar que inclua os recursos oferecidos pelas TDICs como mais uma tecnologia a serviço da apropriação de conhecimentos existentes. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 60)

Visando a apropriação do conhecimento, a nova ferramenta inserida no aplicativo Conexão Escolar 2.0 é “a sala de aula virtual do professor, para que ele e seus estudantes interajam, potencializando as relações de ensino e aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2021b). Nesse contexto, a sala de aula virtual possibilitou novas experiências pedagógicas do professor em classe, como a utilização de novos aplicativos tecnológicos.

O aplicativo Conexão Escola 2.0 e o e-mail institucional são as ferramentas estabelecidas pela SEE-MG como obrigatórias para a realização do ensino remoto. As demais plataformas utilizadas pelos professores como instrumentos complementares do processo de ensino e aprendizagem, tais como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, *Youtube*, entre outras, não possuem regulamentação para serem usadas pelos estudantes e professores. Para auxiliar os profissionais da educação e os estudantes no manuseio do aplicativo, a SEE-MG elaborou tutoriais, vídeos e cursos de formação *on-line* para os educadores.

No que tange à disponibilidade de dados de internet para acessar o aplicativo:

A navegação no aplicativo Conexão Escola 2.0 pelo celular é patrocinada aos estudantes e professores, ou seja, não há utilização do pacote de dados, e é compatível com o sistema operacional Android 4.0 ou superior. Aqueles que possuem celulares com sistema operacional iOS poderão utilizar o aplicativo “Google Sala de Aula”, fazendo login com o e-mail institucional. O Conexão 2.0 também pode ser acessado em sua versão web, em link disponibilizado no hot site Estude em Casa (<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/conexaoescola>). (MINAS GERAIS, 2021b)

O acesso ao aplicativo é realizado pelo computador ou por dispositivos móveis, com sistemas operacionais *Android* e *iOS*. Apesar da gratuidade do manuseio do aplicativo para estudantes e professores das escolas estaduais de Minas Gerais, é importante lembrar que é necessário ter disponibilidade de dados de internet para baixá-lo, e ainda, um aparelho adequado para o acesso contínuo.

Infelizmente, essa não é uma realidade da maioria dos brasileiros. O site Brasil País Digital publicou a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no último trimestre de 2019, a qual constatou que “cerca de 4,3 milhões de estudantes em todo o país não tinham acesso à internet, seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem. Desse total, 4,1 milhões são alunos da rede pública” (BRASIL, 2021, *on-line*). Com a pandemia da COVID-19 e a implantação do ensino remoto, as desigualdades sociais foram evidenciadas, especialmente na rede pública de ensino, haja vista que a utilização das tecnologias digitais se tornou imprescindível para a continuação do processo pedagógico.

Em meio às desigualdades sociais evidenciadas, a SEE/MG implantou o aplicativo Conexão Escola 2.0 e o disponibilizou no *play store* para os estudantes e professores com acesso à tecnologia digital, sendo o acesso a ele condicionado ao uso da conta do e-mail institucional. Para acessar o sistema, é necessário realizar o cadastro de senha e a liberação do aparelho. Na página inicial do aplicativo estão disponíveis os ícones da Sala de Aula e da Avaliação Diagnóstica, conforme Figura 2:

Figura 2: Interface Conexão Escola 2.0



Fonte: MINAS GERAIS, 2021a

O ícone da Sala de Aula dá acesso aos *links* de cada componente curricular, com os conteúdos criados e inseridos pelos respectivos professores de cada escola. O estudante é cadastrado em cada componente previsto na matriz curricular do ano de escolaridade que estiver matriculado. A Sala de Aula disponível no aplicativo oferece as abas:

- Mural: que traz informações da turma e postagens do professor;
- Atividades: local onde o professor cria tópicos para suas tarefas, conteúdos, provas e orientações diversas aos estudantes. Além disso, oferece uma pasta de conteúdos didáticos com os Planos

de Estudos Tutorados, videoaulas, slides, avaliações educacionais, avisos da SEE/MG, dicas sobre o ENEM e tutoriais;

- Pessoas: mostra a lista de nomes dos estudantes e professores inseridos na turma.

O *Google Sala de Aula* veio com a proposta de oferecer “novas possibilidades de interação entre professores e estudantes” (MINAS GERAIS, 2021a, p. 1) das escolas estaduais de Minas Gerais. Apesar do alcance comprometido pelas questões sociais de acesso à tecnologia digital, o oferecimento do aplicativo, de forma oficial e gratuita, possibilitou a realização de atividades, o repasse de orientações e manteve o processo educacional no período do isolamento social.

O ícone da avaliação diagnóstica permite aos estudantes realizar a avaliação destinada ao seu nível de escolaridade, bem como acompanhar o resultado do seu teste quando este estiver disponível. A avaliação diagnóstica é elaborada pela SEE/MG e disponibilizada para todas as escolas estaduais de Minas Gerais por meio de dois cadernos, um de ciências humanas e ciências da natureza, e outro de Língua Portuguesa e Matemática.

O objetivo dessa avaliação é identificar o desenvolvimento dos estudantes durante as atividades escolares não presenciais e possíveis dificuldades que precisam ser superadas. O professor, diante dos resultados, poderá rever seu planejamento e direcionar estratégias para consolidar as aprendizagens ainda não adquiridas pelos estudantes.

Nessa vertente, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) nos lembram sobre o papel do professor nas práticas pedagógicas. Para eles “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 47). Dessa forma, o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem poderá propiciar, por meio das tecnologias digitais, trabalhos educacionais mais significativos para

os estudantes, superando, assim, formas tradicionais de ensinar que há tempos dominam nossas escolas. Vemos, portanto, o quanto as tecnologias digitais podem ser vantajosas ao professor e aos alunos em se tratando do ensino remoto no contexto pandêmico.

Dentre essas vantagens, Ribeiro (2021b) pontua que, enquanto docente, percebeu o quanto tal modalidade permitiu um maior controle de tarefas e prazos, bem como a melhor otimização do tempo escolar, por meio de aulas contínuas que permitem aulas síncronas com maior interação entre os alunos e que encorajam sua curiosidade. Além disso, as plataformas e aplicativos utilizados no ensino remoto possibilitam o registro organizado e transparente das atividades trabalhadas em cada aula e dos compromissos firmados com os estudantes. Isso permite uma maior conexão entre professor e alunos e entre os alunos e o conhecimento, que por ser construído e compartilhado de forma mais colaborativa e menos autoritária.

Diante desse contexto, podemos observar que plataformas e aplicativos são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilitam novas formas de interação entre professor e estudante, tais como criar e compartilhar conteúdos, fóruns de discussão, aulas *on-line* e *chats*. Entretanto, o desenvolvimento das potencialidades dos aplicativos e plataformas *on-line* está condicionado ao papel desempenhado pelo docente, ao seu planejamento e como fará uso dessas tecnologias. Quanto aos possíveis entraves aos estudantes, considerando o contexto social no qual a maioria está inserido, entendemos que poderão surgir algumas dificuldades, tanto no manuseio do aplicativo, quanto na disponibilidade de aparelho tecnológico para realização das tarefas e da conexão com a Internet.

Considerações finais

Como podemos perceber, a tecnologia está sempre em constante evolução e inovações por meio, principalmente, da utilização dos aparelhos tecnológicos, seja celular, tablet ou

computador. Com isso, na sociedade, são observadas mudanças nos campos culturais, educacionais, sociais, econômicos, dentre outros. Diante disso, por fazermos parte desse mundo tecnológico, é necessário que no processo educacional sejam proporcionadas práticas e novas metodologias ativas na educação. No entanto, devemos ter consciência que a tecnologia sozinha não possibilita nada; é preciso que ocorra a mediação do professor para que tenham mais significado, reflexão e criticidade durante esse processo. Sobre isso Moran expõe que:

as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaços e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarem conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há tempos. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. (MORAN, 2003, p. 12)

Nessa perspectiva, a tecnologia no processo educacional pode impulsionar o ensino e a aprendizagem, já que na atualidade existe conexão de forma rápida, o que exige trabalharmos de acordo com o contexto de cada aluno. Com a situação emergencial do COVID-19 assolada no Brasil e no mundo, foi preciso que as escolas se adaptassem à nova realidade. Com isso, teve início o ensino por meio remoto, “passando logo a um voo desajeitado e, depois, ao cruzeiro. Foi custoso, é certo, mas contávamos com uma capacidade que, afinal, foi o que nos valeu: a de aprender” (RIBEIRO, 2021b).

Neste capítulo, buscamos analisar a funcionalidade do aplicativo Conexão Escola 2.0, elaborado pela SEE-MG, para os discentes e docentes em ensino remoto, tendo em vista as transformações do processo educacional no contexto das mudanças geradas pelo surto da COVID-19. Nessa perspectiva, observamos que a tecnologia foi grande aliada para a educação no Estado de Minas Gerais.

Não tivemos a pretensão de avaliar os possíveis descompassos ocorridos no campo educacional durante o período pandêmico, mas

sim de apresentar as potencialidades do aplicativo utilizado para a realização das atividades remotas e contribuir para a discussão do uso das tecnologias nas salas de aula como meio de favorecer a aprendizagem autônoma do estudante, tendo o professor como mediador do processo educativo.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.) *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-93.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. **Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade**. In: BRAGA, Denise Bértoli. (org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. São Paulo: Cortez, 2015, v. 1, p. 33-67.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL, país digital. **Pesquisa do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não têm acesso à internet**. 27/04/2021. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/#:~:text=94%2C7%25%20dos%20alunosutilizam,10%2C1%25%2C%20respectivamente>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CASTELLS, Manuel. **Internet e sociedade em rede**. In: MORAES, Dênis de (org.) *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O digital é o novo normal**. Fronteiras do Pensamento, 2020. Disponível em:

<https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>
Acesso em 25 de ago. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 1999.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto 113 de 12 de Março de 2020**. Declara situação de emergência em Saúde Pública. Jornal Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020a. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/231275>. Acesso: em 31 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto 47.886 de 15 de Março de 2020**. Institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19. Jornal Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020b. Disponível em: https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/images/caderno1_2020-03-15.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia Prático Aplicativo Conexão Escola**. 2021a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Izkg8505WH4sP0CL2SPOeoXQ6PIYVvKRs/view>. Acesso em: 2 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 6/2021/SEE/SB, de 26 de março de 2021**. Orientações a respeito do Conexão Escola 2.0. Belo Horizonte/MG, 2021b. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/conexao-escola>. Acesso em 20 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Regime de estudo não presencial**. 2020c. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>. Acesso em: 01 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 2020d. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4310-20-r%20-%20Public.%2018-04-20.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2020.

MORAN, José Moran; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Bis Revista. **Híbrido do bem, híbrido do mal**. A sustentabilidade psicológica em tempos de pandemia: como acolher nossos estudantes e familiares. Ano 12 - nº 54 - Abr/Jun 2021a. Disponível em: <https://sinep-mg.org.br/files/bis-revista> Acesso em 25 de set. de 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Por que gosto da experiência do ensino remoto**. Em *Revista Ponte*, v. 1, n. 6, ago. 2021b. Disponível em: <https://www.revistaponte.org/post/por-que-gosto-experi-ensino-remoto>. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

CAPÍTULO 2

A PLATAFORMA *LIVEWORKSHEETS* COMO UM ESPAÇO COLABORATIVO DE AUTORIA DOCENTE NO CONTEXTO REMOTO DE ENSINO DE LÍNGUAS

Ana Cecília Fernandez dos Santos
Kássia Gonçalves Arantes
Marco Aurélio Costa Pontes
Isabella Beatriz Peixoto

Introdução

Desde que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19 em 11 de março de 2020, o fazer docente tem sido alvo de muitas discussões. Por um lado, reconhece-se o esforço para atender à necessidade de se rever uma prática pedagógica já consagrada e constituída, e por outro, questiona-se a proposta de um modelo de ensino não convencional, que apesar de ter sido adotado em função de uma necessidade mundial, muitas vezes recebe duras e injustas críticas, em alguns casos direcionadas à pessoa do docente.

Os rebatimentos dessa experiência para o fazer docente têm variado entre a exaustão física e emocional e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Diante da necessidade de repensar a própria prática para conseguir adaptá-la às imposições do momento pandêmico, muitos docentes têm expandido seus repertórios pedagógicos e progredido profissionalmente.

Dentre essas oportunidades de crescimento profissional, vale destacar a noção de letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ZACHARIAS, 2016; BEDRAN, 2016; CANI, 2019). Uma reflexão importante, quando se pensa em letramento digital, tem a ver com a formação de professores (ZACHARIAS, 2016). Ao citar Kaufman (1989), Zacharias (2016) salienta que, assim como os

alunos, os professores deverão ler, pensar, rever e questionar as próprias ideias, e que a interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, “encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento pessoal e profissional” (KAUFMAN, 1989, p. 110, apud ZACHARIAS, 2016).

Ainda que os professores não sejam os únicos agentes responsáveis pelas mudanças e avanços no campo educacional, é inegável o papel que ocupam enquanto mediadores nos processos de ensino e aprendizagem, o que implica, dentre outras coisas, atuar no espaço entre o aluno e o conteúdo, espaço esse ocupado pelos recursos educacionais (LEFFA, 2016). Cabe ao professor, portanto, “[...] trabalhar o espaço entre o aluno e o conteúdo, utilizando os recursos aí disponíveis ou que possam ser introduzidos, para ampliar sua ação como professor e facilitar a aprendizagem do aluno.” (LEFFA, 2016, p. 362).

Dessa forma, a partir das suas práticas docentes e levando em consideração as múltiplas oportunidades de aprendizagem que podem ser propiciadas por meio das ferramentas digitais, os professores precisam repensar o uso de materiais didáticos que não promovam múltiplas aprendizagens e tentar, então, aliar conhecimentos a partir de uma reflexão e problematização das ferramentas digitais, ampliando suas possibilidades por meio de práticas como, por exemplo, a curadoria digital de conteúdo.

Durante o processo de curadoria de conteúdo digital por nós realizado ao iniciarmos a presente investigação, a ferramenta *Liveworksheets* nos chamou especial atenção pelo leque de possibilidades que ela aparentemente oferece no que tange a autoria docente, notadamente numa perspectiva colaborativa. Além disso, ao buscarmos trabalhos que abordassem a referida ferramenta, encontramos apenas um em Língua Portuguesa, e que descrevia muito superficialmente suas potencialidades, o que reforçou nosso interesse em explorá-la.

Alves e Leffa (2020) defendem a necessidade de se criar uma cultura de colaboração docente, ressaltando a importância da

realização de pesquisas que investiguem o processo de criação de materiais didáticos entre professores, considerando que ainda se sabe muito pouco sobre as características e os percursos de autoria docente contextualizada de materiais didáticos.

Assim sendo, nos propusemos a explorar juntos a plataforma *Liveworksheets* por meio de uma experiência de co-autoria docente no contexto remoto, na qual quatro docentes em três cidades diferentes se propõem a desenvolver um recurso educacional digital dentro da plataforma *Liveworksheets*, para possível aplicação em diversos contextos de atuação profissional.

O presente capítulo tem, portanto, como objetivo geral analisar e discutir como a ferramenta *Liveworksheets* pode propiciar um espaço colaborativo de autoria docente no contexto remoto de ensino de Língua Inglesa. Para tal fim, nos propusemos a: (1) descrever e refletir acerca de uma experiência de co-autoria docente no contexto remoto de ensino de Língua Inglesa e (2) problematizar a colaboração no processo de co-autoria docente por meio da plataforma *Liveworksheets*.

Após essa breve introdução, passamos a uma revisão de literatura, a qual abrange estudos sobre letramentos digitais, curadoria digital e autoria docente. Posteriormente, tecemos considerações sobre a metodologia deste trabalho, descrevendo, em seguida, a plataforma *Liveworksheets*. Na sequência, discorreremos sobre e analisamos a experiência de coautoria e colaboração para encerrarmos, enfim, com algumas considerações finais.

Letramentos digitais

Nos últimos anos, principalmente após a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os ambientes e as práticas digitais ganharam espaço nas ações pedagógicas por meio da adoção do letramento digital como forma de ampliar as práticas de leitura e escrita, considerando gêneros e textualidades próprios desses ambientes.

É inegável também que a expansão das tecnologias digitais vem transformando a vida em sociedade. Em meio ao uso elevado da internet pelos brasileiros, Cani (2019) ressalta a necessidade de pensar em competências que contribuam positivamente para o papel do cidadão na sociedade.

Essas competências estão inseridas no que chamamos de letramento digital, ou seja, um indivíduo passa a exercer o seu papel de cidadão na sociedade com mais intensidade quando dispõe de conhecimentos que o permitam compreender e empregar efetivamente uma tecnologia digital.

Essa inserção tecnológica na esfera do ensino está, contudo, aliada à necessidade de capacitação. Por esse motivo, vários pesquisadores, em seus estudos, vêm discutindo a relação entre tecnologias digitais e educação. Uma das questões procedentes de tais investigações é o letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ZACHARIAS, 2016; BEDRAN, 2016; CANI, 2019), entendido como a utilização consciente e profícua das tecnologias digitais para além de um uso instrumental, privado de uma apreciação que leve o indivíduo à reflexão sobre suas práticas nos ambientes digitais.

O conhecimento acerca do uso procedimental de um aparelho digital, dessa forma, não é menosprezado, ele é necessário para a formação digital de uma pessoa, só não é classificado como o único ponto a ser destacado ao abordar o letramento digital. Nesse contexto, a compreensão a respeito dos usos tecnológicos vai além do conhecimento sobre a técnica, tornando-se fundamentais também a aquisição e o aprimoramento de habilidades (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Tais habilidades são entendidas como as condições que tornam um indivíduo apto a executar uma determinada ação com uma tecnologia digital de modo crítico e responsável. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) também salientam que letramentos digitais envolvem habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no

âmbito crescente dos canais de comunicação global. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede social, selecionar informações relevantes e confiáveis em um blog ou website, definir a linguagem mais confiável e apropriada a ser utilizada em uma troca de e-mails são alguns dos exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Assim, ao pensar em letramento digital, deve-se analisar quais são os conhecimentos e as habilidades que os agentes envolvidos no contexto escolar ou acadêmico possuem, tanto professores quanto alunos. Para os educadores, a qualificação tecnológica que eles terão em sua formação, inicial ou continuada, influenciará de modo expressivo na formação destes.

Considerando o letramento digital como um processo que ainda envolve uma quebra de objeções relacionadas ao uso das tecnologias digitais e uma disposição para enxergá-las como recursos possíveis na sala de aula, faz-se preciso um aprofundamento sobre as habilidades que fazem parte do ato de letrar-se digitalmente — ou de favorecer o letramento digital de alguém.

Incorporar inovações nas instituições de ensino não é uma tarefa fácil e, de acordo com Zacharias (2016), há dois grandes desafios que devemos enfrentar quando se trata de desenvolver o letramento digital. O primeiro é que a leitura como objeto de ensino deve ser levada para o ambiente escolar sem simplificações, considerando não só as habilidades cognitivas mas, sobretudo, seus propósitos e sua diversidade enquanto prática social. O segundo desafio é incluir essas tecnologias digitais para que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem artificiais quando escolarizados (ZACHARIAS, 2016).

Dessa forma, para que isso aconteça, é importante desenvolver princípios para aprender e desenvolver nos alunos as competências necessárias para atuarem nessa sociedade. As instituições escolares devem criar espaços para incluir o letramento digital em seus currículos e instaurar experiências para dialogar “com e na

multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades” (ZACHARIAS, 2016, p. 28).

Acreditamos que os professores exerçam um notório papel nas mudanças possíveis de acontecer no campo educacional, visto que eles estão em contato direto com o sistema que abrange o governo, os gestores educacionais, as escolas, as secretarias, e os alunos. Acerca disso, Pimenta (2008, p. 9), salienta que “não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores”.

Valemo-nos novamente de Cani (2019) para sintetizar o apanhado que a autora fez sobre formação docente voltada ao uso das tecnologias digitais. Ao se tratar de letramento digital, não são apenas os alunos que devem ser contemplados nas discussões, experimentos e pesquisas. Os professores também devem ser analisados e orientados para a identificação de quais usos eles fazem das tecnologias digitais e das concepções que eles têm acerca delas, tanto para a sua vida pessoal quanto profissional.

Em relação às habilidades para os professores, Bedran (2016), tendo em vista a necessidade de se repensar a utilização dos recursos tecnológicos no ensino de língua e as (novas) práticas sociais, focando na colaboração, fez considerações mais pontuais sobre o ambiente *Wikispaces* para o desenvolvimento de práticas colaborativas, de forma a promover uma reflexão sobre sua utilização em um contexto de formação inicial de professores de língua.

A plataforma foi utilizada naquele contexto para o desenvolvimento de atividades que complementavam as sessões de mediação tanto na forma presencial quanto virtual. Para que houvesse o trabalho, foi realizada uma reunião com os professores em formação e a mediadora para que juntos eles pudessem aprender a base de funcionamento desse novo ambiente. Porém, mesmo que a professora mediadora acreditasse que o ambiente funcionasse para que os participantes pudessem fazer suas contribuições, da maneira como desejassem, a “partir do encorajamento de participação em múltiplos discursos, fazendo uso de uma abordagem de

participação coletiva (SINGH; RICHARD, 2009 apud BEDRAN, 2016, p. 235), os professores em formação não participaram ativamente das atividades” (BEDRAN, 2016, p. 236).

Uma possível justificativa para a falta de postagens e a dificuldade de produção colaborativa pode estar associada à maneira como a mediadora estava solicitando as atividades e também ao fator intimidador da escrita. Ao refletir sobre sua própria prática, a formadora chega à conclusão de que as instruções dadas por ela poderiam não estar condizentes com aquilo que realmente ela esperava dos professores em formação.

Além disso, o fato de não ter apresentado um modelo para a atividade poderia ter atrapalhado a compreensão do seu funcionamento e a realização do objetivo proposto. É importante, então, perceber que os professores possivelmente compreenderam o propósito da atividade, mas podem ter apresentado dificuldade para compreender como isso deveria ser viabilizado e qual gênero deveria ser contemplado.

Ainda de acordo com Bedran (2016, p. 241), a proposta não se “configurou como um ambiente de construção textual colaborativa e de trocas significativas entre os participantes”. Portanto, percebemos que o sucesso da atividade não está relacionado diretamente à tecnologia apropriada, mas ao engajamento dos participantes na tarefa solicitada, que é influenciado e delineado por diversos outros fatores.

Além da insegurança ao escrever colaborativamente, os participantes também citaram o tempo, tendo em vista que essa experiência colaborativa estava fora do currículo tradicional de formação e não pontuava como as demais atividades realizadas por eles, não sendo obrigatória como os encontros síncronos. Não houve, então, um alinhamento claro entre os objetivos da experiência, as características da ferramenta utilizada e a mediação, problemas que também podem ocorrer em sala de aula com estudantes da educação básica. Acreditamos que esse relato de

pesquisa é importante para repensarmos questões simplesmente técnicas em relação ao letramento desses professores.

Em suma, a partir dessa breve discussão sobre letramentos digitais, entendemos a importância de considerar questões não só técnicas, mas também críticas em relação ao uso da tecnologia em sala de aula. As formações curtas ou rápidas realizadas com professores que já atuam em sala de aula não são as únicas opções de mudança e de oportunização do uso das tecnologias digitais e desenvolvimento de letramento digital. Consideramos, assim, que os professores são importantes para as reformulações curriculares e para as mudanças no que acontece dentro da sala de aula, mas eles não são os únicos agentes responsáveis por essa transformação.

Curadoria digital

Segundo Alves e Leffa (2020), o processo de curadoria surgiu na área das artes e, posteriormente, foi incorporado por outros campos, tais como comunicação, *marketing* e educação. Essa expansão potencializou-se com a sobrecarga de conteúdos compartilhados na internet, de forma que as pessoas têm recorrido às curadorias de conteúdo e digital para lidar com esse fluxo de informações (BHARGAVA, 2011; ALVES; LEFFA, 2020).

Para Bhargava (2011), a curadoria de conteúdo “é um termo que descreve a ação de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo sobre um determinado assunto”³. Com base nessa definição, entendemos que a curadoria de conteúdo pode acontecer dentro e fora de âmbito digital e, como Alves e Leffa (2020) pontuam, pode ser feita por todos que tiverem interesse, de forma individual ou colaborativa (BASSANI; MAGNUS, 2020). Já a curadoria digital restringe-se ao ambiente digital por ser um ramo da curadoria de conteúdo.

Em linhas gerais, a curadoria de conteúdo constitui-se como um movimento de três etapas, a saber: *seek* (procurar), *sense* (fazer

³ Tradução nossa.

sentido) e *share* (compartilhar) (JARCHE, 2012). *Seek* corresponde a procurar informações que atendam a um interesse/objetivo. *Sense*, por sua vez, consiste em trabalhar com as informações da primeira etapa – organizando, escrevendo a respeito, entre outras ações. A terceira parte, *share*, abarca o compartilhamento desse conteúdo com um público em formato que também é pensado a partir dessa audiência. Ressaltamos que esse processo, em sala de aula, pode ser feito tanto pelo professor, ao preparar suas aulas e projetos, como pelos estudantes (BASSANI; MAGNUS, 2020). Esse processo também pode funcionar como fonte de inspiração para professores-autores em ferramentas digitais (ALVES; LEFFA, 2020)⁴.

De forma semelhante, Bassani e Magnus (2020), retomando Magnus (2018), indicam uma proposta teórico-metodológica de curadoria de conteúdo digital, que articula os dois conceitos de curadoria na perspectiva da autoria e dos estudos sobre Ambiente Pessoal de Aprendizagem. Três etapas articuladas e interdependentes também compõem essa metodologia: a curadoria preliminar, a curadoria significativa e a curadoria consolidada (MAGNUS, 2018 apud BASSANI; MAGNUS, 2020).

O objetivo da curadoria preliminar é o de estabelecer uma direção desse trabalho. Assim, espera-se que o sujeito busque, selecione, organize e entenda os dados em questão para, posteriormente, transformá-los em conhecimento na curadoria significativa. Essa segunda curadoria, portanto, abarca a atribuição de sentido como seu objetivo principal. Nela, o sujeito deve refletir e produzir algo a partir da curadoria preliminar antes de chegar ao terceiro estágio, a curadoria consolidada. De acordo com Bassani e Magnus (2020, p. 86):

[...] a fase designada de curadoria consolidada prevê o diálogo, o compartilhamento, e o monitoramento dos conteúdos digitais

⁴ Para esses pesquisadores, criatividade, curadoria, prazer e sabedoria digital articulam-se como pilares constituintes da identidade desse tipo de professor (LEFFA; ALVES, 2020).

autorais (ou não), disseminados na web; enfatiza a noção de cultura do compartilhamento. Compartilhar conteúdos autorais é considerado ponto alto da curadoria de conteúdo digital, uma vez que oferece possibilidade de o sujeito ampliar e consolidar a sua PLN⁵.

Em outras palavras, o sujeito tem como objetivo, nesse estágio, publicar o que foi produzido na etapa anterior. Ressaltamos, portanto, que é neste ponto que um movimento cíclico acontece: com o compartilhamento de curadorias de conteúdo digital, outros docentes (neste caso), atravessados por seus letramentos digitais, podem utilizar o material ou inspirar-se nele – e que pode ser encontrado em alguns Recursos Educacionais Abertos (REAs) –, criar outro material e publicá-lo em seu próprio movimento de curadoria. Assim, para entendermos esse ciclo, prosseguiremos nossa discussão com a autoria docente.

Autoria docente

O material didático utilizado pelo professor de línguas em suas aulas já tem sido tema de pesquisas e debates acadêmicos desde muito antes da pandemia de COVID-19, quando esse tema ganhou considerável proeminência. Historicamente, o professor tem sido reconhecido como alguém que seleciona, filtra e emprega material didático produzido por terceiros, sem, contudo, efetivamente produzir seu material didático.

Leffa, Costa e Beviláqua (2019) apontam algumas desvantagens de o professor produzir seu próprio material didático, dentre as quais destacam um certo amadorismo nos materiais produzidos. Mencionam, ainda, o longo tempo demandado para esse processo de criação, o que acarreta em um aumento da carga de trabalho do professor.

⁵ *Personal Learning Network* ou Rede Pessoal de Aprendizagem (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 82).

Por outro lado, Leffa e Irala (2014) questionam a utilização de um material didático padronizado, no caso o livro didático, por se tratar de uma prática que pode ser interessante do ponto de vista econômico, mas que fere o princípio do respeito à diversidade ao ignorar as necessidades específicas do aluno. Os autores problematizam o dilema docente entre atender às especificidades dos alunos e se sobrecarregar de trabalho ou adotar um material genérico e trabalhar um pouco menos.

Essa atenção às demandas específicas do aluno, com possibilidade de contextualização no processo de elaboração do material didático é vista, portanto, como um aspecto positivo da adoção de uma postura mais protagonista do professor no que tange à criação do próprio material didático. Uma outra vantagem da produção de material didático pelos professores, diretamente relacionada à supracitada, é o prazer do professor. Segundo Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 182), “o professor sente a satisfação da autoria ao ver o aluno envolvido na atividade que ele elaborou; o aluno, por sua vez, sente-se prestigiado por ver que o professor preparou o material especificamente para ele.” E, nesse sentido, como bem ressaltam os pesquisadores, pressupõe-se que haja uma ampliação do alcance das ações tanto do professor como do aluno.

Se para Leffa e Irala (2014) a questão se tratava de atender às particularidades das diferentes realidades sociais dos estudantes, com a chegada da pandemia e a imposição do ensino remoto, o debate concernente ao material didático e sua produção toma outras proporções. Da noite para o dia, em alguns casos literalmente, o professor precisou se reinventar e buscar formas de interagir com o aluno, contando agora, mais que nunca, com a ajuda das tecnologias digitais. “Atividades síncronas” e “atividades assíncronas”, expressões até então exclusivas da modalidade de ensino a distância, passaram a fazer parte do vocabulário corriqueiro de todos os agentes educacionais.

No escopo deste trabalho, nos interessa analisar e discutir o papel do professor na seleção, adaptação e criação de atividades para o ensino

de inglês, por intermédio de recursos digitais. Conforme salienta Leffa (2006), a tecnologia não se propõe a substituir o professor, mas ampliar sua ação. É nesse sentido, portanto, que lançamos luz à questão da autoria docente e seus rebatimentos para a prática pedagógica no contexto remoto de ensino.

Com vistas a produzir materiais didáticos para as necessidades específicas de seus alunos, no referido processo de autoria docente, espera-se que o professor saiba usar uma ferramenta de autoria. Segundo Leffa (2006, p. 190), uma ferramenta de autoria, por ele chamada de Ferramenta de Autoria do Professor (doravante FAP) “[...] é um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo.” O pesquisador explicita que uma ferramenta de autoria transforma o texto impresso em atividade interativa, ampliando o alcance do professor, haja vista que pode simular algumas de suas ações. No contexto remoto de ensino, essa possibilidade de simular algumas das ações do professor propiciada pela FAP nos parece um recurso apropriado para diminuir a distância entre o professor e seus alunos, imposta pela pandemia.

Conforme articulam Alves e Leffa (2020, p. 192), em um trabalho que enfoca os Recursos Educacionais Abertos (REA), a abertura inerente a tais recursos potencializa um trabalho autoral do professor na adaptação e elaboração de material didático, pois “[...] aquilo que o professor produz é aberto para que outros recriem e, por sua vez, compartilhem o que criaram e assim sucessivamente.” Essa abertura possibilita, dessa forma, não só a criação de material didático, mas a produção em parceria com colegas de profissão e a socialização desse material, o que propicia a formação de uma rede de trabalho colaborativo, o que pode, inclusive, minimizar o problema da falta de tempo do professor.

A experiência de coautoria

Nesta seção, descreveremos aspectos metodológicos deste trabalho e nossos contextos de atuação, assim como algumas funcionalidades da ferramenta escolhida para vivenciarmos nossa experiência de co-autoria docente - o site *Liveworksheets*. A descrição que apresentamos se baseia nas informações fornecidas pelo site e em nossa própria experiência enquanto usuários da ferramenta.

Com base nos objetivos deste trabalho, podemos classificar este trabalho como qualitativo e exploratório. Dörnyei (2007) e Yin (2016) consideram que conceituar, assertivamente, a natureza qualitativa de uma pesquisa é algo muito difícil, tendo em vista que cada área de pesquisa poderá abarcar procedimentos e aspectos metodológicos únicos. Entretanto, algumas características são recorrentes, como afirma Yin (2016, p. 10):

a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos sendo estudados; a potencial singularidade desses eventos; e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. Cada condição pode envolver escolhas extremas, muitas vezes envolvendo considerações filosóficas e não apenas metodológicas. Entretanto, entre os extremos existe uma ampla gama de posições aceitáveis.

Outra característica desse tipo de pesquisa é sua natureza exploratória (DÖRNYEI, 2007). Segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias possibilitam um maior contato com o problema, de forma que ideias, intuições e mesmo a construção de hipóteses são possíveis, o que torna seu planejamento flexível para que diversos aspectos sejam estudados. Essas considerações vão ao encontro dos objetivos do nosso trabalho.

Explorar o trabalho colaborativo, utilizando uma ferramenta digital pode ser desafiador, considerando os contextos de atuação de cada professor de Inglês autor deste trabalho: o professor Marco Aurélio leciona para adultos que buscam atender necessidades e metas específicas; a professora Ana Cecília leciona para estudantes

do Ensino Médio regular; e as professoras Kássia e Isabella lecionam Inglês para o Ensino Fundamental.

No tocante à ferramenta, o *Liveworksheets* permite ao professor fazer uso de material compartilhado por outros professores ou criar seu próprio material, o que pode ser realizado pela transformação de material originalmente produzido em meio impresso para atividades online interativas com autocorreção chamadas de *interactive worksheets*, o que traduziremos para folhas de atividades interativas.

O site contém tutoriais em texto e vídeo que facilitam o trabalho de criação do professor, passo a passo. Para transformar uma folha de atividades impressa em uma folha de atividades interativas, o professor faz o *upload* do arquivo, que pode estar em variados formatos (.doc, .jpg, .pdf etc.) e, por meio da inserção de “caixinhas”⁶ e alguns comandos simples, vai construindo a interatividade do material. Além disso, as atividades podem incluir sons, vídeos, exercícios de arrastar e soltar, ligar, múltipla escolha e até atividades para prática da oralidade por meio do uso de microfone. Para que o aluno possa receber o *feedback* instantâneo após a realização das atividades, o professor deverá inserir as possibilidades de respostas em cada item criado.

Quanto à perspectiva do estudante, o professor compartilhará um link ou código de acesso e o estudante terá que adicionar, inicialmente, somente seu nome. Após realizar as atividades, poderá optar pela visualização dos erros e acertos. Cabe a ressalva de que, nesta etapa, o estudante consegue visualizar somente o que errou ou acertou sem, contudo, receber um *feedback* mais detalhado ou mesmo as possíveis respostas corretas.

Além disso, para que o professor receba as respostas do estudante, este deverá optar por “Enviar respostas para o professor”, que receberá as atividades corrigidas em sua caixa de e-mail cadastrada, além de ficarem armazenadas por 30 dias na sua caixa de notificações dentro do site *Liveworksheets*.

⁶ Destaque nosso.

Para que possa haver uma interação maior entre aluno e professor, com possibilidade de comentários personalizados a respeito dos erros dos estudantes, o professor pode recorrer à funcionalidade denominada *interactive worksheets*, que traduziremos por cadernos interativos. O professor pode fazer seus próprios cadernos interativos e adicionar as respectivas folhas de atividades interativas. Em seguida, deverá cadastrar os estudantes (ou solicitar que eles se cadastrem a partir do fornecimento de um código) e designar os cadernos interativos a eles. Depois disso, os alunos podem abrir os cadernos usando nome de usuário e senha e fazer as atividades.

O professor tem, nesse caso, a possibilidade de checar o trabalho de um aluno a qualquer momento, designar alguma tarefa e fazer comentários. Além disso, os estudantes podem cadastrar seus e-mails pessoais para que possam receber notificações de tarefas e comentários do professor. De acordo com o site *Liveworksheets*, as vantagens de se adotar tal recurso é que os cadernos interativos são customizáveis, permitem ao professor fornecer *feedback* mais personalizado e salvar as respostas de seus alunos por tempo ilimitado. Vale ressaltar, contudo, que o investimento de tempo do professor nesse formato é muito maior.

A ferramenta é gratuita, havendo apenas algumas restrições quanto ao número de cadernos interativos por usuário (10 por professor, com 120 páginas cada) e número de estudantes cadastrados (100 por professor). Contudo, se o professor optar por utilizar apenas as folhas de atividades interativas, sem recorrer aos cadernos interativos, não há nenhuma restrição.

A plataforma *Liveworksheets*: nosso ponto de partida

A partir da nossa vivência, consideramos que a utilização da plataforma *Liveworksheets* requer um grau moderado de letramento digital, por parte dos professores (e, possivelmente dos próprios alunos, mesmo não sendo esse o foco para esse trabalho), uma vez que para que haja a criação de conteúdo, os professores precisam,

primeiramente, ler e assistir aos vídeos tutoriais disponibilizados na plataforma antes de realizar qualquer tipo de mudança nos PDFs já encontrados.

Há diversos “códigos” que precisam ser utilizados para que a atividade se torne interativa e, mesmo assistindo aos vídeos, educadores podem cometer alguns erros, como aconteceu conosco, em uma tentativa de utilizar o recurso *Drop down select box*, uma caixa de seleção suspensa, conforme exemplificado na imagem a seguir:

Figura 01: Exemplo de tutorial do *Liveworksheets*

More options

Drop down select box ▲ (Exercise 2 in this example)
You can offer a list of options for your students to choose from. Just draw a text box and enter "choose:" followed by the options separated with bars. In this case you must enter an asterisk before the right answer.

2. Choose the right answer

choose:it's half past six/it's half past eleven

choose:it's a quarter to two/it's a quarter past two

Multiple choice exercises ▼ (Exercise 3 in the example)

Check boxes ▼

Join with arrows ▼ (Exercise 4 in the example)

Drag and drop ▼ (Exercise 5 in the example)

Listening exercises ▼ (Exercise 6 in the example)

Word search puzzles ▼ (Exercise 6 in the example)

Fonte: *Liveworksheets.com*

Na imagem, vemos a instrução sinalizando que o professor pode oferecer uma lista de opções para seus alunos escolherem, bastando desenhar uma caixa de texto e digitar o termo “*choose:*”, seguido pelas opções separadas por barras. Para a resposta correta, um asterisco precisa ser inserido antes da resposta certa.

Ao trabalharmos com essa atividade, porém, a adição da palavra *choose* com a primeira letra em caixa alta fez com que a atividade simplesmente não se tornasse interativa. Isso mostra que o sucesso de algo não está relacionado propriamente à tecnologia apropriada, uma vez que há claros vídeos e tutoriais explicando

como criar certas atividades. Conforme Bedran (2016), o sucesso tem a ver com o engajamento dos participantes, que é influenciado e delimitado por diversos outros fatores, como nesse caso, falta de atenção ao digitar um código.

Outro ponto que merece ser comentado a partir da nossa vivência com a plataforma está relacionado à percepção de que a utilização das tecnologias digitais precisa ser de forma consciente e profícua, para além de um uso instrumental. Em um primeiro momento, nos preocupamos com o entendimento da plataforma e de como conseguiríamos adicionar certas atividades, mas essas atividades em si só funcionariam se levássemos em consideração nossos contextos de ensino.

Um exemplo foi quando a primeira atividade de *Coronaspeak* foi remixada, pois a primeira proposta, para adultos, continha palavras desconhecidas para alunos de níveis menos proficientes. Ou seja, a atividade, que já tinha sido aplicada para alunos com um certo nível de proficiência, funcionou, uma vez que as habilidades linguístico-comunicativas dos alunos propiciavam tal conhecimento. Para um público menos proficiente, porém, acreditamos que a utilização de uma pré-tarefa funcionaria melhor, para promover um contato inicial com o vocabulário a partir de imagens e, depois desse primeiro momento, trabalhar com a atividade já proposta.

Além da edição da atividade, que requer muitos códigos e caminhos diferenciados, a própria plataforma também não salva as alterações feitas de forma automática, cabendo ao professor, então, fazer esse movimento de forma autônoma, caso contrário todo o trabalho será perdido.

Ressaltamos, portanto, que os professores precisam estar dispostos e preparados para lidar com essas possíveis dificuldades em uma plataforma que não é tão intuitiva, uma vez que requer certos conhecimentos de programação, implicando, então, a necessidade de gastar mais tempo para a construção das atividades.

Possibilidades de autorias encontradas

No decorrer do nosso trabalho, percebemos que diferentes etapas compunham nossa experiência. Inicialmente, buscamos selecionar o assunto que utilizaríamos para realizar nossa curadoria e demais encaminhamentos. Entendemos, assim, que “a vida após o início da pandemia de Covid-19” seria um assunto que poderia transitar nos nossos diferentes contextos de atuação.

A partir dessa definição, realizamos uma curadoria preliminar (BASSANI; MAGNUS, 2020) no site *Liveworksheets* com a palavra-chave *pandemic* por julgarmos ser um termo mais abrangente. Em linhas gerais, as atividades encontradas nesse movimento inicial (JARCHE, 2012) eram estruturalmente semelhantes – para o aprendiz escutar e preencher lacunas ou mesmo relacionar palavras com imagens, por exemplo – e, conseqüentemente, não nos pareceram tão interessantes, considerando nossos contextos. Desse universo, selecionamos quatro atividades assincronamente por meio de um grupo de *WhatsApp*, uma vez que essa interação não foi possível pelo *Liveworksheets*. Em um segundo movimento de análise, escolhemos uma atividade e decidimos nos reunir sincronamente pela plataforma *Zoom*.

Após discutirmos a respeito da atividade, nós, professores do Ensino Básico, entendemos que muitas adaptações seriam necessárias, uma vez que a atividade exigia um nível maior de proficiência na Língua Inglesa do que aqueles que nossos alunos possuem. Nesse momento, lembramos que o professor Marco Aurélio havia comentado, em um evento, que desenvolvera uma atividade chamada *Coronaspeak*. Percebendo que essa atividade poderia ser, assim, utilizada, Marco configurou a mesma no *Liveworksheets*⁷ para que pudéssemos analisá-la. Acessamos a atividade e entendemos que alguns excertos poderiam ser retirados, assim como uma pré-tarefa poderia ser desenvolvida para sensibilizar os estudantes a respeito de novas palavras que

⁷ Acesso em: <https://www.liveworksheets.com/pv2724478gh>

apareceriam posteriormente, mas que, em linhas gerais, a proposta era relevante e coerente com o que pensávamos. Assim, realizamos esses ajustes e também adicionamos uma explicação em português das siglas BCV (*Before Coronavirus*) e ACV (*After Coronavirus*) entre as duas atividades posteriores à pré-tarefa. Para finalizarmos, realizamos o *upload* e configuramos a atividade⁸ no mesmo site.

Apesar de lecionarmos para estudantes com idades diferentes, ao analisarmos as atividades, nós, professoras, percebemos que os níveis de dificuldade dos nossos estudantes eram semelhantes, o que nos fez trabalhar colaborativamente para desenvolvermos a pré-tarefa e adaptações necessárias (LEFFA; IRALA, 2014).

Com a finalização desse processo, entendemos que alguns pontos relevantes deveriam ser ressaltados. O primeiro refere-se à interação na plataforma. Como retomaremos na próxima seção a respeito das percepções acerca da plataforma, não conseguimos interagir diretamente com os autores das atividades postadas. Por isso, nosso trabalho colaborativo foi também possível por utilizarmos outras ferramentas (*WhatsApp* e *Zoom*). Caso contrário, poderíamos utilizar a atividade de outro colega (como fizemos) sem conversar com ele, não desenvolvendo, portanto, um trabalho integralmente colaborativo.

Com relação ao segundo aspecto, a existência de outros tipos de atividades para diversos públicos na plataforma aumentaria o arcabouço de possibilidades e, assim, poderia fomentar outros movimentos de seleção, adaptação e criação de atividades. Acreditamos que esses movimentos se retroalimentariam e enriqueceriam ainda mais ferramentas digitais como a *Liveworksheets*.

Percepções acerca da plataforma

A plataforma *Liveworksheets* havia, até então, sido utilizada apenas por um dos autores do presente trabalho, sem interação com os pares.

⁸ Acesso em: <https://www.liveworksheets.com/gd2726251xq>

Apesar de já ter feito uso de atividades criadas por outros professores de línguas, e também de compartilhar as próprias atividades com outros usuários da plataforma, nenhum de nós havia tido a experiência de trabalhar de forma colaborativa a partir da ferramenta. Ao nos propormos, portanto, a experienciar um processo de autoria docente que fosse colaborativo, isto é, no qual trabalhássemos juntos com o objetivo comum de produzir nosso próprio material didático, várias questões acerca da plataforma emergiram.

A princípio, constatamos que a plataforma em si não oferece recursos que propiciam a interação entre nós, ou seja, a colaboração se dá exclusivamente no processo de compartilhamento das atividades que produzimos, inserimos na plataforma, modificamos de acordo com nossos contextos e compartilhamos com os usuários da ferramenta. Na experiência vivenciada por nós, as discussões que nos permitiram aprender uns com os outros acerca da própria ferramenta e também trocar impressões sobre adequações aos nossos públicos-alvo se deram, prioritariamente, via aplicativo de mensagens instantâneas (*Whatsapp*) ou aplicativo para videoconferências (*Zoom*).

Um outro ponto que merece ser destacado é o quesito interatividade. Um dos diferenciais da ferramenta é a possibilidade de o professor programar a atividade para fornecer *feedback* instantâneo tanto para si próprio como para o estudante, assim que as atividades são realizadas. Em nosso caso, em que construímos a atividade colaborativamente, discutindo, inclusive, todas as opções que colocaríamos em cada item, isso não se configurou um problema. Contudo, nas situações anteriores em que nos valem de atividades produzidas por colegas professores desconhecidos, sem qualquer participação nossa no processo de elaboração da atividade, é preciso atentar-se para um possível excesso de rigidez, pela qual a simples omissão de um ponto final pode comprometer toda a resposta do estudante. Cabe sempre uma revisão antes de compartilharmos as atividades em nossos respectivos contextos.

Ainda dentro do quesito interatividade, vale destacar uma percepção que tivemos acerca da ferramenta no que tange à possibilidade de edição das atividades compartilhadas por outros professores na plataforma. A partir do momento que inserimos a respectiva atividade ao recurso denominado cadernos interativos (*interactive worksheets*) criado em nossa conta, conseguimos facilmente editar a parte programável da *worksheet*, ou seja, as opções de respostas e tipos de atividades (caixas de seleção, múltipla escolha, ligar com setas, respostas abertas, caça-palavras, atividades de compreensão oral, gravação de voz, dentre outras). Contudo, não é possível editar textos, imagens ou sons contidos na atividade. Para esse fim, é preciso adotar a estratégia de baixar a atividade em PDF (desde que o autor tenha concedido essa permissão) e a partir daí fazer todos os ajustes necessários para editar o que desejar. Em seguida, faz-se o *upload* da atividade modificada na plataforma e reprograma-se toda a parte interativa da atividade.

Percebemos, portanto, que a ferramenta oferece recursos variados, o que viabiliza a produção do próprio material didático pelo professor, empoderando-o e propiciando uma experiência prazerosa (LEFFA; ALVES, 2020).

Contudo, não podemos ignorar que todo esse processo demanda tempo, um recurso com o qual a maioria do professorado não conta, haja vista a necessidade de muitos assumirem vários turnos de trabalho. Nesse sentido, reiteramos a importância da formação de redes de colaboração docente, por meio das quais o trabalho seja compartilhado, e conte com o aporte de ferramentas digitais como, por exemplo, a *Liveworksheets*, tomando como pressuposto que, minimamente, todos tenham acesso às tecnologias digitais.

Considerações finais

O presente trabalho teve, como objetivo geral, analisar e discutir como a ferramenta *Liveworksheets* pode propiciar um espaço colaborativo de autoria docente no contexto remoto de ensino de

Língua Inglesa. Por meio das nossas percepções, vislumbramos que a ferramenta, por si, propicia práticas colaborativas de autoria docente limitadas, principalmente por não permitir a interação com outros usuários por meio de uma atividade em comum. Para que essa interação aconteça e a plataforma se configure o palco de uma autoria docente integralmente colaborativa, outras ferramentas digitais precisam ser acionadas.

Com relação ao primeiro objetivo específico, descrever e refletir a respeito de uma experiência de co-autoria docente no contexto remoto de ensino de Língua Inglesa, percebemos que a escolha de um tema comum aos nossos estudantes foi essencial para desenvolvermos nossa proposta. Outro aspecto relevante foi que conseguimos utilizar as mesmas atividades, sendo que adaptações necessárias - como a criação de uma pré-tarefa - foram feitas pelas professoras que compartilhavam um perfil semelhante de estudante (de dificuldades, facilidades, necessidades, entre outras características).

A nossa proposta de trabalho visou, ainda, problematizar a colaboração no processo de co-autoria docente por meio da plataforma *Liveworksheets*, e a análise demonstrou que o trabalho colaborativo se deu, efetivamente, na conjunção das ações realizadas por intermédio da referida ferramenta e de outras ferramentas digitais (*WhatsApp* e *Zoom*), conforme foi descrito anteriormente. A plataforma analisada apontou algumas limitações quanto à possibilidade de interação entre os docentes exclusivamente por meio dela. Todavia, o acesso irrestrito a todo o acervo de atividades, bem como a possibilidade de adaptações técnicas que permitem ao docente fazer adequações ao seu público-alvo quando necessário ou desejado, se configuram recursos da *Liveworksheets* que fazem dela um ambiente propício à formação de redes docentes colaborativas virtuais. Ainda que essas redes nos pareçam ser constituídas, na maioria das vezes, em movimentos involuntários.

Em suma, a experiência vivenciada nos fez refletir sobre a importância de se ampliar essas redes docentes colaborativas como

forma de minimizar o trabalho docente, posto que, uma vez que se amplie o acervo digital coletivamente concebido, o professor pode, por meio da curadoria digital de conteúdo, ter acesso a algo aplicável ao seu contexto de trabalho de forma mais dinâmica.

Por isso, outras experiências colaborativas precisam ser experienciadas, independentemente de quais plataformas sejam usadas, por considerarmos que a experiência colaborativa não remonta somente à tecnologia empregada, mas sim, ao uso consciente e problematizador da mesma e às práticas docentes que a circundam.

Referências

ALVES, Carolina Fernandes; LEFFA, Vilson J. Professor-autor de recursos educacionais abertos: uma identidade em construção. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 04, p. 188-206, 2020.

BASSANI, Patrícia S.; MAGNUS, Emanuele B. Percursos de autoria em/na rede: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 03, n. 01, p. 78-99.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.225-247, jul./dez. 2016

BHARGAVA, Rohit. **The 5 Models of Content Curation**. In: Rohit Bhargava. Blog Rohit Bhargava, Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/2011/03/the-5-models-of-content-curation.html>. Acesso em 25 março 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

CANI, Josiane Brunetti. **Letramento digital de professores de língua portuguesa**: cenários e possibilidades de ensino e de

aprendizagem com o uso das TDIC. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2019.

COSTA, Alan Ricardo.; LEFFA, Vilson José. Produção Colaborativa de REA para o Ensino de Línguas: da Interação à Coautoria. **EAD em foco**, v. 7, n. 1, 2017. p. 37-49

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2007. 336 p.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 175 p.

JARCHE, Harold. **Seek, Sense, Share**. (2012). Disponível em: http://www.jarche.com/wpcontent/uploads/2012/09/seek_sense_share.pdf. Acesso em 25 março 2021.

LEFFA, Vilson José; Uma ferramenta de autoria para o professor. O que é e o que faz. **Letras de Hoje**, v. 41, n. 2, p. 189-214, jun 2006.

LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html. Acesso em: 17 nov. 2021.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LEFFA, Vilson José. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 353-378, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y. U. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. IN: COSCARELLI, Carla Viana (org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.15-29.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: (IM)POSSIBILIDADES EM CONTEXTO REMOTO

Jéssica Sousa Borges
Mariana Batista do Nascimento Silva
Rogério de Castro Ângelo

Palavras iniciais

Durante as últimas décadas, os avanços tecnológicos têm se tornado parte da sociedade e transformaram diversos setores sociais, modificando as formas que as relações entre sujeito e conhecimento se constroem e possibilitando uma expansão no acesso à informação. No que diz respeito à Educação, o ciberespaço possibilitou a ampliação da atuação pedagógica para além dos limites da sala de aula. Isso fez surgir a necessidade de que, cada vez mais, professores buscassem uma formação integrada às novas tecnologias a fim de criar um espaço de ensino que conseguisse dar conta de tamanha diversidade presente nas salas de aula e que fosse mais próximo às realidades dos aprendizes, usando o ciberespaço como um ambiente que propicia a construção colaborativa de conhecimento.

No que tange o ensino-aprendizagem de línguas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) transformaram a forma que os sujeitos usam a linguagem e, conseqüentemente, a forma que ensinamos e aprendemos línguas. Atualmente, existem inúmeros recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem de novas línguas, como tradutores e corretores automáticos, dicionários, aplicativos e cursos online. Além disso, o ciberespaço também permite que aprendizes e professores tenham acesso a materiais autênticos (que não têm fim pedagógico) que

ilustram, dentro das suas limitações, as diferentes formas de expressão pela e na língua.

Contudo, em um cenário tecnológico em que a velocidade e quantidade de informação ultrapassa a nossa capacidade de acompanhá-las, o fácil acesso a todo tipo de informação, seja ela verdadeira ou falsa, pode ser irresistivelmente perigoso. Por isso, é preciso discutir sobre como as TDICs podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem para contribuir para a criticidade dos aprendizes, a fim de formar sujeitos que consigam pesquisar, selecionar, analisar e questionar informações na busca pelo conhecimento.

Neste sentido, as TDICs podem atuar como facilitadoras para que os aprendizes consigam elevar a percepção dos lugares que ocupam no mundo, seja como cidadãos, estudantes, filhos, netos, irmãos, etc. e, mais do que isso, ocupar outros espaços discursivos. Para isso, é preciso questionar o papel dos estudantes e dos professores, colocando o aprendiz no centro da sua aprendizagem e o professor como alguém que o orienta na busca pelo conhecimento. Assim como Leffa, gostamos

de ver o professor como um meio, como um recurso de mediação que o aluno usa para chegar a um objetivo, a um fim. O recurso na aprendizagem não pode ficar entre o aluno e o objeto de conhecimento; vai acabar escondendo o objetivo do aluno e atrapalhando a aprendizagem. O professor deve ficar ao lado do aluno ou atrás dele, como um técnico de futebol que treina das margens, deixando os jogadores no campo; como o diretor de uma peça de teatro que orienta dos bastidores, deixando os atores no palco. (LEFFA, 2017, p. 167)

Sendo assim, acreditamos em um sujeito-professor que consiga, dentro do que lhe é possível, colaborar para uma sala de aula pautada pelo diálogo, reflexão e pensamento crítico, e enxergamos nas TDICs uma oportunidade de expandir horizontes do acesso à informação e potencializar o diálogo e a troca de experiências, o que

contribui para a construção do conhecimento. Dito isso, nos aventuramos nessa tentativa de refletir sobre a forma como as tecnologias digitais interferem no ensino aprendizagem de línguas e podem auxiliar no desenvolvimento de propostas didáticas que possibilitem um trabalho em torno do letramento crítico. Afinal,

Ao promover uma formação diferenciada, que inclua novas práticas de letramento digital, o professor possibilitará que seus aprendizes desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-os sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento. Sob essa perspectiva, o letramento digital pressupõe novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem, na medida em que, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC, busca atender às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela. (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 1)

Para dar conta do nosso objetivo, dividimos nosso texto em seções para facilitar os diálogos propostos, sendo que na próxima seção, que intitulamos “Percurso Teórico”, nos propomos a fazer um breve panorama sobre ensino-aprendizagem e tecnologias digitais na contemporaneidade, bem como sobre letramento crítico e letramento digital. Na segunda seção, nosso objetivo será discutir sobre o papel das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e os desdobramentos da implementação dessas tecnologias no ensino de línguas. Para isso, utilizaremos uma abordagem transdisciplinar que nos permite mobilizar um arcabouço teórico diverso atravessado por literaturas da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), do Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) e do Letramento Digital (FREITAS, 2010), bem como outras leituras que dialogam com estes temas.

Em seguida, na seção “Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de línguas: possibilidades de (res)significar”, faremos a descrição de uma proposta didática para o ensino de língua inglesa desenvolvida no contexto da pandemia de Covid-19,

durante o período do chamado Ensino Remoto Emergencial, seguida da análise e reflexão dessa atividade no que diz respeito (i) ao uso das tecnologias digitais na realização da proposta e (ii) à forma como as tecnologias digitais possibilitaram um trabalho em torno do letramento crítico.

Por fim, compartilharemos algumas palavras finais na última seção, que chamamos de “Palavras Finais”, a fim de fazer um apanhado das discussões e reflexões propostas ao longo deste texto e socializar alguns pensamentos que nos ocorreram durante a escrita deste artigo.

Percursos Teóricos

“O mundo da comunicação e da construção de significados mudou” (COPE; KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p. 26). Novos gêneros discursivos emergiram no contexto virtual nas últimas décadas e novas formas de se relacionar com o mundo surgiram a partir da expansão das redes sociais. O tratamento e a divulgação de informações também se alteram significativamente. Outras formas de estar e ser no mundo exigem dos sujeitos uma posição crítica, inovadora e criativa diante do contexto de transformações das tecnologias da informação.

Neste sentido, devemos compreender a tecnologia em suas diferentes facetas como parte de um contexto histórico ligado à construção dos sujeitos, suas histórias e sua forma de relacionar-se com outros sujeitos e com o mundo. Considera-se que as gerações nascidas a partir de 2000 têm uma relação com a tecnologia diferente, são os chamados nativos digitais. Mas será que todos os “nativos digitais” tiveram acesso à tecnologia de fato? Eles dominam ferramentas tecnológicas? Sabem se posicionar diante da tecnologia de informação? São de fato letrados digitalmente? Qual o papel da escola e do professor neste contexto? Embora sejam muitos os estudos que tomem estas questões como problema para discussão,

ainda é imperativo debater as relações entre a tecnologia, a educação, os sujeitos e a sociedade.

Já no início dos anos de 2000, Soares (2002) discutia as novas relações estabelecidas em espaços virtuais com a leitura e a escrita, apontando que cada espaço virtual era um espaço diferente da escrita. Para a autora, a tela, vista como um novo espaço de leitura, promoveu alterações na forma de interação entre leitor, escritor e texto. Apontava ainda que

Dados os limites e objetivos deste texto, esses muitos letramentos não são aqui discutidos; propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 2002, p. 156)

Assim, como Soares (2002), consideramos que o letramento deve ser compreendido no plural. Os letramentos não são nem homogêneos nem uniformes, são práticas sociais que se modificam ao longo do tempo a partir das mudanças sociais que ocorrem. Ainda, consideramos que é preciso adjetivar o termo de maneira a demarcar o posicionamento sobre as práticas de letramentos. Nesta direção, tomamos como lugar teórico o letramento crítico compreendido como um processo de atribuição de sentidos e de significados, uma posição do sujeito diante e no mundo. Segundo Menezes de Souza (2011, p. 130), “Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio histórica na qual nasceu e a qual pertence.” Essa seria uma questão do letramento crítico: a percepção e entendimento desse lugar e tempo ocupado no mundo pelos sujeitos.

Para Menezes de Souza (2011), o processo de letramento crítico não pode se restringir a “revelar” ou “desvendar” um texto, é preciso que se compreenda a produção de sentidos tendo em vista

que autor e leitor são sujeitos sociais que estão “no mundo e com o mundo”. “Ou seja, o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo nos termos de Freire” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130).

O letramento crítico, de acordo com Menezes de Souza (2011), passou por uma redefinição conceitual que aponta para o destaque do contexto e da produção de significação a partir da relação entre autor e leitor, sendo que tanto o “eu” leitor quanto o “eu” escritor produzem sentidos e significados a partir de um contexto específico em que se encontram. Um texto seria, então, passível de reinterpretação.

Assim, quando nos referimos a letramento digital neste artigo, não estamos nos aludindo ao ensino técnico ou apenas ao uso de tecnologia. Estamos defendendo uma perspectiva de formação crítica, de letramento crítico. Freitas (2010) defende que

Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno. (FREITAS, 2010, p. 348)

Ainda, segundo Pinheiro (2020), é preciso que se compreenda que apenas as tecnologias não promovem transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois se corre o risco de o docente usar a tecnologia como técnica e aplicar/replicar práticas tradicionais por meio do uso tecnológico. Há professores que ainda são inflexíveis quanto ao uso de livros didáticos muitas vezes fora do contexto do aluno e sem visão crítica sobre a realidade. Desta forma, é preciso que se tenha uma nova “percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem” (PINHEIRO, 2020, p. 362). Sendo assim, é necessário que se inove e crie oportunidades para um “trabalho colaborativo e de valorização dos saberes, culturas e

histórias dos discentes, que, antes de aprender por meio de teorias, conectam-se e aprendem muito mais a partir do que vivenciam, a partir do que experimentam” (PINHEIRO, 2020, p. 362).

Por isso, faz-se necessário que professores adotem uma abordagem crítica de ensino que contribua para um trabalho em torno do letramento crítico e que as tecnologias sejam ferramentas que possibilitem este trabalho. Afinal, da mesma forma que o uso das novas tecnologias em sala de aula serve como oportunidade de subverter discursos tradicionais e combater a exclusão e marginalização social, ele também pode contribuir para a perpetuação em massa desses discursos e aumentar o abismo das desigualdades sociais. Portanto, é importante usá-las combinadas a uma perspectiva crítica de ensino para promover uma formação emancipadora.

Então, tendo em vista a nova configuração social, a aprendizagem não se dá apenas em espaços físicos e nem a escola se resume a espaços físicos. Há atividades virtuais em espaços virtuais que não podem ser silenciadas ou apagadas pela escola. Neste contexto, como defende Freitas (2010), o professor deve promover espaços “de construções coletivas, de aprendizagens compartilhadas” (FREITAS, 2010, p. 349).

Sobre o lugar e atuação docente na escola, Freire considera que no processo de ensino-aprendizagem, tanto aluno como professor estão num processo contínuo de aprender e ensinar mutuamente, “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 2021, p. 25). Ainda, segundo Freire,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2021, p. 28)

Além disso, os alunos devem ser considerados como sujeitos que constroem e reconstróem os saberes compartilhados nas aulas de maneira que são também, assim como o docente, sujeitos do processo. Transformar, comparar, constatar, discutir, questionar, problematizar, se colocar no lugar da dúvida, da curiosidade do autor, são algumas das questões que devem balizar o lugar do aluno no processo de ensino aprendizagem. Da mesma maneira, cabe ao professor um lugar de quem problematiza, de quem cria; lugar de um professor-autor.

De acordo com Goulart (2007, p. 41), a ação pedagógica com a língua escrita voltada à formação de sujeitos letrados está particularmente relacionada à noção de autoria. Conforme Azzari e Custódio (2013, p. 84),

com a escrita colaborativa, a remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados, certamente, uma nova função-autor é apontada e atrelada à noção do nascimento do leitor como sujeito engajado, com mais possibilidade de leituras, debates e produções que podem promover o seu protagonismo.

A própria noção de autoria vem sendo debatida e discutida no contexto virtual e em uma direção colaborativa que pode ser potencializada com o uso de tecnologias: fanfics, Google Docs entre outros aplicativos, além da possibilidade de plataformas para os docentes que permitem a produção de materiais didáticos colaborativamente.

Assim, um sujeito letrado digitalmente é aquele que sabe ler e escrever gêneros em ambientes virtuais, colocando-se como autores e como leitores críticos ativos. Goulart (2007, p. 48) defende ainda que “os sujeitos organizam o real e elaboram conhecimentos e gêneros discursivos de forma intimamente relacionada a suas experiências, práticas e relações com a cultura, engendrando múltiplas formas de ser e fazer no mundo”.

Sobre este assunto, Oliveira e Szundy (2014) argumentam que a forma que professores desenvolvem suas práticas pedagógicas

pode contribuir para a (não) perpetuação de discursos enraizados e práticas tradicionais de ensino. As autoras argumentam que

se os modos de pensar e agir de professores e professores formadores não forem transformados, as práticas tradicionais de ensino continuarão sendo as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para o aumento da distância entre práticas educacionais e a vida e, portanto, validar o processo de marginalização e exclusão Social. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203)¹

O processo de adaptação e produção de material didático é uma das formas que existem para trazer essas discussões pontuadas por Oliveira e Szundy (2014) para a sala de aula e envolver os aprendizes em atividades que os coloquem em posições que servem como oportunidades para que eles questionem os discursos que circulam na sociedade. Ademais, a elaboração de material didático também tem grande importância na formação de professores de língua, uma vez que é um caminho para resistir aos discursos tradicionais que circulam nos espaços de ensino e incentivar a autonomia de professores acerca da sua própria prática e, conseqüentemente, potencializar o ensino-aprendizagem e a autonomia dos estudantes a partir de uma perspectiva crítica de ensino.

Pensando na produção e adaptação de materiais didáticos na contemporaneidade, percebemos que o uso das tecnologias digitais possibilita, apesar de não garantir, um processo de ensino-aprendizagem que seja mais contextualizado, dinâmico e mais próximo da realidade dos estudantes. Neste sentido, o uso das tecnologias digitais pode contribuir para uma prática docente que dê a oportunidade para que os estudantes colaborem para a

¹ Nossa tradução do original: “if teachers’ and teacher educators’ ways of thinking and acting are not transformed, traditional literacy practices will continue to be the sole ones legitimized at schools and universities, contributing to increase the distance between educational practices and life and, therefore, to validate marginalization and social exclusion processes.” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 203)

construção do conhecimento, ao invés de serem colocados em uma posição passiva de quem apenas adquire conhecimento já posto.

Nos estudos sobre ambientes virtuais e a educação, destacamos os Ambientes Pessoais de Aprendizagem (*Personal Learning Environment* - PLE), como uma discussão que contempla a produção autoral de materiais didáticos virtuais. Ocorre que no PLE o professor deve realizar recortes, interpretações, organizar e selecionar textos e atividades que possam levar ao estudante uma percepção sobre determinado tema de forma que este se coloque como gerenciador da sua aprendizagem. Os PLE são espaços virtuais de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de mediação docente.

Bassani e Nunes (2016, p. 79), a partir da discussão que fazem de Downes, apontam como valores do PLE “a) a emergência das redes sociais e comunidades (aprender em comunidades); b) a ênfase na criação e não apenas no consumo; c) a descentralização do conteúdo e do controle.” Os PLE, de acordo com Bassani e Nunes (2016), demandam o uso de ferramentas como elaboração de sites, blogs, canais de vídeo etc. que promovam uma aprendizagem significativa a partir da leitura, da produção de texto, da criatividade e da autonomia. Segundo os autores,

Na perspectiva do fazer/produzir, as ferramentas são os espaços onde o sujeito pode documentar o processo de reflexão, a partir das informações coletadas, são espaços para escrever, refletir e publicar. Destacam-se os blogs, cadernos de notas, canais de vídeo, sites para publicação de texto, vídeo e apresentações, entre outras. Por fim, ferramentas para compartilhar/refletir em comunidades possibilitam a conversa, a discussão e a troca de ideias com outros sujeitos, na perspectiva da formação de redes sociais. Assim, um PLE também inclui o ambiente social, que envolve as interações com outros sujeitos. (BASSANI; NUNES, 2016, p. 89)

O PLE exemplifica apenas como novas formas de organização sociais e novas formas de estar no mundo levam a situações de aprendizagens diferentes das situações de aprendizagem ditas como

“tradicionais”. Na perspectiva do PLE, o professor assume um papel de mediador da aprendizagem, na verdade, tendo em vista as discussões recentes, o professor exerce uma *curadoria* a fim de intermediar o processo de aprendizagem.

O que de fato deve estar claro quando se discute o uso das tecnologias na educação e o letramento digital crítico é que o papel da educação não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2021, p. 47). Em suma, não se pode perder de vista que independente da tecnologia, o papel do professor é educar para a liberdade e transformação social a partir de princípios democráticos, considerando o contexto cultural, social, político, econômico etc. em que os estudantes estão inseridos. Em seguida, refletiremos sobre uma prática docente na perspectiva do letramento digital crítico.

Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de línguas: possibilidades de (res)significar

Nesta seção, faremos a descrição, análise e reflexão de uma proposta didática de ensino de língua inglesa elaborada por um dos autores deste texto, a qual foi desenvolvida no contexto de Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia de Covid-19. Objetivamos entender de que forma a proposta mobiliza as tecnologias digitais e como o uso das tecnologias digitais (não) interfere com a proposta didática. Para isso, elencamos algumas questões a serem respondidas durante a análise:

- 1) Em que consiste a proposta didática?
- 2) De que forma o docente usou as tecnologias digitais na atividade?
- 3) Seria possível realizar a atividade sem o uso das tecnologias digitais?
- 4) De que forma o docente mobilizou as tecnologias digitais para promover letramento crítico?

É importante mencionar que a proposta foi pensada para um contexto específico de ensino e elaborada para uma audiência específica de estudantes, contudo, entendemos que ela possa ser explorada e adaptada para outros contextos de aprendizagem. Seguimos, então, para a análise da proposta.

Trabalho Interdisciplinar sobre Jogos Olímpicos

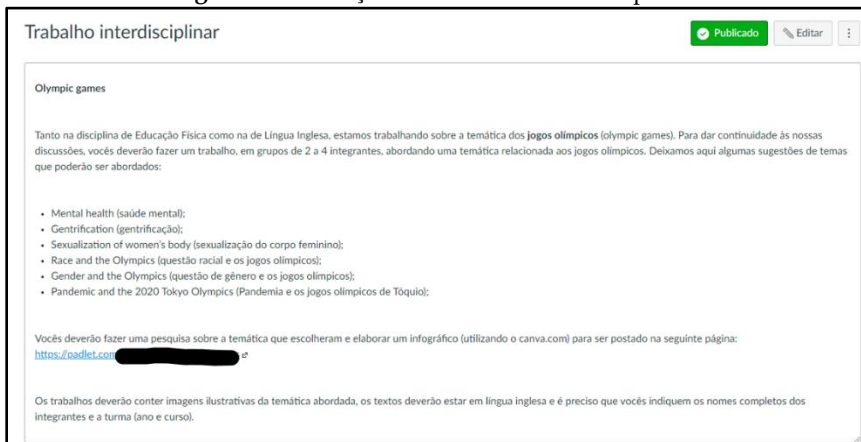
Kleiman e Moraes (1999, p. 22) defendem que “Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se mutuamente”, sendo a interdisciplinaridade uma via de questionamento da fragmentação do conhecimento na escola. O trabalho interdisciplinar e transversal é uma ação colaborativa que busca levar o estudante a uma aprendizagem significativa. Tendo em vista o contexto de globalização e transformações das tecnologias da informação, o trabalho para além das amarras disciplinares na escola torna-se cada vez mais interessante.

Diante a isso, passamos a discutir uma proposta didática interdisciplinar a partir das tecnologias digitais, na interface entre as unidades curriculares Língua Inglesa e Educação Física, desenvolvido com três turmas do 1º ano de cursos técnicos (em Agricultura, Informática e Química) integrados ao Ensino Médio, de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Nos meses de julho e agosto de 2021, tanto o professor de Língua Inglesa quanto a professora de Educação Física estavam abordando a temática dos Jogos Olímpicos nas suas respectivas aulas, as quais estavam acontecendo todas remotamente, com atividades síncronas e assíncronas, devido ao contexto da pandemia. Como um fechamento da unidade, os professores se organizaram para propor um trabalho interdisciplinar, cujo objetivo era provocar os estudantes a: i) pesquisarem sobre como algumas temáticas sociais haviam se materializado nos jogos olímpicos; e ii)

produzirem um infográfico, em língua inglesa, sobre a temática pesquisada, conforme orientações do trabalho (Figura 01).

Figura 1: Orientações do trabalho interdisciplinar.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (Print de tela do Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Para a execução deste trabalho, os alunos precisaram se valer de pelo menos três recursos tecnológicos, a saber: i) buscadores eletrônicos, para fazer a pesquisa sobre as temáticas que os interpelavam, acessando notícias, vídeos, imagens, entre outros, de forma a poderem selecionar materiais para a composição do infográfico; ii) um software de edição de texto e imagem (foi sugerida a utilização da ferramenta Canva - canva.com - devido aos recursos que ela oferece e pelo fato de os professores já terem trabalhado com os estudantes sobre o uso dessa ferramenta); e iii) o mural virtual padlet - padlet.com -, no qual os estudantes postaram a versão final dos seus trabalhos.

Na feitura desse trabalho colaborativo (uma vez que se tratava de uma atividade em grupos de 4 estudantes), a primeira etapa era os/as estudantes escolherem qual dos temas eles/as gostariam de explorar. A partir disso, os/as estudantes precisavam se engajar num processo de curadoria de conteúdo, passando, de certa forma, pelas três etapas de curadoria de conteúdo, conforme a classificação

sugerida por Bassani e Magnus (2020), a saber: curadoria preliminar, significativa e consolidada.

No que se refere à curadoria preliminar, conforme Bassani e Magnus (2020, p. 85), trata-se do “processo de buscar, selecionar informações a partir de diferentes fontes e, como o próprio nome sugere, é um processo inicial.” No caso específico da tarefa proposta, os/as estudantes se engajaram nesse processo de curadoria inicial, fazendo, primeiramente, a coleta de materiais (notícias, imagens, reportagens, dados estatísticos), relacionados a uma das temáticas propostas para o trabalho, tendo os Jogos Olímpicos como fio condutor, mas com diferentes enfoques. Esses materiais foram arquivados para serem, num segundo mo(vi)mento, organizados em forma de infográfico para ser socializado com a turma.

A segunda etapa do trabalho, a qual relacionamos com o que Bassani e Magnus (2020) chamam de curadoria significativa, foi o mo(vi)mento de organizar as informações coletadas na forma de um infográfico. Segundo Bassani e Magnus (2020, p. 86), a curadoria significativa

parte do pressuposto da reflexão, da remixagem e da autoria, em que as informações obtidas a partir de dados tornam-se conhecimentos e, por meio da atribuição de sentido, passam a ter significado, ou seja, se tornam inteligências, evidenciadas pela criação de novos conteúdos digitais.

Nesse sentido, após um primeiro mo(vi)mento de coleta de materiais, os/as estudantes se engajaram num processo de criação de infográficos, valendo-se da ferramenta Canva ([canva.com](https://www.canva.com)). Cabe salientar que os/as estudantes já haviam trabalhado anteriormente com infográficos, tanto do ponto de vista da leitura/interpretação de infográficos, quanto da produção de infográficos, valendo-se da ferramenta Canva.

Os professores solicitaram a utilização dessa ferramenta devido a alguns fatores, dentre eles: ela possibilita a criação colaborativa de imagens e/ou animações; é uma ferramenta gratuita - mesmo os recursos premium são habilitados para contas educacionais -;

apresenta uma boa diversidade de modelos pré-configurados de layout, mas que são todos customizáveis; é possível ser utilizada tanto em dispositivos móveis quanto em computadores. Além disso, os estudantes já haviam feito outros trabalhos ao longo do ano utilizando-se do Canva, de forma que estavam ficando cada vez mais familiarizados com tal ferramenta.

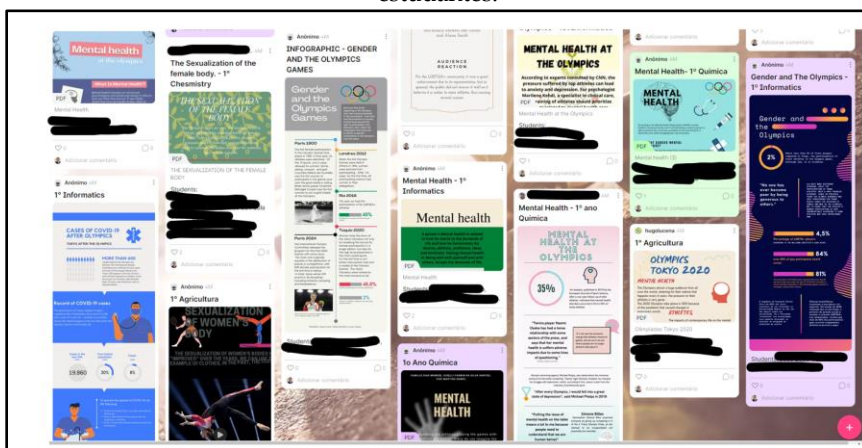
O processo de criação dos infográficos, organizando e (re)combinando as informações coletadas, configura-se como um passo importante nesse trabalho, uma vez que esse posicionamento no lugar de autores/as requer dos/as estudantes uma tomada de decisão a respeito de vários aspectos que vão compondo a significação do infográfico: escolha da paleta de cores; seleção, dimensionamento e posicionamento das ilustrações; estilo e tamanho das fontes; equilíbrio entre texto e imagens; redação e revisão dos textos em língua inglesa; entre outros. Assim, as *informações* coletadas na curadoria preliminar passam a se configurar como *conhecimentos*, na medida em que os/as estudantes vão (re)combinando as diferentes informações coletadas na etapa anterior.

Uma vez finalizada a produção do infográfico, atentando-se às orientações passadas pelos professores, os/as estudantes passaram para o terceiro mo(vi)mento: o compartilhamento dos infográficos num mural digital, tendo sido utilizada a ferramenta Padlet (padlet.com). Esse compartilhamento relaciona-se com o que Bassani e Magnus (2020, p. 86) chamam de curadoria consolidada, que “prevê o diálogo, o compartilhamento, e o monitoramento dos conteúdos digitais autorais (ou não) disseminados na web”.

A escolha do Padlet como ferramenta para a socialização dos infográficos colaborativos produzidos pelos/as estudantes se deu devido ao fato de ser uma plataforma gratuita que serve como um mural virtual, que pode ser acessado por meio de dispositivos móveis ou computadores, e que não necessita da criação antecipada de uma conta para que se possa fazer alguma postagem. Além disso, é possível configurar o mural para que aqueles que o acessarem possam curtir e comentar os demais trabalhos postados.

Uma das limitações dessa plataforma refere-se à acessibilidade para pessoas com cegueira ou baixa visão. Todavia, como nessas turmas não há estudantes com essas características, entendemos que a ferramenta atendeu aos nossos objetivos pedagógicos. Na figura 2, é possível visualizar um recorte das produções feitas pelos/as estudantes².

Figura 2: Visualização do Padlet com os infográficos produzidos pelos/as estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (print de tela do Padlet).

Retomando a discussão sobre o letramento crítico, feita na seção anterior, entendemos que essa atividade promove o letramento na medida em que os estudantes foram provocados a pesquisarem informações sobre os jogos olímpicos, mas voltado para como algumas questões sociais se materializa(ra)m nos jogos. As questões mais recorrentes foram em relação à saúde mental, à sexualização dos corpos femininos, ao racismo e à representatividade da comunidade LGBTQIA+.

Uma vez definida a temática que seria abordada, além de os grupos terem que buscar informações sobre o tema, foi preciso um trabalho de sistematização das informações e uma avaliação sobre

² Para garantir a privacidade, os nomes dos estudantes foram ocultados.

quais as principais informações que poderiam contribuir para a produção do infográfico (que seria o produto final). Além disso, foi necessária uma reflexão do ponto de vista da língua, uma vez que os infográficos deveriam ser feitos em língua inglesa e o público-alvo dos infográficos eram os/as estudantes das demais turmas dos primeiros anos do ensino médio, muitos dos quais estão em um estágio inicial da formação em língua inglesa. Dessa forma, foi necessário um cuidado para que os infográficos não deixassem de fora as informações essenciais para a compreensão do recorte dado à temática, ao mesmo tempo em que houve um cuidado para que as informações não verbais (gráficos, imagens) pudessem contribuir para a composição do texto.

Durante o período estipulado para a produção do trabalho, os professores de língua inglesa e de educação física trabalharam na mediação do trabalho, auxiliando os grupos no que se refere à curadoria preliminar, de forma a encontrarem textos informativos, notícias, imagens, vídeos - tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa - relacionados à temática escolhida pelos grupos.

Em seguida, após a coleta de dados inicial, os estudantes elaboraram uma primeira versão do infográfico, utilizando a ferramenta de edição colaborativa do *Canva*, ou seja, todos/as conseguiram ir contribuindo na edição do infográfico (adicionando ou editando informações/ilustrações). Cada grupo de alunos/as se organizou no sentido de dividir as tarefas na execução desta fase do trabalho, de modo que alguns estudantes se engajaram mais com aspectos verbais e outros com aspectos não verbais.

Quando os estudantes finalizaram essa versão inicial dos infográficos, eles tinham a opção de postá-lo diretamente no *Padlet* ou solicitar uma avaliação prévia, de forma que os professores pudessem dar sugestões de melhoria, sobretudo no que se refere à organização espacial das informações e aspectos textuais.

Em relação ao produto final deste trabalho - os infográficos - a ideia era que os/as estudantes pudessem ter um espaço de interlocução tanto com os/as colegas dos outros grupos da mesma

turma como com os/as integrantes dos grupos das outras turmas. Entendemos que isso é positivo na medida em que a tecnologia acaba propiciando um processo de aprendizagem em rede, no qual estudantes e professores aprendem uns com os outros. Essa interlocução foi possível em pelo menos dois momentos: o primeiro foi quando da publicação dos trabalhos, uma vez que era necessário acessar o mural para fazer a entrega dos trabalhos, de maneira que era possível explorar o que os outros grupos haviam produzido. Além disso, na semana posterior à data de entrega, um/a estudante de cada grupo fez a apresentação do trabalho, durante uma aula síncrona, durante a qual eles/as deveriam explicitar as motivações que os/as levaram a definir a temática que seria abordada, o processo de produção do trabalho, bem como alguma questão que chamou a atenção nos trabalhos dos outros grupos.

Refletindo sobre a questão se seria possível realizar essa atividade sem o uso das tecnologias digitais, entendemos que, em contexto presencial, seria possível adaptar a atividade para que a coleta de informações/materiais fosse feita a partir de materiais impressos, a produção dos infográficos poderia ser feita manualmente e os trabalhos poderiam ser colados em um mural (nas paredes da sala de aula ou nos corredores). Contudo, a utilização das tecnologias no trabalho proposto trouxe ganhos em todas as etapas do processo.

Desde a primeira etapa, de coleta de materiais, os buscadores eletrônicos possibilitaram aos/as estudantes um grande leque de materiais a que puderam recorrer para compor um repertório de dados sobre a temática sobre a qual estavam pesquisando. Além disso, a utilização do Canva para a produção dos infográficos possibilitou um trabalho colaborativo em tempo real, além da praticidade de contar com uma extensa gama de modelos pré-configurados, que podem ajudar os/as estudantes a montar um trabalho ao mesmo tempo visualmente agradável e que contenha informações (na interface entre o verbal e o não verbal) significativas para os/as leitores/as. Por fim, para a devolutiva dos trabalhos dos

estudantes, seria possível que os trabalhos fossem enviados via e-mail ou mesmo devolvidos para os professores por meio do *Google Classroom*, que já é uma ferramenta virtual, mas a utilização do Padlet possibilitou que os grupos lessem os trabalhos uns dos outros, mesmo antes da aula síncrona em que eles foram apresentados, o que acabou possibilitando que cada grupo pudesse se inspirar nos trabalhos feitos pelos outros grupos.

Outro aspecto importante a ser observado refere-se às nossas atuais condições de produção, no contexto de suspensão das atividades educacionais presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19. Neste contexto, o uso de tecnologias digitais com fins educacionais foi a alternativa encontrada para darmos continuidade às atividades educacionais, mesmo sem a possibilidade dos encontros presenciais no ambiente escolar.

Por fim, trazemos aqui reflexões sobre em que medida a utilização de tecnologias, da maneira como foi mobilizada nessa atividade, inscreve-se ou não numa perspectiva do letramento crítico. É importante ressaltar que entendemos o letramento a partir dos autores dos chamados Novos Estudos do Letramento, os quais ressaltam a necessidade de compreendermos o letramento enquanto uma prática social, que vai muito além da alfabetização, uma vez que se compreende que os sentidos dos textos inscrevem-se sócio historicamente e que é preciso insistirmos num processo educacional comprometido com a desnaturalização de processos de opressão que se materializam nos diversos textos, orais ou escritos (BRAGA; VÓVIO, 2015; JOAQUIM; VÓVIO; PESCE, 2020).

Freitas (2010, p. 339), por sua vez, compreende letramento digital como o

conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Compreendemos que o trabalho proposto se inscreve nessa perspectiva dos letramentos (letramento crítico e letramento digital), na medida em que convoca os/as estudantes a se posicionarem criticamente sobre temáticas socialmente relevantes (tais como saúde mental e movimentos de resistência ao racismo, sexismo, LGBTfobia, entre outros), num trabalho que mobilizou tanto um processo de pesquisa e seleção de informações, com a utilização de tecnologias digitais, quanto um trabalho colaborativo de produção e socialização de infográficos sobre as temáticas pesquisadas, no qual foram desenvolvidas tanto habilidades relacionadas à utilização de tecnologias quanto ao funcionamento da língua inglesa.

Palavras finais

Durante a escrita deste texto, buscamos discutir de que formas as TDICs podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que há muito a se ganhar com o uso das tecnologias em sala de aula e que propostas didáticas que utilizam das tecnologias digitais têm o potencial de ultrapassar os limites físicos e temporais da sala de aula física.

Ademais, refletimos também sobre como uma perspectiva de ensino marcada pelos letramentos digitais possibilita uma transformação nos papéis dos aprendizes e professores, colocando em xeque a postura tradicionalmente passiva dos aprendizes e os transformando em indivíduos responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, dando ao professor o papel de mediador ao invés de detentor do conhecimento. Além disso, percebemos que o uso das novas tecnologias permite que o professor pesquise, selecione, adapte e elabore materiais didáticos que estejam mais alinhados com as necessidades, preferências e realidades dos estudantes, ocupando, assim, um lugar de autonomia e autoria sobre a sua própria prática pedagógica.

Para ilustrar nossas reflexões, nos propusemos a analisar uma atividade de curadoria feita pelos estudantes em ambientes virtuais,

em que foi possível perceber os mo(vi)mentos de pesquisa, seleção e ressignificação de informações dando lugar ao conhecimento construído colaborativamente pelos aprendizes. Mesmo sendo uma proposta de possível adaptação para um ambiente sem o uso das tecnologias digitais, percebemos que o acesso às TDICs contribui para a dinamização do processo, além de facilitar as etapas colaborativas da atividade.

Contudo, nos preocupamos em nos distanciar da ideia de que o uso da tecnologia é a solução de todos os problemas e desafios enfrentados nos ambientes educacionais. Acreditamos no uso das TDICs como uma forma de possibilitar e facilitar a emancipação dos aprendizes, mas sem garanti-la, pois o uso de tecnologia só emancipa se for alinhado a uma perspectiva de ensino que incentiva a criticidade. Sendo assim, quando pensamos em um processo de ensino-aprendizagem marcado pelo letramento digital, não se trata apenas do professor saber que os recursos digitais existem, mas que compreenda as incontáveis possibilidades que surgem com o uso desses recursos e ser capaz de apropriar-se deles “utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa” (MARZARI; LEFFA, 2013, p. 4) que colabore para a democratização e construção do conhecimento.

Referências

- AZZARI, F. E.; CUSTÓDIO, A. M. Fanfics, Google Docs... A produção Textual Colaborativa. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ Conectada** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- BASSANI, P. S.; MAGNUS, E. B. Percursos de autoria em/na rede: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v.3, n.1, p. 78-99, 2020.
- BASSANI, P. B. S.; NUNES, J. S. Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 5, n. 1, p. 78-112, 2016.

BASSANI, P. S.; MAGNUS, E. B.; WILBERT, B. A curadoria digital on-line e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 6, n. 1, p. 93-106, 2017.

BEDRAN, P. F. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v.2, n.2, p.225-247, jul./dez. 2016.

BRAGA, D. B. VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015.

COPE, B. KALANTZIS, M. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010.

GOULART JOAQUIM, B. S.; VÓVIO, C. L.; PESCE, L. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Linguagem em Foco**. v. 12, n. 2., 2020, p. 248-268. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4053>. Acesso em: 16 dez. 2021.

KLEIMAN, Â.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEFFA, V. J. Tecnologias digitais móveis e ensino de línguas: entrevista com Vilson José Leffa. Entrevistadores: Rodrigo Camargo Aragão e Dánie Marcelo de Jesus. **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 165-172, 2017.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. # **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 2, n. 2, 2013

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Multiliteracies practices at school: for a responsive education to contemporaneity. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In: Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Paco Editorial, 2011.

PINHEIRO, P. Letramentos a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 2, p. 355-369, 2020.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO AVALIATIVO EM UM CURSO DE LETRAS NO CONTEXTO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

Andréa Emiliana Fernandes Santos

Cíntia Aparecida de Sousa

Karoline Izabella de Oliveira

Introdução

Desde março de 2020, o coronavírus impactou o mundo. No Brasil, o isolamento social exigido pelo Ministério da Saúde, a fim de prevenir a disseminação do vírus Covid-19, fez com que o comércio, na maioria dos segmentos, fechasse as portas, as escolas tiveram as aulas suspensas e muitas empresas passaram a adotar o trabalho remoto (*home office*). Assim, viveu-se em tempos de exceção, em tempos de pandemia.

Em consequência desse momento caótico, as escolas precisaram se reinventar e se recriar corajosamente, já que as aulas presenciais foram suspensas. A comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, estudantes e pais) teve que buscar alternativas para que os alunos continuassem os estudos. Desta forma, a inserção de tecnologias digitais no processo de aprendizagem se fez necessária como solução para o retorno às atividades suspensas. No que tange o ensino superior, as medidas, para a retomada às aulas, seguiram na mesma direção, com a integração de ferramentas digitais que possibilitassem a aprendizagem.

As mudanças que ocorreram e estão ocorrendo na educação nesse momento pandêmico nos impulsionaram a realizar a presente pesquisa no contexto do ensino superior. Como *corpus* do estudo, analisamos os planos de ensino de trinta e três (33) disciplinas

ofertadas pelo Curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia. As disciplinas compõem as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) que, na referida instituição, foram divididas em duas etapas, sendo a primeira ofertada de 10 de agosto a 10 de outubro de 2020, e a segunda de 22 de outubro a 19 de dezembro de 2020. O foco da pesquisa consiste em investigar quais as ferramentas on-line foram empregadas no ano de 2020 e quais as formas de avaliação que os docentes, do referido curso, mais utilizaram nesse momento de ensino remoto.

A escolha pela graduação em Letras deve-se ao fato de ser um curso de formação de professores, o qual aborda, em sua grade curricular, estudos sobre métodos de avaliação. Assim, investigar o processo avaliativo usado nas disciplinas implica descobrir as formas de avaliação nas quais os futuros professores de língua inglesa estão inseridos e que, por consequência, poderão influenciar no exercício da docência no futuro.

O presente capítulo estrutura-se em quatro partes, acrescido desta introdução, das considerações e das referências bibliográficas. Nas seções “A Avaliação no Ensino”; “Ensino Remoto; Educação On-line ou Educação a distância?” e “A UFU no Ensino Remoto” realizamos uma revisão bibliográfica dos conceitos teóricos elencados para a análise, a qual será apresentada na seção intitulada “Análise de Dados: o sistema de avaliação das disciplinas da AARE”.

A avaliação tradicional e a avaliação mediadora: conceitos e abordagens

O ato de avaliar se faz muito presente no dia a dia. Passamos grande parte do tempo realizando avaliações e sendo avaliados. Avaliamos a maneira como uma pessoa se veste; avaliamos o sabor de uma refeição; somos avaliados pela postura no ambiente de trabalho ou pelo discurso que defendemos.

Assim, o ato de avaliar faz parte da atividade humana. Entretanto, ele é relacionado, primordialmente, ao ambiente escolar. Segundo Silva (2019), esta associação direta deve-se ao fato de a palavra avaliação estar muito presente nas salas de aula. Além disso, a “instituição escolar é o local onde visualiza-se com mais clareza o sujeito avaliado e o avaliador” (SILVA, 2019, p. 52).

Ao abordar o conceito de avaliação, muitas pessoas ainda o associam a uma ação de seleção, com o intuito de mostrar que um indivíduo é melhor que o outro. Todavia, “avaliar o processo de ensino e aprendizagem é julgar qualitativamente as ações realizadas e os resultados obtidos para que sejam tomadas decisões quanto aos próximos passos que devem ser executados” (SANTOS, 2016, p. 41). Quando a avaliação visa à seleção, depara-se com uma abordagem tradicional de avaliar, por outro lado, quando o processo de aprendizagem passa a ser o foco, faz-se uso das novas tendências de avaliação, que Hoffmann (2005) denomina de avaliação mediadora.

A abordagem tradicional de avaliação tem o intuito de verificar, ao final de um processo de aprendizagem, seja um ano letivo, um semestre, um bimestre ou um período mais curto, o conhecimento adquirido pelo avaliado. Como pontua a pesquisadora Hoffman (2005, p. 29), “A prática avaliativa concebida como julgamento de resultados baseia-se na autoridade e no respeito unilaterais – do professor: impõem-se ao aluno imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual”.

Os testes, exames e provas objetivas são exemplos de uma avaliação tradicional. Fidalgo (2010), com base em Luckesi (1992), destaca as seguintes características deste modelo de avaliação:

- (1) a preocupação com a seleção e a hierarquização de candidatos;
- (2) a competição entre candidatos, resultante do fato de que não há vagas para todos em todas as instâncias socioeducativo-econômicas a que estes aspiram;
- (3) o controle rígido que busca impedir que colegas e materiais sejam consultados; a prova seja refeita em outra ocasião; os erros sejam revistos para obter nota melhor ou para aprender com a revisão (Cf. LUCKESI, 1992);
- (4) um caráter comportamentalista, no

sentido de servir também para controlar física e psicologicamente o comportamento do aluno. (FIDALGO, 2010, p. 41)

Assim, nesta abordagem, o mais importante é o resultado e não o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a avaliação também é utilizada como ferramenta de controle. Hoffmann (2005) nomeia “a avaliação tradicional” como avaliação sentenciosa e classificatória, já que o objetivo é mensurar em valores numéricos (notas) o desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo e verificar se ele poderá ser aprovado ou não.

Nesta abordagem, o ensinar e o avaliar são dois momentos distintos do processo de aprendizagem. Hoffmann (2005) afirma que esta divisão consiste em um equívoco, já que a avaliação deve ser vista como uma prática indissociável da ação educativa e não apenas como uma prática classificatória. Por esta razão, a referida pesquisadora defende a avaliação como uma prática mediadora, que consiste na

perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entres os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2005, p. 57)

A avaliação como prática mediadora não foca o resultado do avaliado, mas visa apontar as falhas e acertos de professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Em sua dissertação, Silva (2019), com base em Fernandes (2009), destaca as seguintes características da avaliação mediadora:

a) a avaliação deve ser deliberadamente organizada para proporcionar um feedback inteligente; b) a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos deve ser absolutamente central; c) os alunos têm que estar deliberada, ativa e sistematicamente envolvidos no processo do ensino e aprendizagem e d) as tarefas propostas aos alunos devem ser criteriosamente selecionadas e diversificadas, representando

domínios estruturantes do currículo e ativando processos mais complexos do pensamento. (SILVA, 2019, p. 60)

Assim, a prática de uma avaliação mediadora acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo professores e alunos, os atores do processo. Segue abaixo um quadro comparativo entre os dois modelos de avaliação mencionados.

Quadro 1: Os modelos de Avaliação: Tradicional e Mediadora

Avaliação Tradicional	Avaliação Mediadora
Ação individual e competitiva	Ação coletiva e consensual
Concepção classificatória, sentença	Concepção investigativa, reflexiva
Intenção de reprodução das classes sociais	Proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais
Postura disciplinadora e diretiva do professor	Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa
Privilégio à memorização	Privilégio à compreensão
Exigência burocrática periódica	Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano

Fonte: HOFFMANN, 2005, p. 92

O avaliar do aprender on-line

A avaliação tem sido objeto de estudo por muitos anos, mas no cenário atual tem se destacado em diversos artigos. Logo, podemos citar o estudo de Paschoalino, Ramalho e Queiroz (2020), que faz uma reflexão exploratória sobre o desafio da reinvenção dos processos avaliativos de cursos na Educação a Distância (EaD) devido à pandemia. Tal trabalho se baseia no pressuposto de que a ação de avaliar é um processo investigativo e conflituoso e constitui objeto de pesquisa de muitos estudos. Em relação ao ano de 2020 (pandêmico devido à Covid-19), as avaliações tornaram-se on-line para que fosse cumprida a carga horária mínima anual nas escolas.

Assim, sobre o processo avaliativo ocorrendo de forma on-line, as autoras descrevem dois pontos de vista teóricos dessa avaliação nos cursos EaD. O primeiro se baseia no argumento de que a avaliação é essencial na educação e no processo formativo, e o

segundo leva em consideração a determinação normativa do Parecer CNE Nº 5/2020 (BRASIL, 2020), o qual tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual no período de isolamento devido à pandemia.

No contexto da Covid-19, as autoras apontam uma terceira lógica “num contexto de técnicas e métodos de aprendizagem bem estruturados: a subjetividade social, construída pelo coletivo de professores” (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020, p. 10). Diante deste cenário, os autores identificaram um movimento essencial à construção da subjetividade social e individual, sendo o objeto a (re)construção do processo de avaliação para a EaD de forma on-line: a ressignificação dos saberes teóricos e saberes da prática. Nessa perspectiva, o ato avaliativo do docente vem primeiramente das exigências legais, ou seja, ele deve adaptar -se de acordo com as diretrizes impostas. Segundo, é solicitado que o professor amplie os seus conhecimentos sobre a temática e seus condicionantes. Um deles é o entendimento individual de cada docente sobre avaliação e, dessa forma, repensar diferentes e criativas maneiras de executá-la.

Em 2009, um artigo de Pinto (2009) analisou o processo de avaliação da aprendizagem em diferentes cursos, na intenção de identificar métodos avaliativos praticados na modalidade a distância. Para isso, o autor se baseou em ferramentas como: diário de bordo, fórum de discussão, chat e wikis. No referido artigo, publicado bem antes da pandemia, já era defendida a ideia de que estava-se vivendo a era digital, a cada dia mais influenciada pelo uso da internet. Desde então, percebemos um crescente número de cursos EaD.

De acordo com Pinto (2009), na avaliação on-line, todos os processos devem, também, ser muito bem organizados e todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem devem ser levados em consideração - “o planejamento e a descrição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos independentemente de qualquer que seja o instrumento avaliativo” (p. 7). Percebe-se que o autor faz, nesse mesmo artigo, uma desconstrução do método tradicional,

mostrando como a avaliação on-line se dá de forma contínua, processual e mediadora, com o apoio de diversas ferramentas e não ao final de cada semestre ou período como, em muitos casos, é feito no método tradicional.

Outros autores como Fachineto *et al.* (2020) abordam mudanças que se fazem necessárias, no processo avaliativo (on-line ou presencial), a fim de acompanhar a evolução da aprendizagem na educação. No artigo, por eles publicado, são apresentadas sugestões de recursos avaliativos disponibilizados na internet a fim de propiciar uma avaliação contínua dos alunos, tais como mapas cognitivos, memorial, blogs, fóruns de discussão, webfólio, participação nas aulas on-line, formas de avaliar que não se limitam unicamente à aplicação de uma nota e que são interativas para os alunos.

Temos, ainda, Vichessi (2021), que publicou um artigo que sugere uma reflexão sobre a forma como se avalia, o que e por que avaliar na pandemia. Obviamente, como a própria autora afirma, não existe resposta exata para essas três perguntas, mas ela discorre sobre a importância de se pensar uma avaliação que consiga gerar bons resultados e que possibilite a identificação de problemas de aprendizagem para, desta forma, se planejar os próximos passos; e de se transformar as práticas avaliativas no intuito de manter os alunos, a partir da avaliação, motivados e desafiados a aprender.

Concluimos que a avaliação sempre se apresentou complexa. Nesse mundo de reinvenções, os autores supracitados propõem reflexões acerca de três direcionamentos: os estudos sobre avaliação pós pandemia, as contradições e similaridades implícitas à ação de avaliar (em diferentes contextos) e a necessidade de configuração da relação entre os agentes envolvidos no processo de avaliar e a estrutura da avaliação na EaD (PASCHOALINO; RAMALHO; QUEIROZ, 2020).

Ensino Remoto, Educação *On-line* ou Educação a distância?

No dia 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou que a doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), Covid-19, elevava-se ao estágio de pandemia mundial. A mudança de status deu-se pelo fato da rápida disseminação geográfica do vírus, em que, naquele momento, mais de 115 países tinham confirmado casos da infecção¹.

Com a declaração, o isolamento social passou a ser uma das ações em combate à propagação do vírus. Escolas dos quatro cantos do mundo tiveram as portas fechadas, paralisando, assim, as aulas presenciais. “No dia 26 de abril [2020] chegamos a quase 90% de alunos impossibilitados de frequentar as aulas. Esse número reduziu-se a 70% em 11 de maio [2020], devido, sobretudo, ao retorno gradual das aulas presenciais na China” (ARRUDA, 2020, p. 260).

A impossibilidade das aulas presenciais fez com que a educação se voltasse para o ambiente virtual, assim como aconteceu com outros setores da sociedade. Entretanto, no ambiente escolar, uma discussão emergiu quanto à nomenclatura utilizada para este momento. Ensino Remoto, Educação On-line ou Educação a Distância são termos que pesquisadores utilizam para referir-se a este período ímpar provocado pela pandemia da Covid-19. Este artigo pautar-se-á nas discussões apresentadas por Arruda (2020) e Paiva (2020) para a compreensão desses conceitos.

A Educação a Distância, popularmente conhecida por EaD, refere-se a “um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno” (PAIVA, 2020, p. 60). A EaD não se restringe ao “uso de sistemas on-line, mas também analógicos, como materiais impressos” (ARRUDA, 2020, p. 264).

De acordo com Paiva (2020), com base em Holmberg (1995), a EaD teve início nos cursos por correspondência no século XVIII. Por esta razão, era denominada inicialmente de “educação por

¹ Informação disponível no link: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>

correspondência”, já que o material chegava ao aluno por meio do sistema de entrega dos correios.

Com o passar do tempo, com a inserção de novas tecnologias para fins educativos como os áudios, vídeos e plataformas (rádio e televisão), passou-se a usar a nomenclatura Educação a Distância. E, com o advento da internet e de tecnologias digitais (*Blackboard* e *MOODLE*), passou-se a utilizar-se o termo Educação On-line. Entretanto,

defensores da distinção entre EaD e ensino on-line enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa etc.) e oportunidades de interação (fórum, chat, e-mail) com colegas e professores de forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet. (PAIVA, 2020, p. 62)

Apesar de alguns pesquisadores fazerem distinções, Educação a Distância e Educação On-line podem ser usados como sinônimos, pois em ambos prepararam-se o conteúdo com foco na aprendizagem a distância, ou seja, utilizando-se de uma estrutura composta por professores, plataformas e materiais. Hodges *et al.* (2020 apud PAIVA, 2020, p. 63) denominam essa estrutura de ecossistema, característica esta que, de acordo com os pesquisadores, o ensino remoto não possui, por isto trata-se de uma nova modalidade de ensino.

Para Arruda (2020, p. 265), o ensino remoto refere-se ao uso e apropriações tecnológicas para o repasse de informações e conteúdos que antes eram disponibilizados de forma presencial, mas que por causa do isolamento social migraram para o ambiente virtual. O referido pesquisador discorre que não aconteceu um planejamento para o ensino remoto e sim apenas uma transposição do presencial para o virtual:

A EaD envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos, conforme afirmam Maia e Mattar (2008).

Já a educação remota emergencial, conforme afirmam Hodges et al. (2020 [sic] é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. (ARRUDA, 2020, p. 265)

Paiva (2020, p. 63) concorda com o posicionamento de Arruda, mas acredita também que o uso da expressão ensino remoto associada ao adjetivo emergencial deve-se a “uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD, ou, como querem outros, Educação On-line”. Segundo a autora, muitos têm preconceitos com a EaD, pois acreditam que o ensino só se concretiza quando professor e aluno compartilham o mesmo espaço físico.

Neste capítulo, será usada a expressão Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois acreditamos que não houve uma preparação para esse momento, havendo, em muitos casos, uma transposição da aula presencial para o mundo virtual, sem que o professor pudesse contar com uma estrutura robusta que desse suporte às suas ações didáticas. Na seção seguinte, será abordado o posicionamento e as ações da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) frente à adesão ao Ensino Remoto Emergencial.

A UFU no Ensino Remoto

Devido à crise sanitária iniciada no final de 2019, a UFU se viu com a emergência de adaptar-se a um novo contexto. Com a pandemia da Covid-19, houve a suspensão do Calendário Acadêmico no mês de março de 2020. Porém, em julho, foi publicada a Resolução nº 7/2020, a qual autorizava e recomendava Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais (AARE) no ensino da Graduação na Universidade Federal de Uberlândia, oferecidas exclusivamente de forma remota e de caráter facultativo, não sendo o discente obrigado a matricular-se nos componentes curriculares.

A AARE foi realizada em duas etapas, equivalentes aos dois semestres letivos no ano de 2020. Cada etapa teve duração de nove semanas. A primeira etapa de aulas ocorreu de agosto a outubro de 2020 e a segunda aconteceu de outubro até dezembro do mesmo ano.

No curso de graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, durante o ano de 2020, em caráter emergencial, foram ministradas 15 disciplinas síncronas² e oito de forma assíncrona³ na Etapa 1. Na Etapa 2, foram ministradas 14 disciplinas síncronas e cinco assíncronas pela AARE, totalizando 42 disciplinas disponibilizadas aos alunos, conforme quadros a seguir:⁴

Quadro 2: Disciplinas AARE - Etapa 1

DISCIPLINAS SÍNCRONAS	DISCIPLINAS ASSÍNCRONAS
- Habilidades Integradas em Língua Inglesa I; -Literatura Inglesa: Modernidade; -Estágio Supervisionado I;	-Inglês para Fins Específicos: Leitura (EaD); -Língua Inglesa: Tradução (EaD);

² As disciplinas síncronas se caracterizam por ter um momento em tempo real de interação entre professor e aluno.

³ Nas disciplinas assíncronas não há interação em tempo real entre professor e aluno, sendo que o docente disponibiliza previamente o conteúdo e o aluno precisa acessá-lo.

⁴ As disciplinas em negrito foram as selecionadas para a análise deste estudo.

<ul style="list-style-type: none"> -Linguística Aplicada e ensino de Línguas Estrangeiras; -Didática Geral; -Teoria da Literatura I; -Língua Inglesa: Compreensão e P. Oral; -Tradução e Cultura; -Política e Gestão da Educação; -Didática Geral; -Língua Brasileira de Sinais I; -Escrita Criativa; -Literatura Inglesa: Iluminismo e Romantismo; -Literatura Norte-Americana: Modernidade; -Teoria da Literatura I; 	<ul style="list-style-type: none"> -Estudos Descritivos de Língua Inglesa II: Sintaxe e Semântica; -Língua Inglesa: Compreensão e Produção Escrita (EaD); -Estudos dos Letramentos (EaD); -Ensino de Língua Inglesa e as Tecnologias Digitais; -Língua Inglesa: Práticas Discursivas da Academia; -Estágio Supervisionado de Práticas em Tradução.
--	--

Fonte: As autoras

Quadro 3: Disciplinas AARE - Etapa 2

DISCIPLINAS SÍNCRONAS	DISCIPLINAS ASSÍNCRONAS
<ul style="list-style-type: none"> - Teoria da Literatura II; -Habilidades Integradas em Língua Inglesa II; -Estágio S. de Inglês para fins específicos; -Estudos Clássicos: Introdução à Literatura Latina; -Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas; -Linguagem e Identidade; -Estágio S. em Língua Inglesa II; -Literatura e outras Artes; -Língua Inglesa: Produção Oral e Escrita; -Literatura Inglesa: das Origens ao Renascimento; -Literaturas de Expressão em Língua Inglesa; -Escrita Criativa; 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodologias e abordagens de Ensino - Aprendizagem de Língua Inglesa; -Estudos Descritivos de Língua Inglesa I: Léxico e Morfologia; -Inglês para fins específicos: Leitura (EaD); - Leitura Instrumental em Língua Inglesa a distância I; - Ensino de Língua Inglesa a distância: abordagens teórico-metodológicas.

-Habilidades Integradas em L. Inglesa I; -Língua Inglesa: Seminários de Práticas educativas.	
--	--

Fonte: As autoras

Conforme a Resolução 25/2020, o docente responsável pelo Componente Curricular tinha que descrever na seção de Avaliação do Plano de Ensino⁵ as seguintes informações:

- a) datas, horários, pontuação a ser distribuída em cada uma das atividades, instruções para a realização, critérios de correção das atividades avaliativas e forma de apuração da assiduidade dos discentes; e
- b) especificação das formas eletrônicas para o envio das atividades avaliativas pelos discentes ou outras produções, que deverão ocorrer nos prazos estipulados pelo período letivo em que o Componente Curricular é cursado. (p. 25).

E, na Resolução 30/2011, do Conselho de Graduação, a qual aprovou os componentes do Plano de Ensino, consta que, no quesito Avaliação, o docente deve:

Descrever o tipo/modalidade de avaliação a ser desenvolvida para o acompanhamento e a verificação da aprendizagem do estudante. É importante que estejam explicitadas a periodicidade do processo avaliativo, os instrumentos/formas avaliação a serem empregados: provas (dissertativas, objetivas, práticas, individuais, grupais, com consulta, sem consulta), estudos de casos, relatórios (de pesquisa, de experimentos, de visitas técnicas), elaboração de textos (individuais, em grupo), fichamentos, sínteses, apresentações orais, resenhas etc, finalmente os critérios a serem considerados e, finalmente, o valor atribuído a cada instrumento proposto. Deve-se seguir o art. 163 das

⁵ Plano de Ensino é “o documento que registra o planejamento das atividades didáticas e avaliativas elaborado pela(o) docente, referente a componente curricular ofertado sob sua responsabilidade” (PLANO DE ENSINO, 2020).

Normas Gerais da Graduação vigentes na UFU e as normas do Projeto Pedagógico do Curso. (p. 3)

De acordo com o estipulado pelas Resoluções e para nortear a análise feita, na seção seguinte, realizaremos uma análise das formas de avaliação propostas pelos docentes nesse período pandêmico e buscamos compreender em quais ferramentas os professores apoiaram-se para fazer a avaliação on-line dos alunos.

Análise dos dados: o sistema de avaliação das AARE

Os planos de ensino das disciplinas são disponibilizados no portal do ILEEL a cada semestre, sendo removidos ao final do semestre, ficando disponíveis, então, apenas os planos do período em vigência. Devido a essas atualizações, os planos de ensino referentes ao AARE 1 e ao AARE 2 foram solicitados à secretaria do curso de Letras para fins de análise neste capítulo. Para facilitar a análise e considerando que as disciplinas oferecidas correspondem a núcleos de formação distintos, os planos foram divididos em três grupos:

Quadro 4: Distribuição das disciplinas nos grupos para a análise.

Língua Inglesa	Escrita Criativa; Estudos Descritivos de Língua Inglesa I: Léxico e Morfologia; Estudos Descritivos de Língua Inglesa II: Sintaxe e Semântica; Habilidades Integradas em L. Inglesa I; Habilidades Integradas em Língua Inglesa I; Habilidades Integradas em Língua Inglesa II; Inglês para Fins Específicos: Leitura (EaD); Leitura Instrumental em Língua Inglesa a distância I; Língua Inglesa: Compreensão e P. Oral; Língua Inglesa: Compreensão e Produção Escrita (EaD); Língua Inglesa: Práticas Discursivas da Academia; Língua Inglesa: Produção Oral e Escrita; Língua Inglesa: Tradução (EaD).
-----------------------	--

Pedagógicas	Ensino de Língua Inglesa a distância: abordagens teórico-metodológicas; Ensino de Língua Inglesa e as Tecnologias Digitais; Estágio S. de Inglês para fins específicos; Estágio S. em Língua Inglesa II; Estágio Supervisionado de Práticas em Tradução; Estágio Supervisionado I; Estudos dos Letramentos (EaD); Língua Inglesa: Seminários de Práticas educativas; Linguagem e Identidade; Linguística Aplicada e ensino de Línguas Estrangeiras; Metodologias e abordagens de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.
Literatura	Literatura e outras Artes; Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas; Literatura Inglesa: das Origens ao Renascimento; Literatura Inglesa: Iluminismo e Romantismo; Literatura Inglesa: Modernidade; Literatura Norte-Americana: Modernidade; Literaturas de Expressão em Língua Inglesa.

Fonte: As autoras

Ou seja, a seleção foi feita devido à área de ensino, e apenas as disciplinas ministradas por professores do Núcleo de Inglês e Literatura de Língua Inglesa do Instituto de Letras e Linguística foram selecionadas para o presente estudo. Assim, como *corpus* deste trabalho, foram selecionados trinta e três planos de ensino.

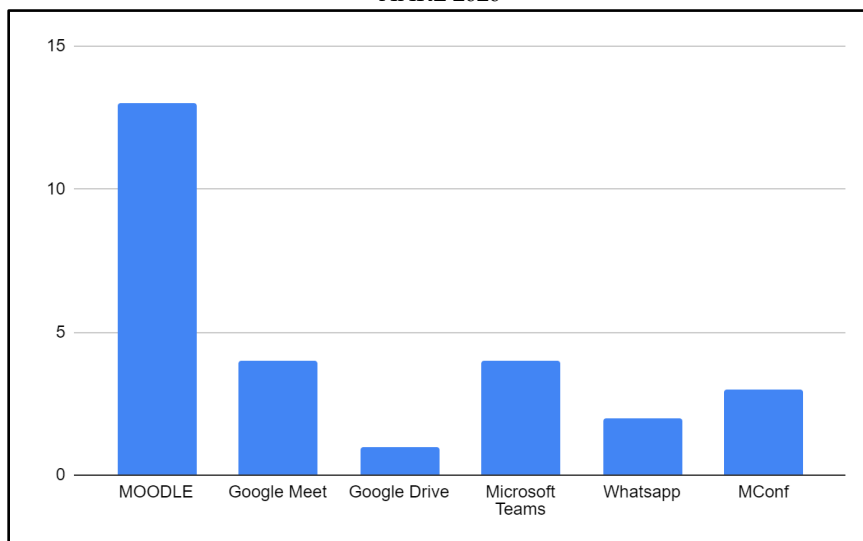
Análise dos planos de ensino das disciplinas do grupo Língua Inglesa

No Grupo Língua Inglesa, foram ofertadas oito opções de disciplinas na Etapa 1 e sete na Etapa 2, totalizando 15 disciplinas. Como duas disciplinas se repetiram nas etapas 1 e 2, foram analisadas 13 disciplinas desse grupo.

No Gráfico 1, podemos perceber que todos os 13 docentes elegeram o *Moodle* como plataforma a ser utilizada na AARE. A

assiduidade do aluno seria considerada para fins de avaliação, de acordo com a utilização desta plataforma, sendo necessário acessá-la no mínimo uma vez por semana e/ou em alguns componentes, duas vezes por semana. Em segundo lugar, o *Microsoft Teams* e o *Google Meet* foram os recursos mais citados nos planos. Na sequência, temos o *M-conf*, e apenas uma disciplina usou o *Google Drive*. É importante ressaltar que todas as disciplinas optaram por mais de uma ferramenta digital e todas as atividades foram 100% on-line, não havendo nenhuma necessidade de material impresso ou enviado em papel para o professor.

Gráfico 1: Ferramentas on-line usadas nas disciplinas Grupo Língua Inglesa AARE 2020



Fonte: As autoras

A avaliação em todas as disciplinas foi realizada 100% on-line e de forma mediadora, esta entendida, como citado anteriormente, por ações que encorajam e reorganizam o saber; professor e aluno cruzando ideias, buscando reconstruí-las (HOFFMANN, 2005). Ou seja, a partir dos planos de ensino, percebe-se que os tipos de atividades escolhidas para avaliar o desempenho dos alunos contemplam características da avaliação mediadora descrita pela

autora mencionada, como por exemplo: fóruns, quizzes, produção escrita, wiki, questionários, criação de vídeos, interação nas aulas on-line, glossários, surveys, dentre outras, trabalhadas ao longo do período. Esses tipos de atividades têm o potencial de proporcionar a interação entre professor e alunos e entre os alunos (como por exemplo, os fóruns de discussão), possibilitam o *feedback* muitas vezes imediato (como é o caso dos quizzes) e o envolvimento ativo dos alunos no processo do ensino e aprendizagem, ao terem que criar conteúdos (como vídeos).

Análise dos planos de ensino das disciplinas do Grupo Pedagógicas

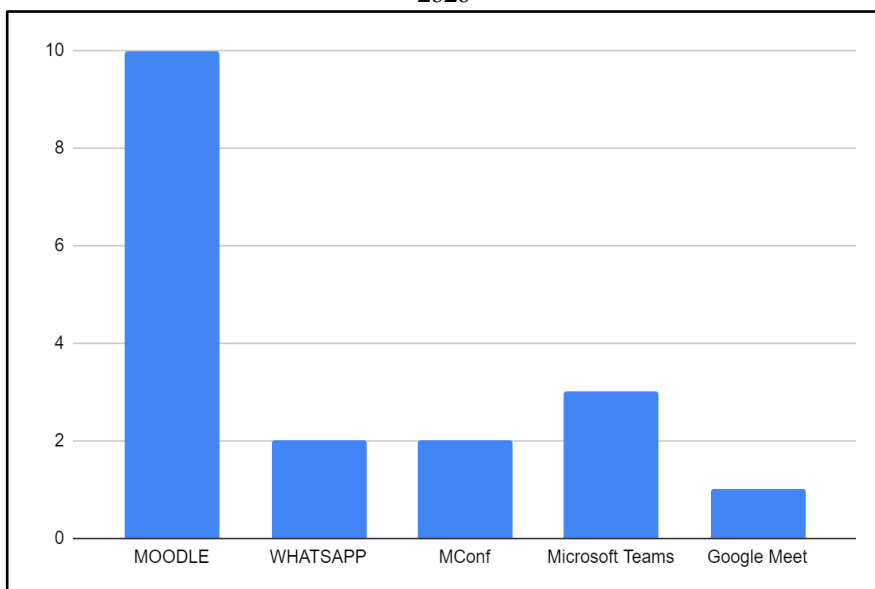
A partir do levantamento feito nas disciplinas ofertadas pelo AARE sobre as formas de avaliação no ensino remoto, foi percebido que, dentre o grupo das disciplinas Pedagógicas - Etapa 1, o uso do *Moodle* foi unânime. As diferenças que se encontram são o uso de ferramentas complementares para a realização das atividades avaliativas. A avaliação feita a partir de fóruns de discussão foi proposta por três disciplinas; nas demais, foram usados recursos tais como *WhatsApp*, *Mconf RNP*, *Internet* e *Google Meet*. Em relação às disciplinas Pedagógicas - Etapa 2, o *Moodle* foi escolhido como ferramenta de avaliação por todos os professores e, em cada disciplina, a maneira de propor as atividades avaliativas foi igualmente diferente, como na Etapa 1.

A partir dos planos de ensino, constata-se que os professores buscaram, para verificação da aprendizagem, tarefas avaliativas a distância: participação em fóruns, realização de quizzes e surveys, contato e atividades no campo de estágio, análise e produção de sequências didáticas, produção de tradução de texto teórico, escrita de resumos e resenhas, estudos dirigidos, projetos e atividades de leitura, webseminários, autoavaliação (realizada por meio de relatos escritos e orais), e ainda, elaboração de material didático e relatório (no caso de Estágio Supervisionado). Assim, a avaliação, na maioria

das disciplinas, foi processual, distribuída em participação e realização de atividades propostas no *Moodle* (ao longo do semestre, de forma síncrona e assíncrona).

O gráfico a seguir apresenta, de forma mais clara, as ferramentas selecionadas para as avaliações:

Gráfico 2: Ferramentas on-line usadas nas disciplinas Pedagógicas AARE 2020



Fonte: As autoras

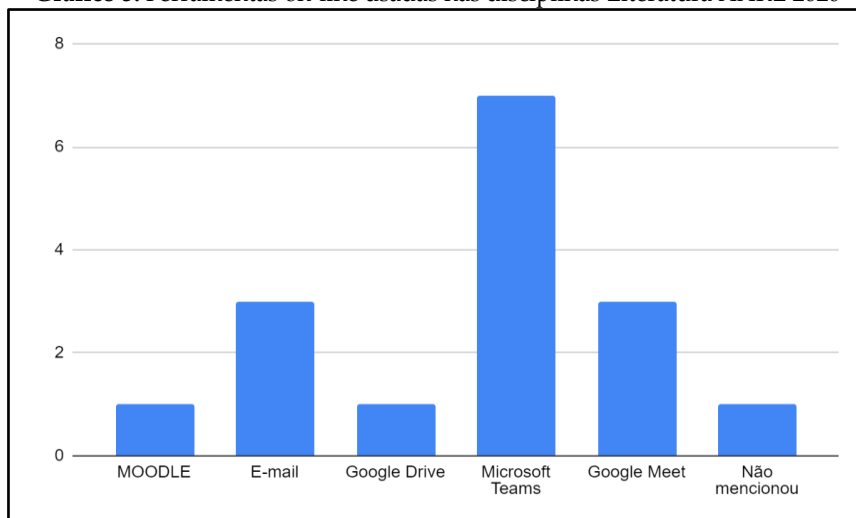
Os planos de ensino analisados não permitem compreender como realmente as avaliações se deram. É possível apenas inferir quais ferramentas foram selecionadas para fins avaliativos e o tipo de tarefa escolhida pelo professor. Ou seja, não é possível deduzir os tipos de abordagens metodológicas priorizadas ou se houve alguma adaptação nos planos durante a oferta das disciplinas. Entretanto, constata-se que o conceito da avaliação mediadora prevalece nas Etapas 1 e 2, visto que, de acordo com os planos de ensino, as atividades avaliativas propostas foram feitas ao longo do processo de aprendizagem, não concentrando-

se apenas no resultado final e sim diversificadas e distribuídas ao longo do período.

Análise das disciplinas do Grupo Literatura

Na Etapa 1 do Grupo de Literatura encontram-se três disciplinas. Todas ofertaram aulas síncronas, sendo que uma disciplina optou pelo uso do aplicativo *Google Meet*, enquanto duas não deixaram explícito qual aplicativo via *web* foi utilizado, visto que no plano de ensino encontram-se duas opções: *Google Meet* ou *Microsoft Teams*. Já na Etapa 2, quatro disciplinas foram ofertadas. Assim como na Etapa 1, todas as disciplinas tiveram aulas síncronas. A plataforma *Microsoft Teams* foi a escolhida por três, enquanto uma disciplina não mencionou, no plano de ensino, qual foi o aplicativo utilizado, fato este que está em desacordo com a Resolução 25/2020 a qual orienta o professor a informar as ferramentas utilizadas na disciplina. A seguir, apresentamos o gráfico com o levantamento do uso das ferramentas no ensino remoto no Grupo Literatura:

Gráfico 3: Ferramentas on-line usadas nas disciplinas Literatura AARE 2020



Fonte: As autoras

Os materiais das disciplinas de Literatura, na Etapa 1, foram disponibilizados aos alunos de três formas: e-mail e *Google Drive*; Plataforma *Teams* e Plataforma *Moodle*. É importante destacar que o mesmo meio utilizado para a disponibilização do conteúdo foi o escolhido para a entrega das atividades avaliativas. Na Etapa 2, o material foi disponibilizado por *e-mail* (em duas disciplinas) e plataforma *Microsoft Teams* (em uma disciplina). É importante destacar que uma disciplina não mencionou como o conteúdo seria ofertado aos discentes.

Em relação à forma de avaliação, foi percebido que o conceito da avaliação mediadora prevaleceu em ambas etapas, pois as atividades foram realizadas ao longo do processo educacional e não houve apenas uma atividade avaliativa final. Em nenhuma disciplina, houve a solicitação das avaliações tradicionais, tais como testes ou provas, já que as atividades foram realizadas ao longo do semestre: apresentações de seminários, discussões durante as aulas síncronas, análises de textos literários por meio de resenhas ou resumos, comentários em fóruns de discussão e produção de ensaios ou artigos.

Em suma, no Grupo de Literaturas, de acordo com os planos de ensino, a avaliação aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem com destaque para a produção de textos sobre as obras analisadas durante as aulas síncronas, ação solicitada em todas as disciplinas do grupo de Literaturas.

Considerações finais

Este estudo, por seu caráter exploratório, aborda uma temática que ainda carece de investigações. Apesar disso, algumas ponderações apontam para pistas que permitem traçar quais foram as ferramentas e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do Curso de Letras durante a pandemia de Covid-19.

Com as análises dos planos de ensino, percebemos que houve uso e apropriações tecnológicas para o repasse de informações e conteúdos que antes eram disponibilizados de forma presencial. Deste modo,

chegamos à conclusão que as Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais encaixam-se no conceito de ensino remoto, conforme apresentado neste capítulo, já que houve uma transposição do que era feito no ensino presencial para o ambiente virtual. Entretanto, é relevante destacar que, ao escolher as formas de avaliação, os docentes levaram em consideração o ambiente virtual, visto que não houve aplicação de provas, que costuma ser um instrumento avaliativo típico do contexto presencial. Assim, é possível depreender que adaptações para a modalidade virtual foram feitas pelos professores, conforme orientação da Resolução 25/2020.

Em relação às ferramentas tecnológicas, a plataforma mais utilizada foi o *Moodle*. É importante mencionar que esta plataforma era a única institucionalizada pela UFU antes da pandemia para atividades on-line, já sendo empregada pelos professores do curso há anos, mesmo quando as aulas eram presenciais.

Um ponto interessante refere-se às disciplinas do Grupo de Literatura, cujos professores, em sua maioria, não optaram pelo uso do *Moodle*, fato que, por outro lado, aconteceu com unanimidade nas disciplinas de Línguas e Pedagógicas. Ao analisar os planos de ensino, acreditamos que o uso desta plataforma não foi recorrente devido às discussões terem acontecido durante as aulas síncronas e as avaliações, em sua maior parte, serem produções de análises de textos literários, as quais só precisariam ser enviadas para a correção do professor. Para o envio de textos, o e-mail poderia ser uma ferramenta a ser utilizada, sem haver a necessidade de o professor abrir uma disciplina no *Moodle*.

Outro ponto de destaque refere-se ao fato de que dentre os trinta e três planos de ensino analisados apenas um não trouxe informações sobre quais ferramentas tecnológicas seriam utilizadas. Assim, concluímos que os planos foram produzidos a partir do contexto do ensino remoto e, deste modo, foram pensados para o contexto pandêmico.

Apesar de os planos de ensino não permitirem afirmar como realmente as avaliações aconteceram nas disciplinas do Curso de

Letras, já que o processo pode ter sofrido alterações, percebemos que a abordagem mediadora prevaleceu. As atividades avaliativas, em sua maioria, foram feitas ao longo do processo de aprendizagem, não concentrando-se apenas em uma atividade final. É válido ressaltar que, em nenhuma disciplina, houve a solicitação das avaliações tradicionais, tais como testes ou provas. Os critérios de avaliação estavam descritos nos planos de ensino para cada atividade. Entretanto, não foram encontrados indícios de como ocorreu o *feedback* sobre as falhas e acertos de professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem em relação ao sistema de avaliação escolhido.

Portanto, podemos compreender que os impactos sofridos nas avaliações do Curso de Letras, na modalidade de ensino remoto, dizem respeito ao processo de avaliar nas disciplinas analisadas estar majoritariamente pautado no conceito de avaliação mediadora e por ela ter sido concretizada a partir de variadas ferramentas online. A questão que fica é se essa avaliação mediadora já era enfatizada pelos professores em contexto presencial pré-pandemia, via ferramentas digitais ou não, dado esse que estava fora do escopo da presente análise.

Finalizando, outros questionamentos que surgiram a partir da análise dos dados e que poderiam dar direcionamentos para pesquisas futuras foram: Será que as formas de avaliação usadas pelos professores antes da pandemia eram diferentes? Será que se comparássemos os planos de ensino analisados com planos de ensino de professores de outras áreas do conhecimento os resultados seriam diferentes? Qual a análise que os discentes fazem do processo avaliativo durante o ensino remoto?

Referências

AGÊNCIA Brasil. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus.** Disponível em <https://agenciabrasil.>

ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus Acesso em: 08 abr. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em 13 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 de maio de 2020.

FACHINETO, S., RAZIA Scantamburlo, E. L.; CELLA Zangalli L., & CREZER Kohnlein, J. T. (2020). Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil. **Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste**, 5, e24090. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/25090>

FIDALGO, Sueli Salles. Ensino de Língua e Avaliação de Ensino-Aprendizagem: uma possibilidade na perspectiva sócio-histórico-cultural. **ângulo 123**, out./dez., 2010. <http://publicacoes.fatea.br/index.php/Angulo/article/view/1564/1308> Acesso em 11 out. 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed. revista. 104

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. ENSINO REMOTO OU ENSINO A DISTÂNCIA efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37 | n. 1 e 2 | Dez. 2020. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316> Acesso em 13 out. 2021.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; RAMALHO, Mara Lúcia; QUEIROZ, Virgínia Coeli Bueno de. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista LABOR**, Fortaleza (CE),v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun. 2020.

PINTO, Ibsen Mateus Bittencourt Santana. **Avaliação da Aprendizagem da EaD** < <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2752009231050.pdf> Acesso em 07 out. 2021.

PLANO DE ENSINO. **Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia**, 2020 <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacaomodalidade-presencial/lingua-portuguesa-com-dominio-delibras/planos-de-ensino> Acesso em 09 set 2021.

RESOLUÇÃO Nº 25/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO http://www.facic.ufu.br/system/files/conteudo/resolucao_no_25_2020.pdf Acesso em 29 set 2021.

RESOLUÇÃO Nº 30/2011, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2011-30.pdf> Acesso em 29 set 2021.

SANTOS, Ana Maria Rodrigues dos. **Planejamento, avaliação e didática** [recurso eletrônico] / Cengage Learning. – São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Cássia Aparecida da. **A avaliação da aprendizagem no processo de formação docente dos Pibidianos**. 2019.118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2019. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.680> Acesso em 11 out. 2021.

VICHESSI, Beatriz. Resignificando a avaliação na pandemia: como ir além das tradicionais provas. **Nova Escola**, 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20491/ressignificando-a-avaliacao-na-pandemia-como-ir-alem-das-tradicionais-provas>. Acesso em: 9 set. 2021.

CAPÍTULO 5

LETRAMENTO DIGITAL E AS METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adalgiza Costa de Oliveira
Aline Paula Ribeiro Vasconcelos

Introdução

O ano de 2020 foi um ano atípico em todos os sentidos. A pandemia mundial do Coronavírus Sars-cov-2, causador da Covid-19, provocou uma situação sem precedentes em todas as esferas da sociedade, tais como a saúde, a economia, as relações humanas e também a educação. Quanto à área pedagógica, acredita-se que houve prejuízo de aprendizagem para os estudantes, pois, segundo um estudo realizado pelo *The World Bank*, logo no início da pandemia, 1,4 bilhão de crianças em 156 países durante a pandemia já haviam sofrido algum tipo de impacto, sendo por aulas suspensas ou com a adoção de atividades de ensino não presencial, devido às recomendações de isolamento social necessárias para frear a disseminação do vírus.

Desde meados de março de 2020, a educação brasileira sofreu várias mudanças e as escolas tiveram que suspender as aulas presenciais - sem maiores questionamentos, qualquer tipo de preparação ou opção - e, a partir de então, as aulas remotas e as atividades não presenciais foram adotadas para poder suprir a urgência imposta pela preservação das questões sanitárias.

Diante desse cenário, chamado por muitos de “novo normal” as tecnologias digitais tiveram um papel essencial no âmbito educacional no que se refere à continuidade do processo de ensino-

aprendizagem. Desse modo, as tecnologias em salas de aula ganharam mais força e mais adeptos, já que não era mais possível continuar com as mesmas metodologias de ensino. O ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto; o caderno e o lápis, pela internet e pelo teclado, e várias opções de plataformas de ensino começaram a ser difundidas e experimentadas.

A partir dessa conjuntura este artigo foi idealizado. Busca-se, então, apresentar uma discussão teórica sobre o letramento digital em uma perspectiva crítica, sobre o desenvolvimento do potencial crítico que as metodologias ativas propiciam no ensino de língua materna e sobre a BNCC no que diz respeito ao letramento digital nas práticas pedagógicas. Notou-se que, com o ensino remoto, o desafio não estava mais em “só” ensinar, mas em encontrar formas de não substituir as velhas práticas de ensino, ou seja, trocar o ambiente presencial pelo digital sem uma reflexão de como as tecnologias podem contribuir para o letramento digital crítico dos alunos. Nesta perspectiva, Braga e Vóvio (2015, p. 57) salientam que “nenhuma tecnologia é boa ou ruim por si só: depende do uso que fazemos dela”.

Sabemos que, para além dos muros escolares, o universo dos alunos é recheado de inovações tecnológicas que criam estímulos visuais e cognitivos quase que instantaneamente e que permitem novas formas das pessoas se relacionarem e estarem em contato com as informações. Destarte, a escola tradicional se mostra uma ilha destoando dessa realidade vivenciada pelos alunos e que tem impelido a reflexões sobre de que maneira ensinar neste mundo globalizado, conectado, em que se vive na contemporaneidade.

Nossa sociedade cada vez mais tecnológica e virtual, cujos relacionamentos e aprendizados se dão principalmente de forma online, precisa aprender a usar as ferramentas disponíveis de forma crítica, sem se deixar iludir por qualquer discurso. Dominar uma ferramenta digital e usá-la com discernimento são competências totalmente diferentes. E, acreditamos que, aqui entra em cena o papel mediador do professor, como aquele que propicia ao aluno a capacidade de se tornar um hiperleitor. Cabe recuperar que

diferentemente do texto impresso, a leitura através dos meios digitais não é fechada, nem linear. Ao contrário, ela possibilita diferentes trajetórias multilíneas e dinâmicas, propiciadas pela navegação e pela convergência de mídias.

Dito isto, vemos na escola, “agência de letramento por excelência de nossa sociedade, [...] espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Portanto, ao professor cabe o papel não só de possibilitar aos alunos as práticas de letramento digital, mas de estimulá-lo a entender todas as relações de poder que perpassam por essas práticas sociais e contemplá-las em seus planos de aula.

Saber ligar o computador, se conectar na internet e buscar por sites, informações e entretenimento não significa ser letrado digitalmente. Mais que isso, é necessário saber onde buscar as informações, analisar e perceber uma notícia *fake*, um discurso tendencioso que visa manipular as pessoas, uma propaganda que estimula e apela para um consumismo desenfreado que rouba nossa liberdade de escolha. Em síntese, não basta apenas manejar o computador e/ou dominar recursos, mas refletir sobre o que se encontra na rede, sobre os conteúdos. É preciso ser crítico digitalmente.

Nessa perspectiva de letramento digital crítico, no que tange ao ensino-aprendizado de língua materna, é preciso pensar na formação dos alunos enquanto leitores que apresentam outras habilidades e comportamentos em relação ao texto. A sociedade urge por leitores que dialoguem com a diversidade de mídias e de estéticas textuais presentes na sociedade atual. Monte Mór (2015), ao refletir sobre os desafios que a globalização e as novas tecnologias têm apresentado à escola, discorre sobre a necessidade do desenvolvimento de cidadãos que, além de alfabetizados, sejam sujeitos críticos e participativos socialmente. Segundo Ribas (2018),

[...] ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas

de ler o mundo. Significa também saber respeitar as diferentes perspectivas e argumentos, sem necessidade, no entanto, de se atingir consenso. (RIBAS, 2018, p. 1792)

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se que através dos usos das tecnologias digitais, há a proposição da formação desse tipo de cidadão crítico, que tenha oportunidades de ampliar sua visão nas telas para um universo mais abrangente de textos, que cria vídeos, interage e se comunica. Para além de meros dominadores de ferramentas digitais, carece-se de indivíduos que naveguem pelos ciberespaços e criem estratégias de leituras que não se fecham na decodificação da palavra. É preciso de pessoas que tenham condições de produzir outros sentidos a partir da convergência das linguagens que se efetivam nos “nós” do hipertexto (SANTAELLA, 2004), de forma crítico-reflexiva e autônoma.

Diante do exposto, algumas reflexões se mostram relevantes frente aos desafios apresentados pelo letramento digital numa perspectiva crítica e pretendemos abordá-las no decorrer deste texto. Dentre elas, destacamos: 1- Quais as considerações da BNCC sobre o letramento digital nas práticas pedagógicas? 2- Como as tecnologias, mediante o uso das metodologias ativas, podem auxiliar o desenvolvimento do letramento digital crítico dos estudantes?

Iniciamos o capítulo discorrendo sobre alguns conceitos sobre o letramento digital numa perspectiva crítica. Em seguida, teceremos considerações sobre a BNCC e o uso das tecnologias digitais na educação. Após esse tópico, abordaremos as metodologias ativas como possibilidade para o ensino de língua materna. Concluímos o texto discutindo como uma abordagem com base na perspectiva do letramento digital crítico pode constituir um valioso instrumento para o ensino de língua materna no ensino fundamental.

Percurso metodológico

O presente capítulo é resultado de uma revisão bibliográfica, por rever estudos já realizados por outros teóricos acerca do

letramento digital. Ademais, a pesquisa tem base documental por examinar as ponderações da BNCC acerca do uso das tecnologias no ensino da língua materna nas escolas brasileiras. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2002, p. 2), se entende por documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir de consulta, estudo ou prova”.

No tocante à BNCC, analisamos a parte do documento que diz respeito à etapa do ensino fundamental I, nas seções gerais e na seção de língua portuguesa. Para tal, procuramos no texto da BNCC por termos específicos, como as palavras letramento, letramento digital, multiletramentos e tecnologias, pois nossa análise está voltada para o letramento digital e as metodologias ativas como possibilidades de ensino de língua materna para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Elegemos trazer para a discussão ponderações da BNCC sobre o letramento digital devido ser esse o documento balizador do ensino no Brasil, ou seja, norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas, apontando para as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas. Logo, o uso e as possibilidades das metodologias ativas vêm ao encontro dessa inovação do ensino que está ligada a um dos princípios da BNCC.

A pesquisa está embasada pela abordagem qualitativa em que “a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11). Logo, o estudo almeja propor uma discussão teórica sobre o letramento digital em uma perspectiva crítica e sobre as metodologias ativas como possibilidade para o ensino de língua materna.

Para Denzin e Lincoln (2016), a pesquisa qualitativa propõe uma abordagem interpretativa do mundo, sendo que esta “[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Assim, significa que seus pesquisadores buscam refletir e discutir as mudanças advindas da interação da educação com a cultura digital, da integração das TDIC,

dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica. Essa junção visa a formação do aluno como cidadão crítico, autônomo e atuante socialmente sendo embasado pelo letramento digital crítico, pelas metodologias ativas e pela BNCC. Esses tópicos serão abordados na sequência.

O letramento digital em perspectiva

No decorrer das últimas décadas, nota-se uma mudança na linguagem interacional e na comunicação. Com o advento da internet e de toda uma gama de novas tecnologias, a educação passou a enfrentar grandes desafios visto que a necessidade de desenvolver estratégias para atrair as crianças e conseguir alcançar seus objetivos foi tornando-se uma missão cada vez mais complexa.

Gabriel (2013, p. 9) aponta que "a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação". Por conseguinte, é urgente repensar as práticas pedagógicas que privilegiam atividades que não são significativas por se encontrarem longe da vivência dos alunos.

Neste sentido, as palavras de Kenski (2012, p. 26) ilustram bem essa mudança tão necessária na educação, tendo em vista que

a velocidade das alterações do universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças, as tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados - telefone de celulares, fax, softwares, vídeos, computador, multimídia, internet, televisão interativa, realidade virtual, vídeo games - são criados. (KENSKI, 2012, p. 26)

Em vista disso, as múltiplas exigências da sociedade moderna, exigem que os alunos - nativos digitais¹ - não apenas saibam usar os

¹ Para Prensky (2001, p. 1), nativos digitais seriam todos os alunos nascidos a partir de 1980 e que são imersos em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

aplicativos de um dispositivo digital ou reconhecer as diversas linguagens e ícones que recheiam esse ambiente. Mas, as crianças e adolescentes precisam desenvolver habilidades que vão além do mero manuseio dessas ferramentas.

Soares (2017) corrobora a diferenciação entre a apropriação da tecnologia digital, ou alfabetização digital, e as conexões inferenciais que o usuário faz das informações por esse instrumento tecnológico - letramento digital. A autora esclarece que o conceito de letramento aparece ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Já a alfabetização estaria ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar.

De acordo com as informações apresentadas, verifica-se que, “[...] letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Outrossim, Braga e Vóvio (2015) enfatizam a necessidade de ir além da desenvoltura com a tecnologia, mas buscar o desenvolvimento de um “conjunto de novas habilidades” para que os indivíduos possam interagir com as interfaces digitais, pois estes precisam perceber as diferentes nuances impressas em cada informação ao interagir com elas.

Considerando esses argumentos, concordamos com Dudeney, Hockly e Pregun (2016, p. 17) ao afirmarem que o letramento digital inclui todas as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ainda, cabe salientar que os ambientes virtuais se converteram em “espaços da livre informação” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26) e incitam a novas formas de leitura e novas percepções.

(TDIC), por consequência do “[...] grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores.”

Essas tecnologias permeiam a maior parte das práticas de leitura e escrita que se desenvolvem na atualidade, portanto, cabe à escola um trabalho sistematizado de letramento crítico com esse novo suporte, nesse caso

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional. (MONTE MÓR, 2015, p. 42)

Na escola, o trabalho com as tecnologias digitais deve ir além de lidar tecnicamente com o dispositivo digital. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de analisarem as informações contidas nos diversos ambientes. Janks (2016, p. 31) pondera que: “[...] como nosso mundo é construído na e pela linguagem, ele molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros.” Acrescenta, ainda, que “as instituições sociais usam da linguagem para poderem manter a realidade opressora da maneira como está”.

A autora destaca também que, nas diferentes relações de poder, sempre existem os papéis dos opressores e dos oprimidos e que essa interdependência é favorável aos que estão na parte superior da camada social: “[...] Para aqueles que detém o poder, é mais fácil mantê-los se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para serem assim” (JANKS, 2016, p. 29). De acordo com as palavras de Janks (2016), verifica-se que a condição opressora e oprimida não é natural, apesar de que os mais favorecidos buscam estimular a manutenção dessa relação social e a difusão desse pensamento na sociedade.

Tendo em vista a proliferação desse pensamento que encontra adeptos na sociedade, é necessário que ações sejam realizadas nas

escolas com a intenção de desconstruir essa não naturalidade da relação opressor x oprimido no processo social e permitir espaço para a igualdade de oportunidades (em todos os âmbitos), para todas as pessoas. E a escola é o lugar propício para que essas ideias pré-concebidas comecem a ser desconstruídas.

No entanto, como assevera Street (2003), o empoderamento não se faz em um movimento de fora para dentro, mas o contrário. Por isso, para poder desnudar essa realidade aos estudantes, cabe à escola demonstrar como o papel da linguagem é importante neste cenário de mobilização da cidadania.

Hoppe (2014) reitera o valor da linguagem na formação das pessoas e entende que: “[...] a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, é por meio dela, que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente” (HOPPE, 2014, p. 202).

Logo, o trabalho com o letramento digital crítico é essencial para que os alunos possam perceber que, mesmo no contexto digital, existe a relação entre a linguagem e a manutenção da ordem social e, deste modo, possam ter a oportunidade de analisar o mundo de modo crítico. Para tanto, a escola deve assumir o seu papel transformador, ou seja, espera-se que a instituição adote uma metodologia com intuito de repensar e ressignificar as práticas de leitura, ampliando o trabalho com eventos e práticas de letramento para além do texto impresso. Neste sentido, no próximo tópico, trataremos algumas reflexões sobre a BNCC e a perspectiva do letramento digital que é foco deste estudo.

A BNCC e o letramento digital nas práticas pedagógicas

Antes de adentrarmos nas considerações que a BNCC faz sobre o letramento digital nas práticas pedagógicas, sentimos a necessidade de esclarecer que nosso foco aqui não é defender ou criticar esse documento.

Sabemos que como todo documento “político” que intenta direcionar a educação, a BNCC, a nosso ver, tem pontos positivos e negativos, discursos convencionais e neoliberais; nosso objetivo é refletir sobre as práticas pedagógicas que incluem as tecnologias digitais em uma perspectiva crítica no trabalho com o aluno e como esse trabalho pode ou não auxiliar o aluno em sua formação como cidadão crítico, capaz de tomar iniciativa e se posicionar frente ao mundo.

Dito isso, é importante trazer que esse documento é definido como “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Ribas (2018) também recupera o processo de construção desse material.

Desde o ano de 2015, o documento está sendo definido pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de delimitar os conteúdos que os alunos irão aprender nas escolas em cada etapa do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. (RIBAS, 2018, p. 1785)

Em todo documento, a tecnologia possui um papel relevante; sua compreensão e uso são tão importantes que um dos pilares da Base Comum é a cultura digital e como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem.

Na teoria, o uso da tecnologia, a modernização dos recursos e práticas pedagógicas é incentivada, ensejando que o aluno vá além do conteúdo da sala de aula. Ao analisar o documento, podemos verificar que, desde seu início, o trabalho com as tecnologias digitais já é contemplado.

Além de constar nas competências gerais, a tecnologia também é citada nas competências específicas de linguagens para o ensino fundamental. Dentre essas competências, elegemos duas que consideramos relevantes para constar neste capítulo, sendo elas a competência 3 e a competência 6:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 63)

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Nas competências citadas acima, podemos ver, de forma clara, a instrução para utilização de diversas formas de linguagens, entre elas, a digital. Quando o documento cita a compreensão e a utilização de tecnologias digitais de forma crítica, podemos conceber que o objetivo é colocar o aluno como protagonista de seu aprendizado, pois mais do que ouvir e ver, ele deverá manipular o objeto de conhecimento, tornando seu aprendizado reflexivo e significativo.

Além dessas competências, o documento traz, na página 65, item 4.1.1, uma apresentação de orientações e direcionamentos do trabalho com a Língua Portuguesa, a língua materna dos nossos alunos. As atividades que envolvem o ensino de leitura e escrita devem contemplar essas orientações, proporcionando ao aluno o desenvolvimento integral de suas potencialidades. Destacamos alguns trechos dessa apresentação para análise:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, *buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)*. (BRASIL, 2018, p. 65 - grifos nossos)

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, *proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas*

sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 65-66 - grifos nossos)

Nesses trechos, vemos que há o reconhecimento e consideração quanto às mudanças ocorridas em nossa sociedade nas últimas décadas, e, ainda, se prevê o (re)ajuste do trabalho escolar para favorecer o acesso dos alunos ao conhecimento formal dessas mudanças, principalmente na área digital. Entretanto, entendemos que proporcionar experiências é diferente de abordá-las somente de forma teórica, ou seja, o conteúdo precisa ser vivido, tocado. Por exemplo, o estudante lê postagens em um mural digital, como o *Padlet* é um processo diferente de ele construir seu próprio mural digital; trata-se de formas totalmente distintas de provar a realidade, de consolidar uma aprendizagem.

Para ler um mural digital, basta ao aluno fazer poucos “cliques” no computador. Abrir uma página de internet e procurar por um conteúdo é tão fácil que até mesmo uma criança consegue; vemos muito isso em nossa sociedade (nos pontos de ônibus, nos bancos dos consultórios médicos e até mesmo na escola): crianças manipulando o celular em busca de conteúdos que lhe interessam. Mas, escolher uma plataforma de ensino, manuseá-la, selecionar conteúdos sérios, ler criticamente, postar, organizar, pensar na logística das informações etc., requer mais habilidades conscientes e digitais do que quando navegamos sem compromisso com “a verdade”; construir um mural digital reclama a responsabilidade e a seriedade de ser um replicador de informação.

Para finalizar os comentários relacionados a apresentação de orientações e direcionamentos do trabalho com a Língua Portuguesa no ensino fundamental, destacamos um último trecho:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de

textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. *Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?* (BRASIL, 2018, p. 66 - grifos nossos)

Ainda na mesma página, a própria normativa traz uma reflexão acerca do exposto, o qual queremos apresentar aqui por acreditarmos que ele vem ao encontro das proposições que apresentamos até agora. De acordo com a BNCC, há diferenças entre usar tecnologia e utilizar com criticidade os conteúdos e recursos digitais: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web” (BRASIL, 2018, p. 66). Ao ler esse excerto, fica nítida a importância de o professor, que continua com o papel principal do processo de ensino-aprendizado, ter a função de mediador. Por isso, é tão sério e importante (re)pensar e (re)ver as práticas pedagógicas em função das diferentes linguagens que circulam na contemporaneidade via variados recursos e ambientes digitais.

Sabemos que os alunos, desde pequenos, têm acesso à tecnologia, seja por meio de jogos, vídeos etc., mas isso não garante o uso consciente de ferramentas digitais. Pelo contrário, aprender sem direcionamento pode ser perigoso, quando não experimentamos algo, somos “obrigados” a acreditar nas palavras de quem diz que já experimentou.

Por esse ângulo, a BNCC apresenta propostas de participação efetiva dos alunos em suas aprendizagens. Nos eixos de integração

de Língua Portuguesa, temos alguns direcionamentos, não findados em si mesmo, que pretendem propiciar ao estudante uma formação crítica, atual e dinâmica.

Abaixo, trazemos dois exemplos de atividades que visam incentivar essa participação e colocar o aluno como corresponsável pelo seu aprendizado. Elegemos os eixos de leitura e de produção de textos para essa análise, pois pensando em ensino de língua materna, esses, a nosso ver, se configuram de extrema importância e também permitem uma melhor visualização das considerações propostas pelo texto.

Figura 1: Trecho retirado da BNCC referente ao eixo leitura

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 70).

Propor uma reflexão sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação é uma forma de ampliar as possibilidades de participação do estudante na cultura digital, além de oportunizar ao aluno construir outras leituras sobre o que está acontecendo em sua volta. Ser exposto aos multiletramentos, mediado pelo professor e/ou colegas, oferece ao aluno uma vivência que vai além da leitura de textos impressos. Dessa forma, questionar verdades se torna mais real e possível, uma vez que o estudante pode “comparar” as condições de produção dos materiais com os quais entra em contato.

Veja na sequência o segundo exemplo selecionado:

Figura 2: Trecho retirado da BNCC referente ao eixo da produção de textos.

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none">• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).• Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 75).

Refletir sobre diferentes textos, contextos e situações sociais na hora de se produzir uma escrita requer do aluno um exercício prévio de leitura e interpretação. É importante que ele perceba que cada texto tem interpretações diferentes, a depender da relação do leitor com o texto. Quando se pensa o letramento crítico “o enfoque é na leitura, em como o eu produz a significação” (...) “o processo de construção de significação tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296).

Nesse sentido, os hipertextos possibilitam a comparação de um texto com outros textos, outras leituras, a veracidade da escrita e outros momentos históricos. Com esse exercício é possibilitado ao aluno atribuir outros significados que não estavam ali, produzindo sua própria história, fazendo uma releitura dos acontecimentos, ressignificando. Desenvolvendo essas práticas, é possível que o estudante possa olhar por outro ângulo, enxergar além das palavras.

Essas informações retiradas da BNCC nos fazem compreender que o documento traz fortemente o uso das tecnologias digitais como forma de colaborar com o processo de ensino-aprendizado na contemporaneidade.

Como já mencionado anteriormente, nenhum documento, nenhuma tecnologia detém o conhecimento por si só. Assim, é

necessário e imprescindível o papel do professor como agente mediador deste conhecimento. Em outras palavras, a BNCC sozinha não produz mudanças nas formas de usar a tecnologia nas escolas. Os professores devem buscar compreender os preceitos nesse documento e os aplicar em sua prática.

É inegável que a globalização trouxe muitos avanços, não se aprende como antes, também não se ensina como antes. Por conseguinte, tecnologia, professores, alunos e todo o processo educacional não ficam estagnados à margem do desenvolvimento e precisam se reinventar.

Instruir e direcionar o uso consciente e crítico do meio digital no dia a dia dos alunos está na base da BNCC e no trabalho da escola enquanto formadora de cidadãos. É nessa perspectiva crítica de ensino que podemos auxiliar o aluno em sua formação como cidadão, capaz de tomar iniciativa e assumir uma posição. Muitas vezes, para atrair o estudante e atender aos apelos da modernidade, o uso das metodologias ativas tem sido um grande facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas: possibilidades de ensino

Por muito tempo houve uma discussão e até uma resistência por parte de muitos professores quanto ao uso e a funcionalidade da tecnologia em sala de aula. As escolhas de usar ou não as tecnologias refletem suas percepções de mundo, do processo de ensino e da recepção das informações.

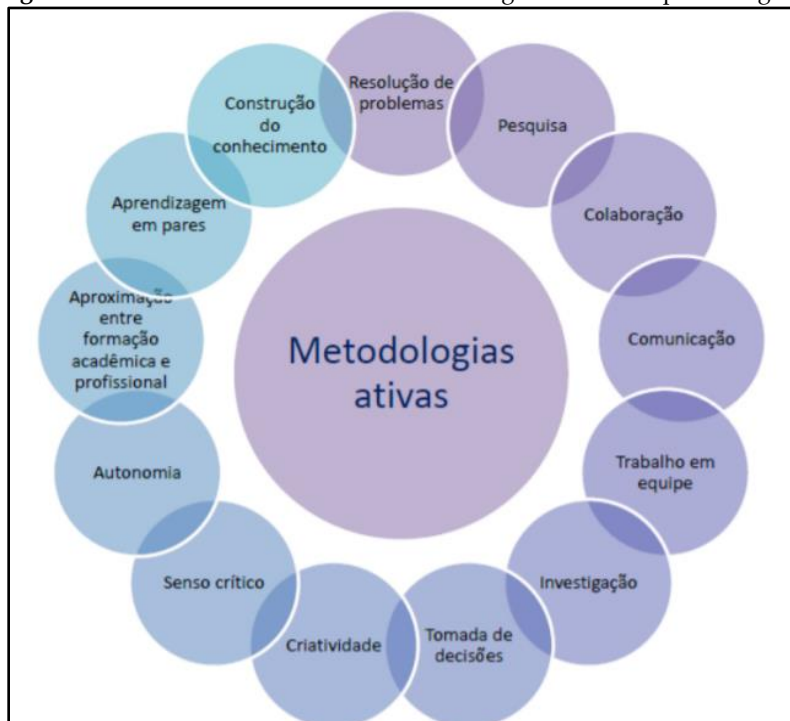
Na maioria das escolas, os alunos eram proibidos de manter o celular ligado, e ainda são, não importando o objetivo de seu uso. Esse cenário começou a mudar e, desde 2020, devido à necessidade do ensino remoto e das aulas híbridas, as concepções dos professores quanto à implementação de ferramentas tecnológicas começaram a mudar.

Na convergência entre espaços presenciais e virtuais, as metodologias ativas surgem em um contexto de mudanças no modo

de se ensinar e aprender, isto é, nos papéis de aluno e professor; uma metodologia ativa “se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (BACICH; MORAN, 2018, p. 17). Desse modo, o professor não é mais o único responsável por direcionar o ensino, mas ele passa a ser o mediador do processo enquanto o aluno assume o papel de protagonista da sua aprendizagem.

Na figura 3, indicamos alguns elementos que constituem a proposta pedagógica baseada nas metodologias ativas (doravante MA). A partir dela, podemos compreender melhor porque o aluno é visto e projetado como agente central de seu aprendizado.

Figura 3: Elementos constituintes das metodologias ativas de aprendizagem.



Fonte: Castelan e Bard (2018) apud Mill (2021, p. 13)

Acreditamos que as características descritas na figura 3, estimuladas pelo uso das MA, ao serem trabalhadas nas escolas, podem contribuir para um aprendizado efetivo, pois prezam pela autonomia e a busca responsável do conhecimento de uma maneira analítica e investigativa por parte do estudante.

Soares (2002, p. 156) destaca a “[...] ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita”. Destarte, o uso de atividades mecânicas de treino da leitura e da escrita não conseguem suprir a demanda de formar um cidadão crítico e participativo socialmente, principalmente àqueles que são considerados nativos digitais.

Ao adotar as MA, o professor auxilia na expansão das capacidades leitoras e críticas, diferentes da simples reprodução, estabelecendo o movimento da análise e da dúvida, enquanto exerce a escrita e a leitura de todos os tipos de texto que o ambiente digital dispõe. Neste sentido, a escola se mostra como um ambiente que possibilita a liberdade de ser, de analisar, produzir, remixar e, se desejar, reproduzir as informações elencadas de maneira consciente.

Bacich e Moran (2018) ponderam que as

metodologias ativas para uma educação inovadora aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. Os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados. (BACICH; MORAN, 2018, p. 16)

Sabemos que os alunos de hoje já nascem imersos no universo digital antes mesmo de aprender a ler e a escrever. Antes mesmo de entrar na escola, as crianças já conseguem manusear o computador e o celular, então o que a escola poderia ensinar de diferente que esse

aluno ainda não sabe? “Essa questão convida professores e profissionais da educação a pensar sobre a força catalítica dessas mudanças, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias” (BACICH; MORAN, 2018, p. 15).

Refletindo sobre as colocações desses autores, percebe-se a dimensão de como o trabalho do professor, ao conduzir o processo de ensino-aprendizado via metodologias ativas, pode auxiliar o aluno a se tornar crítico, autônomo, consciente e letrado digitalmente. Nas palavras de Freire “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). Neste sentido, o trabalho com a leitura crítica nas práticas pedagógicas é e pode auxiliar os usuários/leitores nas suas diferentes experiências digitais na sociedade atual.

Essa abordagem pedagógica, embasada nas MA, numa perspectiva crítica, pode ir além de tornar o estudante agente central do seu próprio aprendizado. Ela pode propiciar uma experiência real e significativa com o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, pode auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, instigando-os a entenderem as relações de poder, os binarismos, os apagamentos e preconceitos subjacentes que se impõem por meio de um conteúdo digital.

Estes momentos de envolvimento e de trabalho pedagógico nos ambientes virtuais propiciam o debate e o desenvolvimento de habilidades pouco trabalhadas e que geram a autonomia do pensar. Assim, encontrar e selecionar informações, estabelecer relações discursivas dialéticas na relação com os textos midiáticos predispõem à percepção das finalidades e intenções neles contidas, estimulando a construção de conhecimento necessário para realizar novas inferências e alterações para além do dito nos textos. Esse movimento impulsiona a formação de um leitor proficiente.

Diante do exposto, o desenvolvimento da criticidade pode ser mais facilmente alcançado com o envolvimento dos alunos e das tecnologias. “São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia” (BACICH; MORAN, 2018, p. 18). Conhecê-los é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho que contribua de fato para o aprendizado do aluno. Mill (2021) aponta que para a aprendizagem se efetivar é necessário introduzir novas maneiras na prática pedagógica pois,

como abordagem da didática, a metodologia ativa busca inverter a lógica tradicional de ensino-aprendizagem, substituindo a posição passiva do estudante, que é marcada pela recepção de conhecimentos, pela posição de estudante como protagonista de seu aprendizado. (MILL, 2021, p. 11)

É preciso compreender que, nessa perspectiva de metodologia ativa, a substituição de uma postura passiva do aluno pela posição de protagonista não significa deixá-lo “solto” no percurso do conhecimento. A escolha da metodologia, de como e quando fazer as atividades propostas deve fazer parte de uma ação conjunta entre professor e aluno:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. (MORAN, 2015, p. 50)

Alguns tipos de MA que podem ser utilizadas sozinhas ou em conjunto são a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a rotação por estações e a gamificação. Esses métodos de ensino facilitam a aplicação das diretrizes propostas pela BNCC, de modo que guiam o professor na inclusão e na utilização da tecnologia como ferramenta para complementar as práticas pedagógicas. No entanto, é salutar destacar

que o professor deve conhecer a realidade de seus alunos para fazer a melhor escolha da abordagem para sua sala de aula.

Considerações finais

Nesta pesquisa, apresentamos uma discussão teórica sobre letramentos, bem como ponderações acerca da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e das metodologias ativas como impulsionadores do letramento digital crítico dos aprendizes. Nesse contexto, vislumbramos as mudanças ocorridas na educação com o advento das tecnologias digitais e as implicações para a prática pedagógica do ensino de língua materna.

Com relação à BNCC, documento norteador da Educação Básica, esta contempla o uso de tecnologias em sala de aula, defende de forma contundente a importância de um trabalho na perspectiva da cultura digital e apresenta propostas relevantes para o processo de ensino-aprendizado de língua materna com o uso de tecnologias digitais, mas será que isso basta? Sabemos que para as escolas trabalhar com tecnologias digitais é um grande desafio, pois a necessidade de investimento em estrutura tecnológica é grande, fato esse que ficou ainda mais explícito para a sociedade com a pandemia e a suspensão do ensino presencial.

No tocante às metodologias ativas, estas se apresentam como uma excelente possibilidade de ensino, ao defender um aprendizado reflexivo por experimentação. Nessa perspectiva, os professores assumem o papel de mediadores, podendo auxiliar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, suscitando questionamentos que desestabilizem o saber e tragam novas reflexões.

Portanto, entendemos que as metodologias ativas podem ser valiosas possibilidades de construção do conhecimento, auxiliando no letramento digital crítico, pois oferecem um aprendizado significativo, personalizado, colaborativo e interativo. Nesta abordagem, o papel do professor transmissor é substituído pelo papel do professor mediador e a conduta passiva pela participação

ativa e responsável do aluno. Sendo assim, ambos, lado a lado, buscam juntos novas possibilidades de resolução dos problemas em uma sociedade que está em movimento e recebendo diferentes estímulos a todo momento.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002. p. 24.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. **Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade**. In: Denise Bértoli Braga. (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 12 dez. 2021

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação & Realidade**, v. 35 (3), 2010, pp. 37-58. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em 12 dez. 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PREGUN, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, (1989).

GABRIEL, M. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>. Acesso em 12 dez. 2021.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signos**. v. 32 n 53. p. 1-25. Santa Cruz do Sul. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 12 dez. 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MILL, D. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital** [Documento eletrônico]. São Carlos: SEaDUFSCar, 2021.

MONTE MÓR, W. 2015. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares**. In ROCHA, C. H. e MACIEL, R. F. (Orgs) Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, p. 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.de M. (Orgs.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PRENSKY, M.: **Digital Game-Based Learning**. Minnesota: Paragon House, 2001b.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784, 21 set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos**. In: _____. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. P. 11-27.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 03 dez. 2021.

STREET, B. V. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**: Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. King's College, Londres. Outubro de 2003.

CAPÍTULO 6

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM UMA PROPOSTA DE AULA DE INGLÊS COM O GÊNERO ABAIXO-ASSINADO

Heverton Rodrigues Fernandes

Rafael Zaccaron

Introdução

No campo da Linguística Aplicada, o ensino de língua adicional carece de propostas de aula que sejam inclusivas. Com vistas a contribuir para essa lacuna no campo, desenvolvemos uma proposta de aula de inglês inclusiva. Ao analisar estratégias com potencial para abarcar uma turma com aprendizes com necessidades individuais, que também podem ser necessidades específicas, o trabalho com metodologias ativas nos pareceu oferecer a oportunidade de tempo necessária para que o professor auxilie demandas específicas que o ensino tradicional dificilmente permite. Ademais, o cerne do conceito de metodologia ativa envolve a “aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem” (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463). Tal enfoque, que busca dar mais protagonismo aos alunos na aula, é também inclusivo ao permitir que hajam diferentes tempos e ritmos de aprendizado. Dessa forma, nossa proposta de aula está em consonância com a ideia de um ensino híbrido que utilize metodologias ativas, mais especificamente, com dois aspectos que podem compor esse ensino: a sala de aula invertida e o trabalho através de rotações por estações.

O ensino híbrido, também muito mencionado na literatura brasileira pelo termo em inglês, *blended learning*, tem sido visto como

uma alternativa ao ensino tradicional (essencialmente pensado na forma presencial). O ensino híbrido mescla o ensino presencial e o online, incorporando potencialidades de modo que esse ensino se aproxime das demandas do mundo contemporâneo (MORAN, 2015). No entanto, tal discussão não pode avançar sem fazermos menção ao fato de que no Brasil há uma imensa desigualdade de acesso não somente à internet, como também a equipamentos adequados que propiciam ao alunado explorar o potencial das ferramentas digitais. Essa situação desigual foi escancarada durante a pandemia da COVID-19 (CARVALHO JUNIOR; LUPETINA, 2021; ROCHA; BALDISSERA; ROSA FILHO, 2021). Nessa linha, concordamos com Paiva (2020) quando a autora indica que o acesso à internet deve ser um direito universal no processo de educação. Por entendermos que ainda estamos no meio desse processo e que muitas escolas públicas não contam com acesso adequado à internet, o uso do meio digital em nossa proposta é feito grande parte em casa, antes da aula, e em caso do acesso não existir alternativas são sugeridas.

Assim, tendo em vista as possibilidades, mas também cientes dos entraves para o desenvolvimento de aulas que incorporem o mundo digital na escola pública, nosso objetivo é apresentar uma proposta de aula de inglês inclusiva para a escola baseada em metodologias ativas que incorpore a ideia do ensino híbrido. Na próxima seção, apresentamos a revisão da literatura que serviu de alicerce para a aula proposta.

Revisão de Literatura

Na sequência, apresentamos os três conceitos teóricos que foram analisados para a elaboração da nossa proposta de aula, sendo eles: metodologias ativas, a sala de aula invertida e o trabalho em estações.

Metodologias Ativas

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e, como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas, relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273)

O desenvolvimento de uma prática pedagógica que coloque o aluno no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, pode ser alcançado com a utilização de metodologias ativas. De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), grande parte da literatura brasileira caracteriza as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino aprendizagem no aluno, em contraste com a abordagem pedagógica tradicional, centrada no professor. Essas metodologias são classificadas como ativas porque envolvem a aplicação de uma série de práticas pedagógicas que têm por objetivo envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem.

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

Desse modo, diferentemente do ensino tradicional, em que o professor era detentor de todo o conhecimento dentro da sala de aula, as metodologias ativas proporcionam que os alunos tenham um papel mais ativo no seu processo de ensino e aprendizagem e permitem que o conhecimento seja construído de maneira colaborativa.

Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas se caracterizam pela inter-relação entre educação, sociedade, cultura política e história. Essas metodologias são desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos centrados na atividade do aluno. Ainda segundo os autores, essa concepção surgiu antes do advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, com o movimento chamado Escola Nova, em que pensadores como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Existem diversos métodos e estratégias que permitem um ensino mais ativo, com protagonismo do aluno, e que pode ser implementado dentro da sala de aula. Neste artigo, iremos abordar duas dessas estratégias: a sala de aula invertida e a rotação por estações.

Sala de Aula Invertida

De acordo com Valente (2018), a sala de aula invertida é um método no qual o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a aula, com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A sala de aula torna-se o lugar onde serão trabalhados os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios.

Um dos pilares da sala de aula invertida é dar a possibilidade para que os alunos acessem o material previamente disponibilizado – que pode ser um material próprio ou produzido através de uma curadoria online – de maneira assíncrona, ou seja, no tempo mais adequado para

os alunos. Além de oferecer flexibilidade, tal movimento é benéfico no sentido de oferecer caminhos mais individualizados para os estudantes, uma vez que esse material pode ser visto de forma mais rápida, por quem acredita não ter dificuldade, ou, na linha oposta, ser revisto diversas vezes, caso haja alguma dificuldade. Cope e Kalantzis (2020) afirmam que os estudantes estão acostumados a produzir seus conteúdos online – postagens – e interagir com esse material de forma a passar mais rapidamente por trechos fáceis ou repetir inúmeras vezes partes difíceis. Dessa forma, ao incorporar as TDIC, a sala de aula invertida pode propiciar um ensino mais personalizado, que respeita mais os diferentes ritmos de aprendizado, quando comparada à sala de aula tradicional.

Conserva e Costa (2020) implantaram, durante um semestre, algumas aulas baseadas na proposta de sala invertida com alunos de inglês de um instituto de línguas em nível pré-intermediário. Ao compararem as aulas que foram invertidas com as aulas tradicionais, os autores indicam que as aulas invertidas fomentaram mais discussões e uma atitude mais ativa dos aprendizes. Por exemplo, nas aulas os alunos já vinham com questionamentos sobre os exemplos do material online. Corroborando estudos prévios que trabalharam com a sala de aula invertida, outro aspecto positivo das aulas foi a possibilidade de prestar uma assistência mais individualizada aos estudantes. Como aspecto a ser observado, Conserva e Costa (2020) indicam que alguns alunos não haviam feito as atividades antes da aula; no entanto, tal situação havia sido antecipada e foram planejadas previamente ações que possibilitaram a inclusão desses alunos nas aulas.

Ao ponderar sobre as possibilidades da incorporação de metodologias ativas nas escolas brasileiras, Prudente (2016) indica que o trabalho realizado em rotações em estações é interessante para nossa realidade pois não há necessidade de grandes mudanças no espaço físico da sala de aula. A próxima subseção detalha essa forma de trabalho, uma das possibilidades dentro das metodologias ativas.

Trabalho em Estações

Embora não seja uma novidade no ensino, a proposta de se trabalhar com a rotação em estações na sala de aula ganhou um novo impulso com as propostas do ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) para a educação. A renovada atenção dada a essa forma de trabalho em sala de aula – que anteriormente consistia basicamente na divisão da sala em estações em que os alunos deveriam se mover a fim de completar atividades – deu-se por conta de que agora, no conceito do ensino híbrido, autores defendem que ao menos uma dessas estações deve ser focada no aprendizado online (STAKER; HORN, 2012). Tal conceito, todavia, é implementado com variados graus de adaptação, como será visto na sequência.

Segundo Souza e Andrade (2016), para aplicar o modelo de trabalho em estações o professor:

organizará a sala com pontos específicos, com uma programação fixa, para que os alunos possam fazer um rodízio nesses pontos, em um tempo que poderá ser estabelecido por ele ou até que o aluno cumpra o objetivo da aprendizagem da estação (SOUZA e ANDRADE, 2016, p. 5).

Souza e Andrade (2016) também ressaltam que uma dessas estações ao menos deve envolver o aprendizado online. Um modo de trabalho, já clássico, seria o formado por três estações como indicado por Staker e Horn (2012): na primeira estação, todo o grupo receberia instruções do professor; na segunda estação, haveria a separação dos alunos em grupos para desenvolverem atividades de forma colaborativa e, por fim, haveria uma terceira estação com ensino online. Esse formato de estações, proposto por Staker e Horn, já passou por diversas mudanças. Um dos critérios chave para a definição do número de estações é o número de estudantes do grupo, pois é a partir desse número que se pode planejar o objetivo e o tempo que a tarefa de cada das estações tomará (SOUZA; ANDRADE, 2016).

Em seu relato de experiência, que analisou o trabalho de cinco professores que implantaram o trabalho em estações em escolas dos Estados Unidos, Maxwell e White (2017) apontam grandes benefícios no uso de rotação em estações, dentre os quais destacam-se: o desenvolvimento da autonomia e agência através da possibilidade de escolha pelos estudantes, um balanço adequado entre liberdade e rigidez no ensino e a fomentação do trabalho colaborativo. Nesse relato, os autores também reportam que a partir de um modelo inicial presente na literatura da área, que descreve como deve ser implantado o trabalho de rotação em estações, esses professores experimentaram modificações a fim de testar novas ideias de maneira que melhor atendessem seus grupos específicos. Por exemplo, um professor tentou por um mês conduzir todo o trabalho com seu grupo de forma online, sendo que os alunos puderam escolher estações de anos diferentes do qual estavam estudando, mas percebeu que o aspecto do trabalho colaborativo ficou comprometido. Como resultado, ele adaptou as atividades para um modelo mais híbrido com acesso a um material mais dosado para cada grupo. Maxwell e White (2017) apontam que a ideia do trabalho por rotações em estações não é engessada e deve ser vista como um primeiro passo para mapear necessidades e passar por avaliações, reconceptualização e mudanças quando necessário.

O uso de rotação em estações tem trazido resultados efetivos para o aprendizado (Ayob *et al.*, 2020). Prudente (2016) trabalhou com estações em uma aula de inglês com uma turma do terceiro ano de um curso técnico em um instituto federal. Foram planejadas e implantadas quatro estações com o tema amor, que era uma das unidades do livro didático adotado pela professora. As estações apresentaram uma variedade de atividades: *listening* (música), trabalho com um vídeo, um jogo e uma estação final de escrita. A autora destaca, como aspectos positivos, o engajamento de alunos que normalmente não se envolviam nas aulas de inglês na estação do jogo e a possibilidade de ampliar a conexão professora-alunos. Um aspecto a ser considerado, segundo a autora, é o tempo para as atividades que, em alguns casos, não foi suficiente para realizar as

atividades das estações e a sequência das mesmas. Um fator extra percebido, foi o interesse dos alunos de outras salas que, ao passar pela porta no corredor, se interessavam pela dinâmica distinta dessa aula. Na próxima seção, apresentamos nossa proposta de plano de aula de forma detalhada.

Plano de Aula

O plano de aula apresentado na sequência delinea uma proposta que faz uso do recurso sala invertida. Tendo em vista que alguns aprendizes não têm em casa acesso adequado às TDIC, recomendamos que parte do planejamento prévio seja mapear esses alunos e oferecer soluções alternativas. Essas estratégias podem ser, como apontam Souza e Andrade (2016), oferecer aos alunos o acesso na escola a computadores em horários alternativos ou estabelecer que o trabalho assíncrono seja feito em casa em dupla de forma que haja um aluno que tenha acesso em cada dupla. Aspectos de acessibilidade também foram considerados.

Como mencionado anteriormente, um dos autores dessa proposta é cego, portanto umas das nossas preocupações ao desenvolver esse plano de aula foi verificar que o site *Change* (<https://www.change.org/>) é acessível utilizando o recurso leitor de tela. Apesar de ser acessível com o leitor de tela, o site não oferece ferramentas de ampliação de fonte e contraste. Portanto, pessoas com baixa visão poderiam encontrar algumas dificuldades no acesso ao site. Caso você tenha alunos com baixa visão ou cegos sem acesso ao leitor de tela, recomendamos as seguintes opções que devem ser consideradas tendo em vista seu contexto: disponibilizar o texto em braile, textos com fonte ampliada e alteração de contraste bem como, caso for possível, o trabalho de alunos em duplas entre outras opções como, por exemplo, gravar o texto em áudio ou usar um software¹ para esse fim.

¹ Sugerimos o aplicativo Balabolka (BALABOLKA). Esse aplicativo, que possui uma versão completa gratuita, transforma o texto escrito em fala.

É importante ressaltar que alunos com outras deficiências, como por exemplo a motora, podem vir a encontrar outras necessidades. Nesse caso, uma sugestão é, novamente, prover o material impresso do site *Change* previamente.

A CALL TO ACTION

Turma: 3º ano Ensino Médio

Número de alunos: por volta de 30 alunos

Tempo de Duração: 1 aula de 55 min (início do projeto)

Conteúdo:

- Leitura/Escrita;
- Argumentação;
- Gênero Textual: abaixo-assinado

Objetivos:

Geral

- Sensibilizar os alunos em relação ao gênero abaixo-assinado e seu aspecto global-local.
- Propor um projeto a partir dessa aula, fomentando o letramento crítico.

Específicos

- Fomentar o trabalho colaborativo;
- Desenvolver estratégias de adequação ao gênero textual (escrita);
- Fomentar o uso de dicionários pelos alunos, como aponta o PNLD para os dicionários escolares (BRASIL, 2012);
- Desenvolver habilidades de análise crítica (gênero textual) (XAVIER, 2012).

Justificativa: Tendo em vista que a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2017) não detalha as habilidades a serem trabalhadas nas aulas de língua inglesa durante esses anos, levamos em consideração o documento referente ao Ensino Fundamental para o

9º ano. Nesse sentido, considerando os objetivos argumentativos da presente tarefa, os alunos terão a oportunidade de “[...] expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto [...]” (EF09LI1²) e “Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam” (EF09LI07).

Recursos:

- Textos impressos
- Papel sulfite;
- Fita adesiva
- Dicionários (como suporte).

Procedimentos:

(Sala de Aula Invertida) - preparação para próxima aula

Na semana anterior, nos últimos 20 minutos da aula, presencial, introduza o tema escrevendo no quadro as seguintes perguntas problematizadoras para todo o grupo:

- *Why people create petitions?* (traduza para abaixo-assinado, caso necessário)
- *Have you signed a petition recently? If so, what was it for?*
- *Have you already created a petition? What was it for?*

Conduza a discussão de maneira a ressaltar tanto abaixo-assinados (*petitions* em inglês) online quanto os feitos presencialmente. A escola já fez algum abaixo-assinado? Eles recebem e-mails ou notificações online sobre abaixo-assinado? Algum deles criou um abaixo-assinado antes? A língua para discussão dessas perguntas fica a critério do professor, no entanto, sugerimos o português de forma a abarcar todo o grupo. As perguntas podem ser traduzidas pelo professor ou serem traduzidas oralmente com ajuda dos alunos.

² Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.

Apresentação da Tarefa de Casa

Informar o grupo que eles devem se preparar para a próxima aula pesquisando o site: Change.org. Se possível, apresente o site com projeção durante a aula. Indique que ao clicar na aba “fazer abaixo-assinado” surge na tela a sequência de *petitions* mais populares. Esse é o gancho para mostrar que abaixo à direita (no site) você pode selecionar outros países e, ao fazer isso, você consegue ver diferenças de prioridades/culturais nos abaixo-assinados entre os países a partir dessa lista.

A tarefa para ser feita em casa é a seguinte: os alunos devem observar as diferenças e semelhanças de prioridades entre os usuários do site em diferentes países, comparar alguns abaixo-assinados e trazer essas anotações para a aula seguinte. Eles devem incluir ao menos dois países de língua inglesa, mas não somente. *It's up to them*. Ao realizar essa pesquisa, que pode ser feita em duplas³, os aprendizes estarão se engajando com o gênero a ser trabalhado na aula subsequente, observando os recursos retóricos de forma contextualizada (implicitamente).

Tabela 1: (Em sala de aula) - Uma semana após as instruções

Tempo (minutos)	Procedimento
05'	<ol style="list-style-type: none">1. Recepção dos alunos (entrada na sala, cumprimentos);2. Pedir para alunos moverem as carteiras em 4 grupos;3. De acordo com a turma, escolha dividir ou pedir que eles escolham os 4 grupos. No entanto, tenha certeza que em cada grupo haja alunos que fizeram a pesquisa em casa;4. Peça para eles definirem um nome para o grupo que será utilizado durante a tarefa.

³ Como adiantado na introdução, é esperado que nem todos os alunos tenham acesso ao site em casa. Dessa forma, sugerimos que essa pesquisa possa ser realizada em pares ou, ainda, oferecendo horários alternativos para que alunos acessem computadores com acesso à internet na escola.

10'	<p>5. Quando todos estiverem sentados, escreva no quadro, Instrução: “<i>Now, share with your group your findings about Change.org. (you have 5 minutes)</i>”</p> <p>Monitore os grupos, incentive quem não pesquisou a tomar nota do que os colegas estão compartilhando. Essa atividade foi proposta para esse fim.</p> <p>6. Instrução: <i>Now, it’s time to share your group’s findings with the whole class.</i></p> <p>Medie a discussão de forma que todos os quatro grupos participem. Faça perguntas, por exemplo, se os temas/abaixo-assinados mencionados pelos grupos são relevantes para nossa realidade local.</p>
30'	<p>Trabalho em estações - Dar a seguinte instrução: vocês terão 7 minutos para discutir e escrever as decisões do grupo, em conjunto, em uma folha de papel (a escrita pode ser em português). Dê 4 folhas por grupo e peça para eles escreverem o nome do grupo em todas elas. Como forma de suporte, colocar dicionários em cada estação, como visto em Prudente (2016).</p> <p>IMPORTANTE: Indique que eles podem discutir em português. Caso haja acesso à internet na sala, peça para eles observarem no site <i>Change</i> as <i>petitions</i> mais populares para ajudar a responder.</p> <p>ESTAÇÃO 1: Instrução (prepare, previamente, a pergunta em uma tira de papel): discuta no seu grupo a seguinte pergunta e escreva na folha: <i>What makes a petition successful?</i></p> <p>ESTAÇÃO 2: Colar na parede 4 <i>petitions</i>⁴ em inglês, retiradas do site <i>Change</i> (podem ser somente 2 <i>petitions</i> impressas 2 vezes). Instrução (prepare, previamente, a pergunta em uma tira de papel): discuta a seguinte pergunta e escreva na folha:</p>

⁴ Por exemplo: https://www.change.org/p/coalition-of-disability-organisation-ensure-that-the-disability-right-law-is-enforced-in-educational-institutions?source_location=petitions_browse

	<p><i>What elements are necessary in petitions? (Think about the text, images, how the text is organised, words, etc.)</i></p> <p>Variação: caso seja possível, o ideal é que essa estação seja online, possibilitando acesso ao site e outros sites de abaixo-assinados. Nesse caso, não é necessário colar exemplos de abaixo-assinados na parede.</p> <p>ESTAÇÃO 3: Instrução (prepare, previamente, a pergunta em uma tira de papel): discuta a seguinte pergunta e escreva na folha: <i>What problems in our community (school, neighbourhood, city, country) deserve/need a petition?</i></p> <p>Obs: ao monitorar esse grupo, indique a necessidade de checar, caso existam, os abaixo-assinados sobre esses problemas.</p> <p>ESTAÇÃO 4: Instrução (prepare, previamente, a pergunta em uma tira de papel): discuta a seguinte pergunta e escreva na folha: <i>Besides petitions, what other tools can be used to change the problems we have in our community?</i></p> <p>Após sete minutos, todos os quatro grupos devem mudar de estação, de forma sucessiva, até que todos os grupos tenham passado pelas 4 estações.</p> <p>*Recolher a produção das estações para ser utilizadas na próxima aula.</p>
10'	<p>Call to Action: Baseados nas discussões da Estação 3, faça uma votação na sala sobre o problema que o grupo, como um todo, acredita necessita maior atenção na comunidade. <i>How about we create a petition? What about the language? Do you think it should be in Portuguese or English? Who is going to be our audience?</i></p> <p>Fomentar a discussão com o grupo a fim de que pontos sejam levantados para a continuidade da proposta na aula seguinte.</p>

Fonte: Os autores

Nas próximas aulas

Previamente, faça uma breve análise das considerações que os quatro grupos fizeram nas folhas, em aula. Com base nessa análise, em aula, definir com todo o grupo a ação a ser tomada em relação ao problema. O abaixo-assinado (*petition*) é uma sugestão de ação, caso seja sugerida outra solução pelo grupo de estudantes, o abaixo-assinado pode vir a complementá-la. No entanto, é importante fomentar a produção de um pequeno texto final em inglês de divulgação, caso a tarefa seja feita em português. A escolha do gênero textual pode ser realizada com a turma - ele pode ser uma postagem no Instagram ou um cartaz. É necessário prover mais insumo aos alunos em relação ao(s) gênero(s) textual(is) escolhidos nas próximas aulas para a produção desses textos. Sugerimos o trabalho com a reescrita dos textos, em inglês e português, com os alunos após *feedback* do professor. Vários aspectos podem ser trabalhados a partir do gênero, com enfoque inclusive em aspectos específicos de gramática ou aspectos retóricos (e.g., modalização, uso do imperativo, estratégias de persuasão). Por fim, esse texto de divulgação – preferencialmente bilíngue – pode ser utilizado para divulgação em mídia social.

Considerações finais

Este capítulo do livro teve como objetivo apresentar uma proposta inclusiva de aula de inglês como língua adicional. Para alcançar tal objetivo, nos baseamos nas metodologias ativas, pois essa forma de ensino oferece momentos de aprendizado em grupos, nos quais o professor tem a oportunidade de oferecer uma assistência mais individualizada aos alunos, já que ele não é o centralizador do conhecimento nessa forma de ensino. Nossa proposta se baseou em duas técnicas das metodologias ativas. Nosso plano começa com uma aula invertida, ou seja, os alunos realizam uma pesquisa sobre abaixo-assinados em casa. Na aula seguinte, em

sala, o trabalho é feito por grupos em estações, sendo que todos os grupos rotacionam para completar a atividade dessa aula. Assim, ao longo desse plano, há a possibilidade de a aula ser inclusiva devido ao uso das metodologias ativas.

Como adiantado na introdução deste capítulo, temos plena consciência que as diversas comunidades escolares espalhadas pelo Brasil possuem realidades diversas com recursos, materiais e pessoais, que variam enormemente. No entanto, também acreditamos que não há uma abordagem única que dê conta do ensino de inglês como língua adicional. Dessa forma, nossa intenção é de que essa proposta de aula de inglês aqui apresentada possa ser adaptada de forma que atenda necessidades específicas de um contexto de sala de aula. Mapear previamente tais necessidades é uma das ações mais importantes, não só para o possível sucesso desse plano, mas para o bom andamento de qualquer aula. Esperamos que as sugestões feitas ao longo deste capítulo venham a contribuir nesse processo e auxiliem professores de inglês, seja para a implantação desse plano de aula ou a incorporação de alguns elementos aqui presentes em seus planos de aula.

Ao adaptar ou utilizar qualquer parte do plano dessa aula, recomendamos posicionar os alunos efetivamente com poder de decisão nas escolhas. Essas escolhas negociadas em conjunto, que envolvem também o professor, estão alinhadas às formas como esses alunos interagem no ambiente virtual (COPE; KALANTZIS, 2020). Seja pela escolha dos países a serem analisados através dos abaixo-assinados, o nome dos grupos, ou pelo tema de trabalho que o grupo pretende criar uma ação de mudança (com a opção do abaixo-assinado), há diversos momentos nessa proposta que propiciam o envolvimento ativo dos aprendizes.

Referências

AYOB, N. F. S., ABD HALIM, N. D., ZULKIFLI, N. N., ZAID, N. M., & MOKHTAR, M. (2020). Overview of Blended Learning: The Effect of

Station Rotation Model on Students' achievement. **Journal of Critical Reviews**, 7(6), 320-326. doi: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.56>.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALABOLKA. Disponível em: <http://www.cross-plus-a.com/br/balabolka.htm>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. DE; LUPETINA, R. DE M. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19. **Benjamin Constant**, v. 27, n. 62, p. 1-15 e276201, 30 abr. 2021.

CHANGE. Disponível em: <https://www.change.org/>. Acesso em 25 set. 2021.

CONSERVA, D.P e COSTA, M. A. M. O ensino de inglês permeado pela proposta de sala de aula invertida: um relato de experiência didática. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1: p. 234-252, 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Schools after COVID-19: Seven Steps Towards a Productive Learning Revolution [online]. Champaign, IL: Common Ground Publishing, 2020. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/117304 Acesso em: 6 dez.. 2021. https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/117304

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.

2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 6 dez. 2021.

MAXWELL, C.; WHITE, J. (2017). Blended (R)evolution: **How 5 teachers are modifying the Station Rotation to fit students' needs**. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/station-rotation/>. Acesso em 06 Maio 2022

MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L. TANZI NETO, A. TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PRUDENTE, N. L. O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações. **LínguaTec**, v. 1, n. 2, p. 52-73, nov. 2016. DOI: 10.35819/linguatec.v1.n2.a1580. Disponível em: <https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/1580>. Acesso em: 4 dez. 2021.

ROCHA, V. de D.; BALDISSERA, L. G.; ROSA FILHO, J. A. Digital resources to teaching and learning English as a Foreign Language in remote classes. **Revista X, [S.l.]**, v. 16, n. 3, p. 687-702, jun. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79934/43885>. Acesso em: 13 set. 2021. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79934>.

SOUZA, P. R. de; ANDRADE, M. do C. F. de. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias Para Competitividade Industrial** - ISSN – 1983-1838, 9(1), 03–16. Disponível em: <https://doi.org/10.18624/etech.v9i1.773>. Acesso em: 09 dez. 2021.

STAKER, H.; HORN, M. Classifying K-12 Blended learning. **Innosight Institute**, 2012. Disponível em: <https://www>.

christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

VALENTE, J. A. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, E. B. DE; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455–478, 2017.

XAVIER, R. P. **Metodologia do Ensino de Inglês**. 1. ed. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012. v. 1. 186p.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS ATIVAS COMO UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Juliana Afonso de Paula Souza
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Valdilene Elisa da Silva

Introdução

Nos últimos meses, devido à situação pandêmica de COVID 19, os profissionais de educação precisaram realizar muitas mudanças em suas propostas de ensino. De repente, foi necessário sair de um formato totalmente presencial, de certa forma tradicional, para desbravar novos caminhos, sendo estes nomeados por ensino remoto emergencial – ERE, agora partindo-se para um ensino híbrido.

Podemos depreender por Ensino Remoto Emergencial (ERE) uma modalidade de ensino que presume o distanciamento geográfico de docentes e discentes. Tal modalidade foi adotada de forma interina nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Consideramos que as atividades pedagógicas não presenciais são realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, com o intuito de garantir o atendimento escolar essencial durante o período de isolamento e/ou distanciamento social. Essas deverão cumprir com a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos em lei, sempre definidas de acordo com a faixa etária do estudante, sob tutela da instituição educacional e com a parceria dos pais e/ou responsáveis.

Quando pensamos na efetivação de direitos de aprendizagem, é importante ressaltar a problemática de como isso acontece na educação especial de crianças e jovens que também foram expostos ao ensino remoto, e agora, já em muitas instituições, no ensino híbrido. Considerando as orientações da Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021 que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno presencial, das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar, devemos nos atentar ao artigo 10, em seu capítulo IV, que orienta sobre o ensino “Na Educação Especial”, como reproduzimos a seguir:

Art. 10. No período de persistência da pandemia da COVID-19, considerando que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, orienta-se que:

I - os sistemas de ensino assegurem medidas que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias de atendimento aos estudantes da Educação Especial, mobilizando e orientando os professores regentes e especializados, em articulação com as famílias, para a organização das atividades pedagógicas remotas ou presenciais que garantam acessibilidade curricular;

II - as instituições escolares e os serviços de Atendimento Educacional Especializado garantam os direitos dos estudantes da Educação Especial no que se refere aos apoios e suportes diferenciados necessários à eliminação de barreiras e ao oferecimento de recursos de acessibilidade necessários aos processos de aprendizagem e desenvolvimento;

III - os sistemas educacionais, por meio de suas equipes educacionais e, em permanente diálogo com a família, garantam que os estudantes atendidos na Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, disponibilizando apoios necessários para que o atendimento escolar e o Atendimento Educacional Especializado ocorram de acordo com as especificidades de cada estudante; (...). (BRASIL, CNE, 2021, art.10)

Ao lermos as orientações do documento supracitado, podemos reconhecer que cabe à instituição educacional propor estratégias de atendimento aos educandos com necessidades especiais, sendo necessário oferecer suporte diferenciado com atenção ao acesso aos meios tecnológicos de comunicação e informação.

Devemos ressaltar que nunca foi tão falado na educação sobre novas metodologias de aprendizagem. Este período pandêmico abriu espaço para novas perspectivas de estudos sobre o ensino, propôs novas discussões, fazendo com que toda a equipe pedagógica das unidades de ensino buscasse conhecer novas propostas e novos métodos de ensino com o intuito de se adaptar à nova realidade apresentada. Nas mídias, foram oferecidas uma gama de cursos, *lives*, congressos voltados para o ensino remoto e ensino híbrido. Dessa forma, o mundo virtual passou a fazer parte da vida dos educadores intempestivamente, sem pedir licença, os meios tecnológicos invadiram a educação que há anos sinalizava nas suas formações continuadas sobre a importância dessa temática.

Considerando as diversas metodologias apresentadas e discutidas no universo educacional, enfatizamos, neste capítulo, as metodologias ativas (MAs), pois cremos que elas podem favorecer a aproximação e interação entre os alunos. Neste caminho, as diferentes possibilidades preconizadas pelas MAs contribuem com a construção de conhecimento pelos/as alunos/as. Por fim, neste capítulo, refletimos sobre algumas propostas de atividades já elaboradas para alunos com necessidades individuais, observando se estas podem possibilitar aos alunos achar sentido no que está sendo proposto, e ainda serem relevantes para a sua vivência em sociedade e motivá-los.

Metodologias ativas: conceitos e exemplos

Segundo Meyers e Jones (1993), muitos professores imaginam que toda aprendizagem é inerentemente ativa e consideram que, enquanto o aluno participa assistindo uma aula expositiva, ele está ativamente envolvido. Contudo, pesquisas da ciência cognitiva

apontam que os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir para que a aprendizagem seja efetiva.

Em relação às estratégias utilizadas no contexto educacional que vivemos na atualidade, Antunes (2014) reforça que ainda podemos identificar professores que utilizam métodos e recursos tradicionais como as aulas expositivas, o quadro-negro, o giz e o livro-didático, enquanto outros profissionais utilizam práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas.

Diante desta realidade educacional, acreditamos que o professor e o livro didático não são mais os meios exclusivos do saber em sala de aula (PEREIRA, 2012), ou seja, o papel, giz, caneta e lápis não são suficientes para se compreender o mundo e suas relações atuais. Portanto, a partir da definição e das ideias propostas pelas MAs, entendemos que o aluno pode ser instigado a participar da aula, por trabalhos em grupo ou discussão de problemas, possibilitando o desenvolvimento de novas competências, se tornando o centro do processo de ensino aprendizagem.

Mitre *et al.* (2008) destacam algumas destas competências: a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência. Segundo Barbosa e Moura (2013), o ensino por meio de projetos e da solução de problemas podem ser considerados exemplos de MAs, pois nestes o aluno é incentivado a realizar tarefas mentais como levantar hipóteses, análise, síntese, resolução de problemas e avaliação, tornando-o responsável pela própria aprendizagem.

Seja por meio da aprendizagem por projetos ou da resolução de problemas, ou ainda por outra forma de aprendizagem associada ao conceito de MAs, o indispensável é a aquisição do conhecimento inerente à aprendizagem.

Diante disso, as pessoas precisam de habilidades para lidar com as diferentes maneiras de acesso ao conhecimento, pois são diferentes encontros interligados às inúmeras disciplinas a que os alunos têm contato na escola, e ainda conhecimentos ligados à vivência do dia a

dia. Estamos expostos a uma gama inesgotável de informações e precisamos entender como lidar com elas, como aproveitá-las. Para Blommaert, Vargas e Nicolaidis (2021, p. 496), “esses repertórios superdiversos são ideologicamente carregados de características semióticas; de identidade e valores implícitos de poder, configuradas historicamente, atribuídas de gênero, posição semiótica, manipulação e identidade”. Daí a importância de alunos e professores entenderem criticamente esse contexto diverso, múltiplo, para chegarem ao conhecimento de maneira autônoma, sendo, portanto, as MAs uma alternativa para atingirmos esse objetivo. Desse modo, o aluno tem a oportunidade de falar, perguntar, discutir e ensinar. As metodologias em questão estimulam a construção do conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013).

Em conformidade com os conceitos apresentados, por fim, acreditamos ser necessário extrapolar o ensino marcado pelos gêneros e letramentos escolares convencionais\tradicional em direção a uma escola social de ativismo transformador, que propicie modos diversos de interação com a aprendizagem, com o conhecimento, que se aproxime da realidade vivida pelo cidadão contemporâneo e de seus novos modos de significação linguística (NETO *apud* VARGAS; NICOLAIDES, 2021).

As necessidades individuais específicas e as metodologias ativas

A inclusão escolar vem ao encontro da ideia de que todas as pessoas devem ter acesso igualitário ao sistema de ensino. Nesse sentido, é necessário propor uma prática pedagógica voltada para atender às especificidades dos estudantes com necessidades específicas e individuais. Neste capítulo, referimo-nos aos estudantes público-alvo da Educação Especial. (MEC, 2011). O Decreto Federal nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial, ressalta sobre o compromisso que a educação precisa ter com ao referido público:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art.2º)

Este compromisso, para que seja cumprido, precisa estar concatenado às práticas pedagógicas nas escolas, que devem promover o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno; portanto, a inclusão se dá a partir da garantia da inserção do aluno no contexto escolar, das condições de aprendizagens e de sua permanência no espaço escolar.

Entendemos que o ato de ensinar deva ser uma ação humana criativa, heterogênea, personalizada e que realmente envolva o sujeito da aprendizagem, não obstante sua condição intelectual. São as diversidades de ideias, sugestões, opiniões e níveis de compreensão que engrandecem o processo escolar e tornam o trabalho educativo mais significativo e desafiador para o professor.

O ensinar pode ser um ato coletivo, de forma significativa para as crianças e adolescentes, no qual o docente disponibiliza ao alunado, sem distinção, um mesmo conhecimento; no entanto, ainda há a premissa equivocada de que o professor é o centro do ensino, detentor de todo o saber. Diante dessa problemática, o ensinar acaba se tornando um emaranhado de práticas tradicionais e de pouca relevância ao alunado, ao contrário do que se espera de um trabalho docente voltado para o ensino-aprendizagem, que deveria ser adaptado e personalizado para atender às necessidades individuais dos discentes.

Desse modo, é indubitavelmente indispensável mudar tais concepções tradicionais de ensino e rever o papel da escola na sociedade. Os educadores precisam reconhecer na pluralidade a possibilidade de superar desafios em busca de performatizar práticas que propiciem novas aprendizagens a todos os alunos.

Percorrendo pela lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o sistema

educacional (público ou privado) do Brasil, da educação básica ao ensino superior, encontramos em seu capítulo V, na seção que trata “Da Educação Especial”, as seguintes diretrizes, que propõem como deve ser oferecido o ensino:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, art. 59)

Ao ler o que preconiza o artigo 59, que garante aos educandos com necessidades específicas o direito ao currículo e metodologias diferenciadas que possibilitem a sua efetiva integração na vida social, podemos considerar que as MAs podem ser uma grande aliada no trabalho docente para atender de forma expressiva o público de educação inclusiva.

As MAs buscam auxiliar a aprendizagem de estudantes com diferentes interesses e habilidades, servindo de ferramenta para o educador atrair e manter a atenção dos alunos, motivando-os a buscar conhecimento e serem protagonistas do seu próprio

aprendizado. Moran (2018) reforça que as MAs são responsáveis por “estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p.4).

Neste sentido, Mil (2021) reforça que um dos objetivos das MAs é promover a autonomia dos alunos a partir de suas individualidades, ou seja, significa que o aluno buscará entender, por ele mesmo, “as questões que lhe forem apresentadas ou vivenciadas, organizando suas experiências e, através da reflexão e da busca de soluções, com maior autonomia, expressar e reafirmar suas posições” (Mil, 2020, p.15).

A partir da construção do processo de ensino, com retomadas de conteúdo, com abordagens e movimentos pedagógicos diferenciados e a utilização de diferentes instrumentos de ensino se pode alavancar as aprendizagens dos estudantes com necessidades individuais específicas; é preciso acreditar no educando, na sua habilidade em aprender, descobrir e criar soluções.

Neste cenário atual de pandemia, as MAs podem ser utilizadas para o/no atendimento aos alunos com necessidades individuais e específicas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. Por meio das MAs, é possível organizar os alunos em pequenos grupos e propor ações coletivas e/ou individuais, além de projetos que se aproximam ou até mesmo atendam às necessidades específicas e individuais dos estudantes.

Tais propostas pedagógicas devem preconizar momentos de trocas, de vivência na e sobre as experiências, escuta e um processo de avaliação contínuo. Para o desenvolvimento das aprendizagens, Moran (2018) descreve que são necessários alguns componentes, como a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem competências necessárias para cada etapa, e que esses sejam estimulantes. O autor reforça que as MAs enfatizam o protagonismo do aluno, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento, no seu envolvimento direto e reflexivo em todas as partes do processo de aprendizagem. O comprometimento da pessoa inserida na aprendizagem com o seu desenrolar contribui para a

autonomia, tanto para sua vida pessoal quanto social, visto que, quanto mais aprendemos estando próximos da vida, melhor isso será para o nosso desenvolvimento intelectual e/ou profissional, preparando-nos para a superação dos desafios. As MAs podem alavancar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de reelaboração das práticas pedagógicas (MORAN, 2018).

Segundo Torres e Irala (2007), as MAs proporcionam diferentes momentos de interação entre o coletivo da sala de aula regular (com os alunos com ou sem deficiência) e, diante desta experiência face à diversidade, cada um constrói seus conhecimentos no ambiente escolar, o que pode melhorar a aprendizagem de ambos os grupos. Isso possibilita um trabalho colaborativo entre alunos e, ainda, professores e alunos, compreendendo aqui colaboração como uma ação em que os envolvidos possuem responsabilidades iguais numa tarefa, sem diferenciação quanto aos compromissos, sem líderes, ou seja, as pessoas se ajudam mutuamente na realização da tarefa proposta.

Contexto escolar: a perspectiva da escola selecionada por uma das autoras

A pandemia trouxe para as escolas novos desafios, tanto para os professores quanto para todos os envolvidos na instituição escolar, sejam os servidores do administrativo, sejam os profissionais da equipe pedagógica, e também para as famílias. Os gestores escolares tiveram que, de uma hora para outra, conduzir todo o processo de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE).

Quando abordamos o termo “gestão”, nos referimos a:

Todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho de pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho (LIBÂNEO, 2012, p.475).

Dessa forma, diante da situação talvez caótica vivenciada com a pandemia, o gestor escolar também se deparou com inúmeros desafios, percalços e incertezas. No entanto, como este tem a função de “assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto” (LIBÂNEO, 2012, p.475), precisou tomar decisões administrativo-pedagógicas, ainda que não se sentisse totalmente seguro do caminho a seguir.

Se antes já se ensaiava nas “Formações Continuadas em Serviço” uma discussão sobre a importância do uso de tecnologias digitais no contexto escolar de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem, diante do quadro pandêmico, já não havia mais tempo para testes, nem para meras discussões. Eram necessárias ações.

Assim que houve a determinação governamental de suspensão das aulas de forma presencial, a partir de março de 2020, houve a necessidade urgente e imediata de convocar os professores e coordenadores pedagógicos para traçarem, junto à direção escolar, ações e estratégias com o intuito de atender o alunado, evitando que o ano letivo ficasse totalmente comprometido. Ainda, era indiscutível resguardar o direito da criança e do adolescente à educação, conforme artigo 53 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, lei 8.069, de 13 de julho de 1990, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Em face do exposto, o objetivo da unidade de ensino precisa contemplar, ainda que em contexto pandêmico, a aprendizagem escolar, a formação cidadã, a formação de valores e atitudes por parte dos alunos. Para isso, é necessário “um conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos” (LIBÂNEO, 2012, p.435).

Salientamos o quanto as funções da gestão escolar e dos docentes, diante de uma realidade pandêmica, aumentaram. Talvez o melhor termo seria “se transformaram”. Inesperadamente,

tínhamos alunos e professores distantes fisicamente da escola, aguardando um direcionamento da gestão escolar.

Perante essa problemática, o uso das tecnologias digitais tornou-se necessidade básica na escola. Logo foram criados grupos de *WhatsApp* para as turmas, reuniões passaram a ocorrer via *Google Meet*, foram disponibilizados vídeos e aulas para os alunos em plataformas virtuais. Nesse cenário, toda equipe escolar se sentiu forçada a mudar suas práticas, romper alguns preconceitos e superar as limitações quanto ao uso de tecnologias digitais na educação. Repentinamente, deparamo-nos com o dever de garantir o vínculo entre escola e família, sendo que estávamos em distanciamento social.

Ao mesmo tempo, a direção e coordenação também viram seus contatos telefônicos se tornarem públicos, assim como os dos professores. A equipe gestora (direção e coordenação) teve que mapear a realização das atividades remotas disponibilizadas pelos alunos, seja de forma impressa entregue na escola ou disponibilizada no site da secretaria de educação da prefeitura da cidade. Tornou-se responsável pela entrega e prestação de contas de cestas básicas oferecidas pela secretaria da educação para os responsáveis dos discentes matriculados na escola, beneficiados pelo programa de Bolsa Família e CadÚnico. Teve que acompanhar as ações pedagógicas dos professores, de forma remota, orientá-los quanto à organização e à elaboração de blocos de atividades disponibilizados para os alunos. A equipe gestora também precisou realizar módulos coletivos e individuais com os docentes e acompanhar os resultados das turmas, de forma a evitar o alto índice de evasão escolar. Muitos gestores escolares ainda tiveram como ação de “busca ativa” visitar as residências dos alunos faltosos e, ainda, da melhor maneira possível, gerir as relações interpessoais (famílias, alunos, servidores) que ficaram estremecidas com a pandemia e com o ensino remoto.

Outra tarefa bastante desafiadora da gestão escolar foi garantir que os discentes com necessidades individuais específicas, que antes

eram atendidos na sala de aula por profissionais de apoio e na sala de Recursos Multifuncional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantivessem o laço com a escola e contato com seus professores. Não é simples convencer os responsáveis por estes alunos sobre a importância de dar continuidade aos estudos de forma remota. Muitas famílias consideram ser muito difícil fazer com que a criança e/ou adolescente com necessidades especiais, e que está em casa, realize atividades, seja de forma impressa, seja pelo *WhatsApp* ou videochamadas. Os responsáveis costumam alegar diversas dificuldades como: falta de tempo devido ao trabalho, desânimo, falta de acesso à internet e equipamentos, acesso à aula apenas pelo celular, não ter paciência, não acreditarem na proposta e não terem conhecimento especializado para ajudar o aprendiz em seu lar.

As dificuldades relatadas pelas famílias fazem parte das narrativas que refletem o desafio atual em que o ensino remoto não é ainda uma prática comum na vida das crianças, e muitas vezes estas dificuldades estão atreladas à falta de situações de mediação, como também outros aspectos sociais e culturais. Ao mesmo tempo que o ensino remoto amplia as desigualdades educacionais quando não se tem garantido o acesso às plataformas virtuais, bem como as condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem, deflagra-se, nessas condições, a importância da instituição “escola” na vida desse aluno.

Sobre a escola, Dainez e Smolka (2015) evidenciam a relevância de uma mediação pedagógica próxima e de uma estrutura organizacional que possibilite um ambiente de aprendizagem ao aluno.

Segundo Souza e Dainez (2020), o potencial de mediação do professor convoca e sustenta a atividade de estudo pelo aluno. Mesmo diante das limitações interativas que definem a condição de distanciamento físico, a interação com o professor gera no aluno uma aproximação com a ambiência escolar, com a prática de ensino-aprendizagem, potencializando o ato volitivo de estudar.

Quanto às atividades que são ofertadas ao público da educação especial, ressaltamos o quanto seu processo de construção é complexo, visto que requer conhecimento técnico, pesquisa, estudo e um olhar pedagógico diferenciado em relação ao perfil dos educandos. Além disso, passou a ser indispensável que os profissionais tivessem conhecimentos e recursos digitais para a realização de suas atividades laborais. Aqueles docentes que não possuíam internet e/ou computador em casa tinham como alternativa ir até a escola para fazer uso do laboratório de informática.

A unidade escolar estava aberta diariamente para realizar serviços administrativos e disponibilizar aos aprendizes atividades de forma impressa e recolhê-las para as correções dos professores; entretanto, os professores preferiram realizar as atividades em suas residências.

Elucidamos que os educandos com necessidades especiais recebiam as atividades que passaram pelo processo de flexibilização e adaptação pelas professoras de apoio e professora de AEE. Essas atividades, além de serem entregues de forma impressa, também eram disponibilizadas em único arquivo, que continha todas as atividades flexibilizadas. Caso o responsável pelo discente preferisse receber este arquivo via *Whatsapp* ou e-mail, também era possível. Ao nos referirmos aos termos “flexibilização e adaptação” de atividades entendemos que:

Flexibilização e adaptação curricular são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizagem. Pressupõe que se realize adaptação curricular, quando necessário, para torná-la apropriada às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos. Para tal, é importante que o professor se detenha em algumas questões: participação de todos, objetivo a ser atingido, apoio e adaptação (quando necessários), considerar diferentes formas de registro e conseqüentemente de avaliação, potencializando as habilidades que o aluno apresenta. As adaptações curriculares são de extrema importância para o aluno com deficiência, quando necessário, favorecendo o rompimento das

barreiras que o impedem de participar das atividades e se desenvolver nos ambientes educacionais. (OLHER, 2018, n.p)

Retornando para os arquivos de atividades flexibilizadas, esclarecemos que, primeiramente, o arquivo inicial foi organizado pelos professores regentes das turmas e acompanhado pela equipe gestora. Este arquivo é disponibilizado para todos os alunos de forma impressa e é postado no site de atividades, organizado pela secretaria de educação da cidade, com o intuito de que quem quiser e/ou puder, consiga ter acesso via internet. Estas atividades postadas no site são voltadas para os alunos das turmas em geral. Em seguida, o arquivo é disponibilizado para as profissionais que atendem os estudantes público da Educação Especial. As adaptações razoáveis¹ (BRASIL, 2015) são feitas em parceria entre a profissional do Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2011) e professores de apoio. Para isso, as atividades passam por um processo de leitura, análise, seleção e adequação, ou seja, são flexibilizadas com o propósito de atender cada aprendiz, de forma individual.

Na flexibilização de atividades, os profissionais que apoiam o processo de inclusão escolar buscam relacionar as propostas pedagógicas ao cotidiano do aluno. Também, ainda que de forma tímida, tentam propor atividades que se aproximem das tecnologias digitais, como também oferecer atividades vivenciais que estimulem os aspectos neuropsicomotores. Talvez podemos considerar que esse modo de pensar nas atividades para os discentes, seja o começo do que é proposto pelo ensino personalizado em que “a personalização é centrada no aprendiz” (BACICH; NETO; TREVISAN, 2018, p.81).

Neste sentido, para pensar as atividades, deve-se considerar uma observação sistemática e processual sobre a aprendizagem e o

¹ Art. XVIII: Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades funcionais.

desenvolvimento do aluno; além disso é preciso ter clareza sobre os objetivos de aprendizagem, como o aluno se envolve no processo e como constrói seu conhecimento.

Neste contexto, o professor desempenha o papel de mediador a cada atividade desenvolvida e, na medida em que observa o seu aluno, na maneira como se envolve com o processo e constrói o conhecimento, ele tem clareza sobre o processo didático pedagógico. Sendo assim, o processo de proposição de atividades se configura como uma estratégia para validar tanto o ensino como a aprendizagem.

Para este capítulo, selecionamos um “bloco de atividades”, nomeado de “sequência 02”, que foi disponibilizado no primeiro semestre de 2021 para educandos da escola selecionada, onde uma das autoras trabalha. Este bloco de atividades será utilizado para apreciação e análise de algumas atividades flexibilizadas para um aluno com necessidades especiais.

Trata-se de atividades que foram construídas pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE e profissional de apoio de uma criança que chamaremos de aluno Alfa. Ressaltamos que este trabalho realizado por elas foi feito com muita dedicação, vislumbrando atender as necessidades individuais do educando. O aluno Alfa está matriculado no quinto ano, no turno matutino, mora em um bairro adjacente à unidade escolar. Ele está com onze anos de idade, tem quatro irmãos, sendo três mais velhos e um mais novo. Somente o aluno Alfa possui necessidades individuais. Apresenta laudo de deficiência intelectual e dificuldades comportamentais.

No período em que as aulas estavam somente remotas, algumas vezes tivemos dificuldades para ter acesso à família e garantir que o aluno Alfa desse continuidade aos estudos, por isso, como intervenção da gestão escolar, foi necessário visitar a residência para manter contato com a criança e responsável.

A oportunidade de aproximação desta família possibilitou compreender um pouco mais sobre a realidade vivenciada de Alfa. Sua mãe trabalha como doméstica o dia todo, seu padrasto e dois

irmãos mais velhos também trabalham, ficando o aluno sob os cuidados de sua irmã de treze anos. Diante desse contexto, Alfa é uma criança que brinca na rua, joga bola, solta pipa, interage com os colegas da vizinhança. Desde o mês de agosto de 2021, com a autorização do retorno às aulas presenciais, a mãe optou em autorizar o retorno do aluno Alfa à escola. Assim, a irmã mais velha, que o ajudava na mediação das aulas remotas, teria condições de assumir as suas próprias responsabilidades.

Análise do material: um olhar à luz das metodologias ativas na perspectiva da educação inclusiva

As propostas que selecionamos para uma reflexão sobre MAs na aprendizagem de pessoas com necessidades individuais específicas é composta de atividades para todas as disciplinas que compõem o quinto ano; no entanto, optamos por um recorte da disciplina de Língua Portuguesa.

O material direcionado para o aluno Alfa teve como base a proposta pedagógica pensada para todas as crianças das turmas de quinto ano da escola. As necessidades individuais da criança em questão, do quinto ano, referem-se a um quadro de deficiência intelectual. Houve, então, uma avaliação do material elaborado pelas professoras regentes, profissional de apoio que acompanha o aluno Alfa e professora da Sala de Atendimento Especializado - AEE para prosseguir no processo de flexibilização.


Ressaltamos que, o aluno selecionado, ainda não consolidou o processo de alfabetização e letramento. No entanto, consegue dialogar com os seus pares e verbalizar suas ideias com clareza. Diante dessa especificidade, de forma a promover a mediação do aluno como material escrito, este era lido para o aluno.

Então, para um maior entendimento sobre as atividades, apresentaremos na sequência duas análises de atividade flexibilizadas pela professora de apoio e a professora de AEE para atender o aluno Alfa.


Análise 1:

Observem as figuras abaixo para análise de uma das atividades propostas para o quinto ano. Na figura 1, a proposta está flexibilizada e teve como base as proposições que estão na figura 2.

Figura 1: 5º Ano do Ensino Fundamental - Sequência: 0002 p.02 - Atividade flexibilizada.

**LÍNGUA PORTUGUESA**
5º ANO

1. Senhores responsáveis auxiliem seu filho na leitura do texto abaixo e se puderem assistam o vídeo de apoio:

<https://www.youtube.com/watch?v=oqJAJZT4qXw> 

A ESCOLA

(Paulo Freire)

"Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente,	Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade,
--	---

Fonte: Elaborada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Atividade disponível em:<https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/sem-ed-online/>

Figura 2: 5º ano - Sequência 02 - p. 5

A escola	
	(Paulo Freire)
"Escola é... o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.	Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz."
	Fonte: http://portaldo professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.htm?aula=15356

Fonte: Atividade durante o ensino remoto, disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semmed-online/>

Ao compararmos as duas atividades, podemos notar que o enunciado da atividade flexibilizada traz orientações claras e didáticas, apoiando os responsáveis/mediadores no acompanhamento da atividade junto à criança. É importante ressaltar que tal condução deveria ser privilegiada para auxiliar todas as crianças e as famílias.

Outro aspecto que nos chama a atenção se refere ao uso do canal *Youtube* como recurso pedagógico para abordar o texto da atividade proposta. Percebemos que a diferenciação proposta atende aos mesmos objetivos da atividade, que é a de leitura do texto escrito, mas utilizando-se de outros recursos visuais e auditivos. Considerando os diferentes vieses de aprendizagem das crianças, ponderamos que a escolha pelo recurso visual e auditivo pode despertar o interesse de quem o vê, tornando-se atrativo, e privilegiando a interação da criança e do mediador com o texto proposto.

Ainda pensando nas MAs, cogitamos a ideia de que poderia ser sugerido um movimento coletivo na sala de aula, em que cada

discente, partindo do tema em questão (ou elemento detonador), estabelecesse formas para apresentar o conteúdo. Como forma de apoio a esta atividade, o professor e/ou mediador lançaria as possibilidades como: gravação de um podcast ou até mesmo um vídeo pelo celular; construção de um acróstico, poema, pintura, músicas, rimas, encenações, cartazes dentre outras possibilidades de expressão e que estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem para todos e cada um.

Também poderia ter sido sugerido ao aluno Alfa que opinasse, por meio do grupo de *Whatsapp* da turma, podcast ou em conversa por videochamada com a professora, sobre o que a escola representa para ele. Poderiam ser criadas perguntas como “O que gosta ou não na escola?”, “Qual a importância da escola para a sua vida?”, “Você sente falta de ir à escola de forma presencial?” etc. Desse modo, a atividade estaria propiciando um momento de reflexão e/ou estimulando a construção do pensamento crítico por parte de Alfa, dado que, conforme afirma Moran “aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há uma lógica nesse caminhar” (MORAN, 2015, p.46).

Análise 2:

No recorte a seguir, notamos que a sugestão de trabalho não está baseada no material destinado aos demais alunos. Ela foi pensada de forma individualizada, especificamente para o aluno Alfa. Trata-se de um jogo que está em forma de diagrama, dando destaque à temática “escola e educação”.

Figura 3: 5º Ano do Ensino Fundamental - Sequência: 0002 p.23

O texto e o vídeo de apoio falam sobre o tema, **ESCOLA**.

A **ESCOLA** está diretamente ligada à uma importante área, a área da **EDUCAÇÃO**.

Abaixo, complete o diagrama com as letras que estiverem faltando, em relação essa importante área:

E		U	C		Ç	Ã	O
	D	U		A			O
E	D		C	A		Ã	
	D		C		Ç		

Fonte: Elaborada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Atividade disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/semec-online/>

Podemos considerar que a professora buscou propor algo que se aproxima das propostas de metodologia ativa para a aprendizagem e acreditamos que ela abre novas possibilidades de compreensão do conteúdo. Outra característica importante da atividade é que as professoras-autoras consideraram o contexto do aluno e as experiências que ele carrega, para assim determinarem o grau de dificuldade das respostas esperadas.

Esta atividade foi proposta para ser realizada na folha impressa, o que pode limitar a interação do professor com Alfa e entre Alfa e outros alunos. Contudo, poderia ser sugerido que o aluno Alfa realizasse a atividade em sala de aula com outro colega. Para que haja a interação almejada, consideramos que as professoras precisariam confeccionar as letras do alfabeto em tampinhas, tornando-as em peças de um jogo como “dama”, “torrinha”. Também seria necessário criar algumas regrinhas para que a atividade acontecesse. Dessa forma, seria um caminho para propiciar a ludicidade e a brincadeira a partir de materiais concretos. Vislumbramos que a atividade também poderia ser construída e disponibilizada para o aluno Alfa, de forma digital, já que ele possui acesso ao celular. Também poderia ser sugerido para a criança

alguns games disponíveis na internet como o “Graphogame”, “Abecedário”, “Escola de Games”, “Ludo Primeiros Passos”, dentre outros. Todos voltados para o nível em que ela esteja, com o intuito de estimular o uso das tecnologias digitais em prol da aprendizagem. Outra possibilidade seria propiciar momentos de atividades vivenciais a partir de jogos como quebra-cabeça, caça - palavras, frases enigmáticas entre outros, visto que Alfa está em processo de alfabetização.

Análise 3:

O recorte a seguir está situado no espaço de convivência do aluno Alfa, como relatado anteriormente: as brincadeiras de crianças, especialmente a de soltar pipa, representada no quadro do pintor Portinari. A pintura contextualizada pode tornar o aluno protagonista da sua aprendizagem, pois propicia ao aprendiz autonomia para o desenvolvimento das ideias, principais características de uma metodologia ativa.

Em conformidade com essas ideias, Moran (2018, p.38) afirma que

aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos. Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel et al. (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976), entre tantos outros e de forma diferente, têm mostrado como cada pessoa (criança ou adulto) aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui.

Figura 04: 5º ano - Sequência 02 - p.12

7. Alguns artistas brasileiros pintaram telas que representam as brincadeiras infantis. Observe as telas a seguir, de Cândido Portinari. Recorte as fichas de letras da atividade 07, na folha de Material Complementar, ao final das atividades. Forme os nomes de cada brincadeira e cole-as abaixo de cada pintura.



Two empty rectangular boxes are provided below each painting for labeling the games.

Fonte: Elaborada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Atividade disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/sem-ed-online/>

O material base para as flexibilizações continha também as duas ilustrações abaixo. Podemos dizer, entretanto, que houve o cuidado com a quantidade de figuras a serem apresentadas ao aluno e que a escolha das professoras se justifica pelo contexto do aluno Alfa. A escolha das imagens procurou atender os interesses da criança e as suas possibilidades de compreensão e, neste sentido, lançaram mão de imagens que fazem parte do seu cotidiano, como brincar nas ruas, soltar pipa, dentre outras expressões lúdicas.

Figura 05: 5º ano - Sequência 02 - p.11



Fonte: Elaborada pela professora da sala de Atendimento Educacional Especializado. Atividade disponível em: <https://sites.google.com/edu.uberabadigital.com.br/sem-ed-online/>

Ao observarmos as duas imagens, consideramos que para tornar o aluno Alfa mais ativo na proposta de atividade, como proposto no ensino híbrido, poderia ser sugerido pela professora que ele gravasse um vídeo apresentando para seus colegas de turma e professora a sua pipa, já que o aluno Alfa gosta de brincar de pipa com os amigos. Ainda, Alfa poderia explicar aos colegas os procedimentos e estratégias para soltar pipa.

A professora também poderia sugerir uma oficina de produção de pipas, preferencialmente de forma presencial nos espaços da escola, fazendo uso de materiais caseiros e/ou recicláveis, que as crianças possuem em casa e que poderiam levar para a aula, como saco plástico ou papel de presente, barbante, palito de sorvete ou churrasquinho. Ainda, como forma de preparação para a oficina, a docente poderia propor às crianças que pesquisassem em sites na internet (para quem tem acesso) ou buscassem informações com familiares, amigos, vizinhos sobre como se constrói uma pipa, quais são os materiais necessários para isso, pois “aprendemos quando estamos com o professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos” (MORAN, 2015, p.42).

Podemos também nos guiar para orientação do trabalho pedagógico com os apontamentos de Mill (2021, p.25), que aborda sobre aprendizagem entre pares, mais conhecida como *Peer Instruction*, sendo “uma metodologia ativa voltada para a aprendizagem conjunta e interativa entre os estudantes”. Acreditamos que as crianças envolvidas em uma proposta de pesquisa, diálogo com seus pares e organização para a confecção de uma pipa ou outra atividade lúdica poderão vivenciar momentos de aprendizagem mútua de forma mais ativa e participativa, deixando a aula dinâmica. E, ainda, de acordo com Mill (2021), quando os alunos aprendem entre si, não há fatores que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem como a hierarquia (entre professor e aluno) e a pressão (cobrança), o que pode reverberar efetivamente na construção de conhecimentos. Dessa maneira, seria uma possibilidade de propiciar às crianças descobertas além do material escolar disponibilizado, além do controle da professora.

Outra possibilidade de proposta de ação para a atividade seria a professora sugerir que o aluno Alfa gravasse um tutorial, mostrando como se faz uma pipa, com a possibilidade de realizar a gravação sozinho ou com auxílio de outra pessoa. Isso oportuniza ao aluno o letramento tecnológico, quesito importante para as MAs. Porém, é um processo dispensável em alguns casos, visto que essas metodologias podem acontecer fora do espaço das tecnologias digitais. Além de ser uma ação que propicia um momento para que o aprendiz se torne o centro do processo de aprendizagem, o aluno seria o produtor de conteúdos, ou seja, protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a aproximação entre o aluno e o protagonismo sobre seu processo de aprendizagem se dá, segundo Marin e Braun (2018), através de um fazer diferente e ajustado ao currículo proposto, com o objetivo de favorecer novas aprendizagens, com base na proposta curricular, mas com as devidas diferenciações necessárias.

Entendemos ser necessário questionar as propostas escolares que priorizam a homogeneização das práticas escolares, que

deflagram equívocos sobre o fazer pedagógico. Nosso registro tenciona refletir sobre a necessidade de se propor uma prática pedagógica que acolha as diferenças humanas, em que todos e cada uma possa se aproximar das/nas possibilidades de aprendizagem.

Em face do exposto, enfatizamos que nossas reflexões sobre o material não se esgotam, sendo possíveis muitas outras interpretações e possibilidades de sugestões e flexibilizações. Além disso, dentre outras coisas, esperamos com este capítulo abrir brechas para outros trabalhos, contribuindo com ações afirmativas para que haja maior visibilidade da aprendizagem dos alunos com necessidades individuais específicas. Desse modo, cada dia mais, seria possível torná-los autônomos, a partir de práticas que envolvam as MAs.

Considerações finais

O ensino remoto não equivale ao ensino presencial, seja pelas precárias condições de vida dos professores, alunos e seus familiares, de acesso, de realização das atividades no ambiente doméstico, de ajustes às especificidades e às singularidades de cada aluno, bem como pelo limite que a ferramenta tecnológica impõe sobre as formas de interação e mediação pedagógica. Esses fatores agudizam as desigualdades educacionais historicamente presentes no sistema educacional.

Vários esforços foram tomados no sentido de construir uma estrutura que substituísse o trabalho presencial. É preciso dizer e reconhecer que todo o empenho foi valioso. Sabemos das reais condições de trabalho da equipe escolar e das famílias, ainda mais em tempos em que a nossa vida nunca ficou tão vulnerável. No entanto, é importante demarcar sobre a importância do contato físico, dos gestos, do toque, das sensações provocadas pela presença do outro no processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos legais desde a Constituição Federal de 1988, Declaração sobre Educação para Todos (1990), a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e tantas outras leis e decretos influenciaram a formulação de políticas públicas de inclusão, que têm tentado assegurar o acesso, permanência e conclusão da escolarização da criança e do adolescente. Já houve avanços nas proposições em prol da educação inclusiva, como o direito garantido de acesso aos espaços escolares regulares, e gradativamente as políticas públicas têm conseguido assegurar o profissional de apoio nos espaços escolares, bem como o atendimento educacional especializado que possam atender às especificidades de cada estudante. Mesmo diante dessas realizações, sabemos que ainda há muito a se conquistar no ensino para crianças e adolescentes com necessidades específicas.

Creemos que o ensino focado em MAs, seja pelo viés do ensino personalizado e/ou híbrido, bem como o uso das tecnologias digitais a favor do processo de ensino-aprendizagem podem e devem ser propostos e planejados a partir de uma perspectiva inclusiva.

Para isso, torna-se imprescindível que sejam cada vez mais disponibilizadas formações direcionadas para a educação inclusiva tanto nas universidades (nos cursos para formação de novos professores e pedagogos, também nos cursos de extensão), quanto nas próprias unidades de ensino para todos os envolvidos no ambiente escolar (professores, coordenadores e gestores) que implementam momentos de estudo, discussão e reflexão. É essencial que nas formações, encontros, estudos haja abordagens que imbriquem a teoria à prática, que auxiliem e apoiem o docente na sua práxis.

A partir de estudo, pesquisa, troca de experiências entre os envolvidos no processo educativo é que será possível consolidar a construção de um currículo flexibilizado, que proponha recursos diversificados, que faça uso do digital a favor do processo de aprendizagem dos discentes, que propicie a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, que oportunize a troca de conhecimentos, e que possibilite o protagonismo do alunado, e enfim em que todos se sintam incluídos.

Referências

ANTUNES, C. **Professores e Professauros**: Reflexões Sobre a Aula e Práticas Pedagógicas Diversas. Petrópolis: Vozes. 2014.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia da educação. [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BARBOSA, E.& MOURA, D. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>

Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/11** - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília. DF. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 22 de nov. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 Acesso em: 22 nov. 2021.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/>

artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/
Acesso em: 01 nov.2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. O conceito de compensação no diálogo de Vygotsky com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2012.

MARIN, M.; BRUN, P. A avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, out./dez, 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103>. Acesso em 5 de fev 2022.

MENEZES, E. T. de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 05 dez 2021

MEYERS, C; JONES, T. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.

MILL, D. **Reflexões sobre a aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. Documento eletrônico. São Carlos. SEaD. UFSCAR, 2021. ISBN: 971.65.86891-557-7.

MILL, D; JÚNIOR, J.L. Reflexões sobre as Metodologias Ativas no contexto brasileiro. **Conjectura: Filos. Educ, Caxias do Sul, Ahead of Print**. v .25, p.1-29, 2020.

MITRE S. M *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências e Saúde Coletiva**, v. 13. p.2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.

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. Recurso eletrônico, Porto Alegre: Penso, 2018.

OLHER, Roseli. O que são flexibilização e adaptação curricular? # INCLUSÃO. São Paulo, 9 mar. 2018. Disponível em:

<https://ijc.blog.br/2018/03/09/o-que-sao-flexibilizacao-e-adaptacao-curricular/>. Acesso em 03 fev. 2022.

PEREIRA, R. **Método Ativo:** Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2012.

SILVA, É. L.; DIAS, N. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual a partir de metodologias ativas. **Educação, Psicologia e Interfaces**, Vol 3, Dossiê Inclusão e Diversidade, p. 23-36, 2019. ISSN: 2594-5343. DOI: <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i4.198>.

SOUZA, F.F de; DAINÉZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições de ensino emergencial, **Práxis Educativa**. v.15, p.1-15, 2020.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (org.). **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento**. 1. ed. Curitiba: SENARPR, 2014, pp. 61-93.

VARGAS, B. Q.; NICOLAIDES, C. Entrevista com Adolfo Tanzi Neto: Uma Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural Do Ensino Híbrido e suas Tecnologias, **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 493-504, set/dez, 2021.

CAPÍTULO 8

O USO DE RECURSOS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS ATIVAS PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA FORMA DE LIDAR COM OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Gláucia Xavier dos Santos Paiva

Lucas Floriano de Oliveira

Maísa Conceição Silva

Raquel Bernardes

Introdução

A interação entre alunos surdos e os ouvintes à sua volta no contexto escolar inclusivo (colegas de classe, professores e demais funcionários da escola) configura-se como um grande desafio. Normalmente, o agente que promove a acessibilidade comunicacional é o intérprete de Libras. Contudo, sabe-se que a presença e o trabalho desse profissional não são suficientes para garantir uma inclusão efetiva, sendo necessários, entre outros, currículo adequado e práticas didático-metodológicas atreladas às especificidades dos estudantes surdos.

A pandemia provocada pelo Covid-19 tem sido mais um desafio para o processo de ensino/aprendizagem desses alunos, pois o ensino remoto intensificou ainda mais as dificuldades de interação. Como exemplos dessas dificuldades, citamos: as falhas na conexão com a internet que dificultam a visualização do intérprete de Libras; as dificuldades na compreensão da pronúncia do professor; e o comprometimento na realização da leitura orofacial, pois frequentemente as câmeras são desligadas na tentativa de evitar o peso na conexão, entre outros.

O ensino numa perspectiva de aula expositiva - em que o professor detentor do conhecimento transmite o conteúdo - tem corroborado ainda mais para as dificuldades na recepção das informações e a diminuição da interação que, anteriormente, na modalidade presencial, ocorria de forma menos regrada. Diante desse cenário, objetivamos refletir, neste artigo, sobre como os recursos digitais, utilizados para promoção de uma aprendizagem ativa, podem contribuir para melhorar a interação dos estudantes surdos com seus pares, professores e estudantes não-surdos, lidando assim com as barreiras impostas pelo contexto de ensino remoto. Em específico almejamos: discutir sobre a importância do letramento digital e da inclusão social para alunos surdos; identificar os desafios que esses estudantes enfrentam no ensino remoto, principalmente em relação ao ensino de língua portuguesa; e, por fim tratar sobre o estímulo a uma aprendizagem ativa, propondo uma atividade de escrita colaborativa, utilizando a Wiki.

Braga e Vóvio (2015), Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2018), Bacich e Moran (2018), além dos documentos oficiais, a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005, constituem a base do nosso artigo. A justificativa para tal empreitada é a necessidade de reflexões sobre o atual contexto de ensino remoto, vislumbrando a melhoria da qualidade do ensino ofertado em específico aos alunos surdos.

O presente artigo encontra-se organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos uma breve discussão sobre letramento digital e inclusão de alunos surdos; em seguida, discorremos sobre algumas das dificuldades enfrentadas por alunos surdos no ensino remoto; na terceira seção, abordamos as metodologias ativas e o ensino personalizado; e, por último, apresentamos uma proposta de atividade colaborativa na Wiki. Associando aspectos teóricos e práticos, almejamos contribuir para amenizar os impactos da pandemia reverberados no ensino.

Discutindo sobre letramento digital e inclusão social de estudantes surdos

O conceito de multiletramentos considera a diversidade linguístico-cultural, ao contrário da concepção grafocêntrica, compreendendo que ser letrado não é só dominar as habilidades de codificar e decodificar textos escritos, mas também desenvolver habilidades relacionadas a valores, crenças e elementos de uma cultura na qual determinado sujeito está inserido, o que envolve práticas de discursos sociais específicos. Essa concepção parece convergir com as práticas interativas que ocorrem nos ambientes digitais, ampliando as concepções de leitura, escrita e textos digitais, um novo contexto de confluência entre várias culturas e a cibercultura.

É importante destacar que nem todos os novos letramentos estão relacionados com o das práticas de interação que ocorrem nos espaços virtuais. Os multiletramentos não estão relacionados exclusivamente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Com Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) compreendemos que os multiletramentos podem estar relacionados a alguns letramentos que tomam como objeto de análise as relações entre grupos minoritários e a constituição de suas identidades por meio de dinâmicas discursivas. Devido ao ambiente virtual ser multicultural, percebemos novas práticas de letramento emergindo, bem como a manifestação de grupos minoritários.

Percebemos também nos ambientes virtuais a multimodalidade das práticas sociais o que demanda o letramento digital. A esse respeito Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) esclarecem que o letramento digital envolve habilidades específicas, tais como, localizar, filtrar e avaliar criticamente informações, atribuindo-lhes sentidos. Os autores também destacam que o letramento digital pode ser uma ferramenta importante de subversão do processo de desigualdade, desvelando o processo de subalternização dos povos minoritários.

Nos espaços virtuais, há a predominância dos grupos dominantes de cultura grafocêntrica e no conceito de inclusão para

o discurso hegemônico. É com esse contexto de inclusão social e escolar que os surdos, por vezes, se deparam. Conforme aponta Strobel (2009), ao tratar do processo de educação dos surdos no Brasil e no mundo, compreendemos que, historicamente, se tem avaliado mal o conhecimento dos surdos.

Concepções limitantes sobre as pessoas surdas se perpetuam até os nossos dias. São comuns crenças de que os surdos têm um conhecimento de mundo muito reduzido por não ouvirem, e de que têm menos acesso às informações, pois muitas são transmitidas de forma oral, desprezando as percepções visuais de mundo dos surdos. Porém, com o avanço das tecnologias, os surdos estão conseguindo marcar sua presença no mundo digital. Inseridos nesse universo, os surdos estão conseguindo registrar, por meio de vídeo, suas apreensões, opiniões e posicionamentos.

Grande parte da comunidade surda brasileira se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, que é de modalidade espaço-visual, diferindo das línguas oral-auditivas que possuem registro escrito amplamente disseminado. Devido aos aspectos de modalidade das línguas de sinais, as comunidades surdas adquirem e transmitem conhecimento visualmente por meio da língua falada (linguagem oral/sinalizada), apresentando carência em registros históricos escritos.

Porém, essa situação vem, aos poucos, sendo alterada por meio da disseminação e popularização dos registros em vídeo da língua sinalizada, compartilhados nas mídias sociais. Nesse contexto, as pessoas não-surdas (ouvintes), que supervalorizam a linguagem escrita como forma de maior prestígio (grafocêntricas), têm contato com as pessoas surdas. Esse movimento tem evidenciado a importância de os ouvintes aprenderem Libras e de os surdos aprenderem a língua portuguesa, para haver maior interação entre eles.

Uma forma de subverter o sistema que considera o surdo como incapaz é utilizar os espaços virtuais e físicos para compartilhar informações que combatam essa visão preconceituosa. Em contexto escolar, tal concepção subestima o aluno surdo e dificulta que os

professores compreendam e valorizem sua identidade e sua cultura. Para além da inserção dos alunos surdos em salas de aulas no ensino regular, para que o processo de inclusão escolar desses alunos se efetive são necessárias práticas pedagógicas adequadas às suas especificidades e currículos que os valorizem, o que primeiramente perpassa pela concepção da pessoa surda.

Assim sendo, não há como negar que as TDICs têm favorecido a comunicação entre as pessoas surdas com seus pares e com as pessoas não-surdas, possibilitando o registro da Libras a partir dos recursos de vídeo das multimídias, e acesso a mais recursos visuais, imagens, vídeos e simulações virtuais. Mas, carece ser pensada a forma como serão usadas as TDICs no ensino de línguas. Ao encontro do que Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) afirmam, entendemos que as TDICs podem ser usadas para contribuir na valorização da cultura e da identidade surdas, estimulando o compartilhamento de conhecimentos para além das formas grafocêntricas de apreender o mundo, cujo acesso não é para todos.

Assim, não basta expor os surdos às tecnologias. No ensino formal, o professor tem um papel fundamental de mediador. Para promoção de práticas de letramento digital, é necessário um conjunto de competências para que os alunos surdos e os não-surdos entendam e usem as informações de maneira crítica. Desse modo, “diante da multimodalidade presente nos meios digitais, o letramento digital manifesta-se como uma chave conceitual para a compreensão dos letramentos que se dão com as práticas sociais em meios digitais” (JOAQUIM, VÓVIO, PESCE, 2020, p. 258).

Também, com Braga e Vóvio (2015) compreendemos que a escolarização não garante o letramento, ou seja, não garante o “conjunto de práticas discursivas, as formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita” (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 43). Assim, a depender da forma como é ministrado o ensino na escola, em espaço físico ou virtual, podem ser ou não intensificadas as desigualdades e injustiças sociais, manifestadas de diversas formas, como por meio do bullying ou cyberbullying, por exemplo.

Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) defendem a necessidade de incorporar às práticas escolares novas práticas de letramento digital que impliquem numa nova cultura do ensinar e do aprender, mas que não se eximam de explorar as relações de poder que estão postas neste processo. Os diversos grupos sociais, incluindo aos quais os alunos pertencem, compõem diferentes sociedades que têm formas de letramentos diversas. Assim, há a necessidade de valorizá-las, visto que é por meio delas que os alunos vão atribuir valores e significados de acordo com seus contextos culturais.

A incorporação de novas práticas escolares envolvendo o letramento digital, de acordo com Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), implica na exploração de gêneros multimodais, propostas de práticas educativas coletivas e interdisciplinares, dentre outras. Porém, a realização dessas propostas envolve enfrentar vários desafios, visto que muitos alunos carecem de recursos estruturais digitais. A desigualdade social pode ser percebida até mesmo pelo acesso a esses recursos digitais. Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) atentam para a questão de que garantir à população acesso aos bens de consumo não garante o direito de cidadania, justiça e dignidade a todos, ou seja, ter acesso a recursos tecnológicos não garante a inclusão e o letramento digital, embora essa carência seja bastante limitadora.

Esse contexto nos instiga a questionar sobre como podemos promover práticas de letramento digital no contexto inclusivo com alunos surdos e como vencer as barreiras à efetivação dessas práticas. Um primeiro passo seria identificar as barreiras limitadoras das práticas de letramento; esse é o assunto que iremos tratar a seguir.

Dados apresentados em Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) sobre uma pesquisa promovida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação revelaram que, no ano de 2020, mais de 48 milhões de estudantes brasileiros da educação básica foram obrigados a terem aulas remotas, dentre os quais 20 milhões em domicílios sem acesso à internet. Infelizmente, vários alunos surdos e não-surdos ainda enfrentam essa realidade. Para além dessa questão alarmante, trataremos de outras questões

pungentes enfrentadas pela parcela de estudantes surdos que têm acesso à internet.

Os desafios dos estudantes surdos em contexto de ensino remoto

A lei 10.436/2002 tornou a Libras reconhecida nacionalmente como língua oficial da comunidade surda brasileira. Esse reconhecimento proporcionou aos surdos o direito legítimo de comunicação e expressão dos seus pensamentos em uma língua de modalidade visual.

Posteriormente a essa conquista, foi aprovado o Decreto 5.626/2005 que tornou obrigatória a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores das instituições públicas e privadas. Esse acontecimento histórico garante o acesso das pessoas surdas à educação bilíngue e a formação dos tradutores e intérpretes de Libras tornou-se uma exigência.

Devido a esses dois documentos, as escolas municipais e estaduais contrataram intérpretes de Libras, no intuito de se tornarem inclusivas e proporcionar acessibilidade aos estudantes com surdez. Em algumas, existem professores com conhecimento em Libras, que visam minimizar as barreiras de comunicação e de aprendizagem dos alunos surdos.

Se estudar em escolas e instituições de ensino superior é um desafio aos indivíduos surdos, principalmente, pela imposição da Língua Portuguesa como língua majoritária do Brasil, o que implica, nesse caso, o aprendizado desse idioma como segunda língua (L2) para surdos e da Libras como primeira língua (L1), maior ainda se torna essa instigação com a chegada do ensino remoto. Explicitamos esse assunto com mais detalhes.

O surgimento do novo coronavírus (COVID-19) no ano de 2019 acarretou mudanças drásticas no ensino. Com a finalidade de controlar a propagação do vírus, iniciou-se o isolamento social no país e, com isso, os trabalhos presenciais passaram a ser totalmente *online*. Dessa maneira, a educação foi obrigada a ofertar aulas

remotas e aderir às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sem que os profissionais e os alunos estivessem preparados, conforme mencionado no artigo de Augusta et al (2020).

Augusta et al (2020) relatam que no ano de 2020, durante a pandemia, os professores tiveram que buscar alternativas de ensino que não estavam previstas em seus planejamentos, tais como: *internet* de qualidade que possibilitasse a oferta de aulas remotas; recursos tecnológicos como celular, computador, *tablet*; habilidade para trabalhar nas mais diversas plataformas disponíveis na web, dentre outras. Somando-se isso ao despreparo dos docentes quanto ao uso dos aplicativos e às ferramentas de suporte educacionais, a situação ficou mais agravada diante da emergência de dar aulas.

Se não foi fácil para os professores mudarem seus meios de ensinar, imaginemos a situação dos alunos surdos. Augusta *et al* (2020) elucidam a necessidade de adaptação das metodologias pedagógicas para trabalharem em Libras e a importância da participação da família nesse período. Segundo as autoras em questão, os estudantes com surdez tiveram algumas barreiras durante a pandemia, como por exemplo, a falta de intérpretes de Libras nas aulas remotas, o que comprometeu o acompanhamento desses discentes durante as aulas e prejudicou o seu aprendizado.

Além desses empecilhos, surgiram outros entraves que dificultaram o acesso dos estudantes surdos às aulas remotas. Apresentamos o relato de dois aprendizes surdos sobre suas experiências na pós-graduação em uma universidade federal, Lucas e Máisa¹, que elucidam esses desafios. Observe o argumento de Lucas:

“Durante a pandemia, estava cursando uma disciplina na pós em que a professora pediu para fazer uma atividade síncrona que valia ponto e, naquele dia, cortaram a minha internet. Perdi ponto por não poder realizar a atividade proposta, foi complicado para mim”. **[O aluno ainda prossegue em seu relato:]** “em alguns momentos, a aula tinha começado e os intérpretes entravam atrasados alegando que

¹ Os participantes dos relatos também são autores deste artigo.

demoraram para receber o link de acesso à disciplina”. “Perdi meia hora de acessibilidade por esse motivo”, **[destaca o discente, inconformado com o ocorrido]**.

Apesar desses contratempos, o maior desafio na opinião do estudante em questão é o problema da internet, que cai bastante e a qualidade não é suficientemente boa às vezes. Mesmo diante de algumas dificuldades para acompanhar as aulas remotas, o discente surdo destaca alguns pontos positivos e algumas estratégias que o auxiliaram a cursar as disciplinas da pós-graduação em formato remoto:

- acessibilidade linguística por intermédio da janela com intérprete de Libras nas plataformas online interativas durante as disciplinas; as plataformas digitais utilizadas pelos professores nas aulas síncronas possuíam janela com intérprete de Libras que proporcionam acessibilidade para os surdos compreenderem as aulas ministradas em língua portuguesa, bem como; dispunham de pelo menos três intérpretes de Libras atuando nas aulas, em que os recursos mais usados eram *Google Meet* e *Rn Conf.*;

- os professores compartilhavam na tela os textos, slides e vídeos que eram lidos e apresentados durante as aulas, tornando-as mais visuais para os surdos acompanharem;

- as dúvidas, discussões e acréscimos de informações eram feitas via chat, proporcionando assim maior visualização das informações;

- a participação dos surdos nas interações online eram realizadas por meio da mediação dos intérpretes de Libras;

- as atividades assíncronas das disciplinas eram realizadas pelos discentes surdos no *Moodle* e também pelo Whatsapp, a partir de postagens em língua portuguesa escrita;

- as avaliações das disciplinas e os artigos eram entregues aos professores por *e-mail*, o que era melhor para os alunos surdos por estarem mais acostumados a utilizarem esse recurso e pelo fato de desconhecerem outras plataformas virtuais alternativas para entrega das atividades.

Também são apontados os pontos negativos que atrapalham os surdos no ensino remoto:

- a falta de conexão à *internet* algumas vezes, como mencionado anteriormente, causando prejuízo devido à perda da aula síncrona e a falta do aluno por esse motivo;

- a dificuldade de acesso à plataforma, obrigando o aluno a buscar outro recurso como celular, *tablet* e *notebook*;

- a qualidade da internet, que em alguns momentos causa travamento dos intérpretes de Libras, comprometendo a acessibilidade dos surdos

- a falta de acessibilidade no *Moodle* e no *Whatsapp*, com conteúdos e discussões veiculados em língua portuguesa somente e sem a mediação do intérprete de Libras, sendo essa mediação restrita apenas às aulas síncronas *online*.

As informações relatadas pelo estudante Lucas ressaltam os aspectos positivos e negativos, vivenciados no contexto de ensino remoto. Toda essa experiência virtual retrata a transição do ensino presencial ao ensino remoto, bem como o impacto causado por essa mudança na vida de um aprendiz com surdez. É um processo a ser discutido, refletido e analisado pelas instituições de ensino, assim como pelos professores e alunos.

As informações relatadas pelo estudante Lucas ressaltam os aspectos positivos e negativos, vivenciados no contexto de ensino remoto. Toda essa experiência virtual retrata a transição do ensino presencial ao ensino remoto, bem como o impacto causado por essa mudança na vida de um aprendiz com surdez. É um processo a ser discutido, refletido e analisado pelas instituições de ensino, assim como pelos professores e alunos.

Em seguida, a aluna Maísa compartilha também sua experiência no ensino remoto, enquanto estudante da pós-graduação:

O ensino presencial é bom, o professor passa atividades para os alunos presencialmente. Agora, com o ensino remoto, também é bom porque podemos visualizar todos de maneira online. Porém, tenho alguns problemas com wifi

e em alguns casos a minha internet trava. A professora está explicando e a intérprete de Libras sinalizando, de repente a imagem dela trava e fica parada. Quando isso acontece, eu perco o contexto da aula e fica difícil para mim no doutorado. É diferente da época que eu estudava mestrado, quando as aulas eram presenciais, se eu tinha dúvidas, eu sinalizava perguntando para o professor e a intérprete traduzia para o português e o professor esclarecia minhas dúvidas imediatamente, era mais fácil para mim. No contexto remoto, muitos perguntam e não dá tempo de tirar minhas dúvidas nas aulas síncronas, fica difícil comparar com o presencial! Mas o que realmente atrapalha é o problema do wifi, que fica travando bastante a minha internet.

Conforme os relatos dos estudantes Lucas e Maísa, é perceptível que a qualidade da internet compromete o aprendizado dos alunos surdos no ensino remoto, principalmente quando os aplicativos travam, o que dificulta a visualização dos intérpretes de Libras para os alunos e interrompendo as informações transmitidas durante as aulas. O ensino remoto é um desafio para os envolvidos no ambiente virtual, ou seja, alunos, professores e intérpretes de Libras e carece ser discutido e refletido para garantir a acessibilidade dos discentes surdos.

Metodologias ativas: a importância do ensino personalizado e da estimulação à uma aprendizagem ativa

Aprendemos de diversas formas: vendo, ouvindo, conversando, enfim, por meio das experiências. Aprendemos também por meio da prática, ou seja, fazendo coisas. Comungamos com Moran (2018) por acreditar que “os processos de aprendizagens são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p. 39). Em seu texto *Metodologias ativas para um ensino mais profundo*, Moran nos apresenta conceitos fundamentais sobre alguns processos de aprendizagens dos quais consideramos importante tratar, tendo em vista a nossa proposta de prática de escrita colaborativa. Acreditamos também que um conhecimento mais aprofundado das

formas de aprendizagem pode auxiliar os professores nas práticas de ensino de línguas, bem como no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua e na modalidade escrita.

O contexto de ensino regular inclusivo é um espaço institucional que se propõe a promover aprendizagens formais, nas quais são empregados vários investimentos. No entanto, reconhecemos também que existem outros espaços e formas de aprender informais, mais abertos, que atraem seus aprendizes de acordo com suas necessidades e interesses. Nos ambientes de aprendizagem formal predominam a aula expositiva, conforme Moran (2018) caracteriza, por meio de métodos de ensino dedutivos em que o professor transmite primeiro os aspectos teóricos e depois apresenta uma aplicação prática mais específica. Não objetivamos aqui propagar a extinção dessa forma de ensino. Reconhecemos que a aprendizagem por meio da transmissão é importante. Porém, propomos uma forma de ensino que possibilite o envolvimento mais direto dos educandos, por meio da valorização das suas vivências e da estimulação ao questionamento, a busca de novos conhecimentos e experiências, uma aprendizagem mais ativa.

Ou seja, não podemos desconsiderar totalmente as aprendizagens oportunizadas pela transmissão de conteúdo. Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala. Conforme Moran (2018), em certo sentido, “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do docente formas diferentes de motivação interna e externa, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (MORAN, 2018, p. 38). Sendo assim, até mesmo em uma aula expositiva pode ocorrer uma aprendizagem ativa por parte dos discentes. Porém, conforme Moran (2018) destaca, pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e individual para cada humano, ou seja, nem todo aluno aprende a partir da exposição de conteúdos pelo professor.

Dewey (1950), Freire (1996), Ausubel *et al.* (1980), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygotsky (1998) e Bruner (1976) são pesquisadores que têm questionado o modo escolar de ensinar e avaliar de forma

uniforme e homogênea, como se todas as pessoas fossem iguais (MORAN, 2018). Suas pesquisas também têm mostrado que as pessoas, crianças e adultos, aprendem mais e melhor por meios ativos, ou seja, a partir do contexto em que estão inseridos, partindo do que lhes é mais importante/significativo, e por meio do que lhe está mais próximo em relação ao nível de competência que dispõe (MORAN, 2018). Em outras palavras, temos a tendência de nos empenhar em aprender coisas que são mais relevantes para nós, ou seja, o que faz sentido para nós, o que gera conexões cognitivas e emocionais.

Para oportunizar aprendizagens ativas, todos os envolvidos no ambiente escolar precisam trabalhar em conjunto - professores, alunos, gestores - enfim, toda a comunidade escolar precisa estar aberta a participar de novas experiências, novas formas de aprender e ensinar, promovendo um espaço aberto à criatividade e ao empreendedorismo. Para além das práticas de memorização, repetição e controle, as práticas ativas demandam oportunidades interessantes de apreender.

Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental como orientador, motivador, estimulando o aluno a questionar, a identificar problemas e a propor soluções. Bacich e Moran (2018) relatam experiências de vários professores na promoção da aprendizagem ativa, comprovando que quando o professor estimula nos alunos aprendizagens ativas os resultados são melhores, pois os alunos se sentem parte importante do processo.

Sabemos dos desafios em especial que os professores da educação básica em escolas públicas enfrentam: desvalorização profissional, salários reduzidos, jornada dupla de trabalho, falta de recursos materiais e estruturais, desmotivação por parte da comunidade escolar, desinteresse dos alunos e desgastes das relações interpessoais entre colegas. Frente a tudo isso, o professor precisa desempenhar sua função utilizando os recursos que tem em mãos, materiais simples e tecnologia básica.

Em meio a esses desafios, não nos passa despercebido todo esforço desses docentes para estimular a criatividade, motivar o

desenvolvimento, e vibrar com as conquistas dos educandos. A aplicação das metodologias ativas, ao nosso ver, pode ter relação com essas experiências, na expectativa de que os alunos possam aprender com os colegas e descobrir suas potencialidades, se tornando pesquisadores, desenvolvedores e autores do que intentarem.

A aprendizagem ativa envolve metodologias de ensino que “dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor” (MORAN, 2018, p. 41). Nesse sentido, o ensino se converte em processos de pesquisa constantes, questionamentos, criação, experimentação, reflexão e compartilhamentos crescentes em diversas áreas de conhecimentos em níveis mais profundos, o que requer espaços de prática frequente em ambientes que oportunizem experiências diversificadas (MORAN, 2018). Nas palavras do autor, é o aprender fazendo. Mas, quais as vantagens de se optar por metodologias que promovem a aprendizagem ativa? Moran nos responde: “A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes” (MORAN, 2018, p.39).

O autor destaca a aprendizagem híbrida que está relacionada à flexibilidade e mistura de compartilhamentos de diferentes espaços (físicos e virtuais), tempos (aulas síncronas e assíncronas), atividades (aula expositiva, dialógica e explicativa), materiais (livro didático e materiais confeccionados pelo professor e alunos), técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Para o pesquisador, as metodologias ativas, num contexto digital, são expressas por meio de modelos de ensino híbrido, a partir de muitas combinações. Ele explica que a aprendizagem formal/escolar se constrói num processo complexo pelo equilíbrio entre três movimentos híbridos principais: **a construção individual** - na qual cada aluno escolhe, mesmo que parcialmente, seu caminho; **a**

construção grupal - por meio da qual o aluno aprende na interação, compartilhamento de conhecimentos e produção de trabalhos com seus pares, com os professores e com outros grupos; e **a construção tutorial** - em que o aluno aprende pela orientação de uma pessoa mais experiente em diferentes campos e atividades, tais como por curadoria, mediação e mentoria.

Moran (2018) atenta para a compreensão de que em todos esses níveis deve haver a orientação e supervisão docente. O papel do professor é fundamental para que o aluno avance no desenvolvimento da sua aprendizagem. Mesmo na construção individual, as iniciativas dependem do que é previsto pela escola, pelo que ela disponibiliza em termos de espaço e tempo, que são utilizados com a supervisão e orientação do profissional qualificado, o professor.

Da mesma forma, na construção colaborativa, o professor é o orientador, por vezes, o curador e principal mediador. Mas, essencialmente, a qualidade da aprendizagem vai depender da iniciativa do grupo, manifestando seus interesses, elaborando e desenvolvendo o que foi proposto pelo grupo. Na construção tutorial, o papel do professor orientador e/ou especialista atua individualmente com os estudantes e/ou com os grupos em atividades.

Nesse sentido, várias são as possibilidades de estimular a aprendizagem ativa por meio de metodologias que equilibram a construção individual, grupal e tutorial. Compreendemos com Moran (2018) que as instituições inovadoras combinam o melhor das práticas que proporcionam as aprendizagens aqui apresentadas, tais como personalização, compartilhamento e tutoriais.

Para além do que já discutimos, vamos refletir um pouco sobre a aplicação da aprendizagem ativa em contextos inclusivos. Tal contexto requererá do professor a utilização de recursos didáticos e metodológicos que atendam às especificidades dos alunos que compõem o coletivo escolar. Em específico, o professor terá de pensar nos recursos didáticos e tecnológicos que favorecem as características dos alunos com necessidades específicas.

Em específico, sobre a aplicação das práticas colaborativas em rede, Heredero (2012) reconhece, também, as necessidades de mudanças organizacionais, curriculares, recursos materiais e de formação do corpo docente. Enfim, há a necessidade de uma estrutura que dê condições para que a inclusão se efetive como um processo. Com a falta de recursos e de uma estrutura adequada, desenvolver práticas colaborativas inclusivas se torna desafio tanto para os professores, como para os alunos.

É nesse contexto que Heredero (2012) e Moran (2018) destacam a necessidade de utilizar todos os meios e recursos disponíveis para assegurar uma educação adequada e personalizada. E que podemos utilizar os recursos tecnológicos que dispomos, uma vez que o desenvolvimento tecnológico também tem impactado as pessoas com deficiência, recursos tais como; telefones celulares e computadores com acesso à internet.

Nessa direção, o professor também tem acesso a várias ferramentas digitais disponíveis na web que contribuem para avaliação do desempenho das atividades tanto pelo professor, como, também, pelos próprios estudantes participantes. Assim, na tentativa de promover aprendizagens ativas, pela aplicação de metodologias ativas e pela combinação das práticas de personalização, compartilhamento (por meio da aprendizagem colaborativa) e de tutorias, propomos uma prática de escrita colaborativa, utilizando a ferramenta digital Wiki, dentre outras.

Proposta de uma atividade de escrita colaborativa na Língua Portuguesa utilizando a Wiki

Rememoramos que, com a aprendizagem colaborativa em rede, tanto os alunos como os professores podem trocar informações, negociar significados, resolver problemas e produzir conhecimentos que podem beneficiar até mesmo outros alunos que estão em outros contextos educacionais (como em escolas especializadas, inclusivas, urbanas, do campo, públicas, filantrópicas ou particulares) e mesmo

nível (ciclo/ano) ou no mesmo contexto e em outros níveis (ciclo/ano). Nessa direção, elaboramos um plano de atividades a serem desenvolvidas com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Porém, compreendemos que os princípios aqui aplicados podem servir de base para o desenvolvimento de outras aprendizagens ativas em rede para alunos surdos e ouvintes.

Elegemos a aprendizagem colaborativa em rede, porque conforme Heredero (2012), ela implica na criação de interdependências positivas entre os professores e alunos. Acreditamos que através dessa interdependência os alunos surdos podem contribuir para a aprendizagem dos alunos ouvintes e vice-versa. O professor também tem um papel importante, pois ele irá planejar a tarefa de forma adequada, distribuindo as responsabilidades pertinentes aos alunos.

Pretendemos trabalhar também, ao encontro de Moran (2018), com a proposta de aprendizagem personalizada a partir do projeto de vida dos alunos surdos pela construção de narrativas, que serão adaptadas em texto escrito do gênero relato de experiência, em que cada um dos alunos contará um episódio que vivenciou e que fez parte da sua história, utilizando recursos tecnológicos para registrar a Libras, que é uma língua de modalidade espaço visual. Esses relatos de experiências sinalizados serão transcritos para a Língua Portuguesa, a partir do esforço colaborativo dos alunos, utilizando o recurso *Wiki*.

Por meio da personalização a partir do projeto de vida, pretendemos criar um ambiente com enfoque na empatia, no afetivo, e na confiança. Nesse espaço, acolheremos os alunos surdos para que possam expressar seus percursos, dificuldades, expectativas e medos, objetivando encontrar uma vida significativa e de projeções futuras. Promoveremos a troca de experiências entre os alunos surdos e não-surdos através da aprendizagem compartilhada, utilizando também ferramentas digitais. Esperamos que os alunos ouvintes interajam com os alunos surdos, fazendo perguntas, conhecendo novas vivências e formas diferentes de

apreender o mundo. O intuito com a aprendizagem compartilhada é possibilitar trocas, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns. A seguir, apresentamos o passo a passo das atividades que serão propostas a fim de promover a escrita colaborativa:

Etapa 1

Antes de propor a elaboração da escrita colaborativa de um texto, precisamos eleger um tema, que esteja relacionado com as vivências dos alunos. Para estimulá-los na elaboração de um tema e de conhecimentos prévios necessários à produção escrita, iremos tratar sobre diversidade, cultura e povo surdo. Isso pode ser feito em uma aula síncrona, utilizando o *Google Meet*, *Zoom* ou outras plataformas digitais abertas e gratuitas. É importante optar pela plataforma já utilizada pelos alunos no ensino remoto. Para levantar o conhecimento prévio dos alunos e motivar/direcionar a conversa, o professor pode levar algumas perguntas pré-formuladas, que, de forma flexível, possam ser modificadas, como por exemplo:

- 1) O que podemos aprender com outros povos, ou pessoas de outras nações?
- 2) Por que é importante conhecer outras línguas e outras culturas?
- 3) No meio onde vivemos, temos contatos com pessoas que falam outra língua diferente da nossa?
- 4) Quem é o povo surdo e que língua eles utilizam para se comunicar?
- 5) Por que seria bom as pessoas não-surdas aprenderem Libras?
- 6) Os surdos podem falar português?
- 7) Por meio do intérprete de Libras, todas as interações na aula serão acessíveis, da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa?

Após o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, o professor pode complementar a discussão com algumas informações. Pode informar os alunos que surdas são as pessoas que

têm uma cultura e identidade própria, por isso se constituem como um povo. A comunidade surda é composta também pelas pessoas que estão inseridas nesse contexto: filhos ouvintes de pais surdos, pais ou parentes/responsáveis próximos que convivem com o surdo, intérprete de Libras, professores ouvintes bilíngues que ensinam a Libras e/ou a Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e que têm contato com a comunidade. Estimular ainda mais os alunos perguntando: Se a Língua Portuguesa é a segunda língua dos surdos, qual é a primeira língua ou língua materna deles?

Nesse momento, o professor pode acrescentar informações sobre a língua de sinais, explicando que ela não é universal, que cada região tem um grupo de surdos que utiliza uma língua de sinais, assim como vários povos ouvintes que falam línguas diferentes. Informar que aqui no Brasil há mais de uma língua de sinais, mas que a língua que a maioria das pessoas surdas utilizam é a Libras. Mas, o que significa LIBRAS? Quando essa língua foi regulamentada? O que é cultura surda? O que é identidade surda? Sugerir aos alunos fazerem uma curadoria desse conteúdo para apresentar na aula síncrona subsequente. O trabalho deve ser preferencialmente feito em pequenos grupos. Com Moran (2018), compreendemos que o trabalho em grupo oportuniza a aprendizagem compartilhada por meio das trocas, colaboração e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns. Assim, em grupos pequenos, a aproximação é estimulada, favorecendo a interação entre os integrantes que, ao contribuírem com o grupo, se desenvolvem também individualmente.

Etapa 2

Como atividade assíncrona, o professor pode pedir aos alunos que assistam o documentário “Sou Surda e não sabia”. O documentário é um relato de vida de Sandrine, uma moça surda filha de pais ouvintes. Ela conta suas vivências quando criança, a descoberta da surdez, a relação

com os professores e colegas ouvintes na escola. Ela trata sobre a questão da tentativa de “normalização”, de fazer um surdo parecer com um ouvinte, e da importância da língua de sinais. Ela se comunica por LSF – Língua de Sinais Francesa, mas o vídeo é narrado e também tem legenda em português, contemplando as necessidades tanto dos alunos surdos quanto dos alunos ouvintes. Pedir aos alunos ouvintes para elaborarem perguntas a serem feitas aos colegas surdos. Pode ser algo sobre o contexto escolar ou familiar do surdo, sobre uma curiosidade; enfim, os alunos vão ter que refletir sobre o ser (verbo) surdo.

Etapa 3

Em aula síncrona, os alunos apresentarão suas curadorias e, ao final das apresentações, o professor abrirá espaço para perguntas, dúvidas sobre os conteúdos abordados e comentários. Dando sequência a aula, os alunos ouvintes irão fazer as perguntas que elaboraram em português aos colegas surdos, os quais irão responder em Libras, tendo toda a conversa acessibilizada pelo intérprete. Nesse momento, o professor irá estimular, motivar a interação dos alunos e poderá participar também. É um momento oportuno para desenvolver aprendizagens. Em momento pertinente o professor pode perguntar aos alunos surdos:

- 1) O que vocês acham da Língua Portuguesa?
- 2) Por que ela é considerada a segunda língua dos surdos?

Em seguida, o professor pode compartilhar a imagem de um texto em Língua Portuguesa como segunda língua e perguntar aos alunos surdos: Quem vocês acham que escreveu esse texto? O excerto deve ter sido escrito não por um surdo, mas por uma pessoa estrangeira aprendiz de português brasileiro. Dessa forma, é possível mostrar para os alunos que é natural que a escrita de qualquer pessoa, que não seja na sua língua materna, apresente uma estrutura diferenciada, devido ao processo de interlíngua. O mesmo aconteceria, por exemplo, se os alunos ouvintes tivessem que

produzir um texto em Libras. Eles também não iriam se comunicar da mesma forma como na sua primeira língua.

Etapa 4

Como atividade síncrona, o professor pode aprofundar com os alunos a questão da interlíngua, explicando o que é, informando que existem graus de interlíngua diferentes e que toda pessoa bilíngue, que conhece duas línguas, está no processo de interlíngua. No caso das pessoas que se tornam bilíngues, no processo de interlíngua, elas conseguem ora se aproximar da segunda língua, ora da primeira. Isso contribui para sua fluência, inclusive na leitura e escrita.

Mais do que conhecer os aspectos estruturais das línguas, independentemente de ser a primeira ou a segunda língua, é importante saber o contexto social de uso do texto. O professor pode aproveitar para fazer a introdução ao que são os gêneros textuais, levantando o conhecimento prévio dos alunos. Essa discussão pode ser feita nessa aula síncrona. Para isso, o professor pode apresentar vários textos para que os alunos consigam identificar os gêneros destes. Por exemplo, o professor pode apresentar uma receita, uma bula e uma propaganda, e à medida que for apresentando os textos, pode perguntar: Qual o objetivo desses textos? Para que eles servem? Eles apresentam a mesma estrutura? Quais as características que eles apresentam?

Em seguida, pode informar aos alunos que irão trabalhar com o gênero textual “relato de experiência”. Para introduzir esse gênero textual, o professor pode retomar o documentário “Sou Surda e não sabia”, que se trata de um relato de experiência. O professor pode solicitar aos alunos que identifiquem, no referido documentário, qual a função de um relato de experiência, quais são as características do gênero e, ainda, onde podemos encontrá-lo. As informações serão compartilhadas na aula síncrona subsequente.

Etapa 5

A partir da exposição dos alunos quanto ao gênero relato de experiência, na aula síncrona, averiguar se há ou não necessidade de acrescentar informações. O professor deve enfatizar que a função do gênero relato de experiência é documentar/registrar memórias e vivências de uma pessoa ou de um grupo. Esse tipo de gênero pode ser encontrado na internet ou até mesmo no cotidiano ao se compartilhar experiências vivenciadas. Por meio do relato de experiência, a pessoa conta histórias verídicas. Ele é de natureza subjetiva, por isso é comum encontrar o uso da primeira pessoa no singular ou plural. O gênero contém o narrador-personagem, que é diferente do personagem ficcional, tempo e espaço. Geralmente, contém a estrutura: título, introdução, desenvolvimento e conclusão. O conteúdo sobre o gênero textual deverá ser explanado, preferencialmente, pelos alunos, sendo que o professor irá intervir quando for conveniente, motivando a identificação dos elementos do gênero no relato “Sou surda e não sabia”.

Após os alunos já terem conhecimento sobre aspectos da cultura e da identidade surda e já compreenderem as características do gênero relato de experiência, o professor dividirá os alunos em grupos para realizar a produção textual. Alunos surdos e ouvintes terão de interagir em grupos. Eles terão que escolher uma das perguntas que elaboraram na etapa 2, respondida pelo(s) aluno(s) surdo(s) como forma de motivar o aluno surdo a produzir um relato de experiência, sinalizado em Libras. O relato pode ser baseado em algo que o aluno surdo vivenciou na escola, com os colegas surdos e não-surdos, ou na família. Enfim, o grupo irá decidir o tema do relato. O professor deverá abrir salas temáticas, com alunos surdos e ouvintes. O intérprete de Libras e o professor visitarão cada sala para ver o andamento do planejamento da produção. Como atividade assíncrona, o(s) aluno(s) surdo(s) deverá/rão filmar o relato de experiência em Libras, para ser compartilhado com a turma

e apresentado em aula síncrona. O texto filmado não deve ultrapassar 4 minutos.

Etapa 6

Em aula assíncrona, os alunos surdos irão transcrever o texto sinalizado em Libras para a Língua Portuguesa, trabalho a ser compartilhado na aula síncrona, já que com o auxílio do intérprete podem receber auxílio em partes do texto em que tiveram dúvidas, mas apenas em relação a nomes em português correspondentes/próximos aos sinais em Libras. Na aula síncrona, os alunos surdos e ouvintes irão assistir os relatos de experiência com o auxílio de intérpretes de Libras. Esse momento será oportuno para trocas, já que os alunos surdos podem apresentar alguns sinais para os alunos ouvintes, e caso tenham dúvida em algum termo em português os alunos ouvintes podem colaborar. Após esse momento, o professor irá postar os textos transcritos em Língua Portuguesa pelos surdos numa Wiki, na plataforma Moodle. Irá explicar o que é uma Wiki² e como usá-la. Irá mostrar que todos podem entrar e modificar o texto, mas alertando que há, no espaço do professor, acesso às informações sobre as alterações feitas no texto. Assim, irá convidar os alunos que, colaborativamente, façam alterações no texto, de modo a adequá-lo melhor ao gênero relato de experiência e à estrutura padrão da Língua Portuguesa. Essa atividade de escrita colaborativa deverá ser realizada de forma assíncrona.

O professor irá estimar um tempo para que as alterações nos textos sejam feitas, e a partir do trabalho de tutoria irá acompanhar individualmente os estudantes ouvintes e surdos. Atendendo às especificidades dos alunos surdos, irá mostrar as mudanças mais

² Apresentamos aqui uma proposta de escrita colaborativa utilizando a *Wiki*, que é uma ferramenta disponível na plataforma *Moodle*. Porém, muitas escolas regulares podem ter mais acesso ao *Google Classroom*. Assim essa proposta de escrita colaborativa pode ser realizada utilizando a ferramenta *Google Docs* que também permite ao professor acompanhar as modificações feitas pelos alunos no texto. Para isso, é preciso que professor e alunos estejam logados em contas do *Google*.

pontuais e pertinentes para aproximar mais a interlúngua do aluno à Língua Portuguesa.

Considerações finais

Como vimos, com as políticas públicas de inclusão, os alunos surdos passaram a frequentar o ensino regular nas escolas em salas mistas com não-surdos. Frente a esse novo contexto, surgiu o desafio de promover a igualdade de oportunidades de aprendizagens a pessoas tão diferentes. A esse respeito, em específico nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em contexto misto, os professores precisam relutar à aplicação de práticas de ensino homogeneizantes, tendo em vista que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos estudantes surdos.

Devido ao fato de o surdo não ter o português como língua materna, seu ensino requer práticas de leitura e escrita diferenciadas, que atendam suas especificidades. Nesse sentido, já discutimos que a inclusão efetiva requer mais do que a oferta de intérprete de Libras. Requer um currículo adequado, práticas didáticas e metodologias atreladas às especificidades dos estudantes surdos.

Para além de todos os desafios apresentados, não vamos aqui romancear que antes da pandemia de Covid-19 a educação não vinha enfrentando desafios. Mais de 48 milhões de estudantes brasileiros da educação básica foram obrigados a ter aulas remotas, dentre estes vários alunos surdos. Com a modalidade de ensino remoto, as dificuldades no processo de interação dos alunos surdos se intensificaram em relação a vários níveis de ensino, até mesmo no contexto de ensino superior, conforme relatado aqui, no presente trabalho.

Os alunos surdos passaram a ter de lidar com falhas na conexão com a internet, dificultando a visualização do intérprete de Libras, dificuldades de compreender a pronúncia do professor e realizar leitura orofacial, pessoas falando com a câmera desligada, tentando evitar o peso da conexão, entre outros desafios. A realização de atividades assíncronas, muitas vezes sem contar com suporte

familiar e de intérprete de Libras, com prazos pré-determinados para sua realização, também se apresentou como um desafio ao aluno surdo. Todo esse contexto só intensificou os esforços dos estudantes surdos para acompanharem o ritmo do ensino, para não falar dos processos de avaliação das disciplinas que, muitas vezes, focam em aspectos quantitativos e prezam por respostas assertivas às questões, com orientações sobre como realizá-las apenas em Língua Portuguesa na modalidade escrita, disponíveis nas plataformas digitais.

É nesse cenário que vemos nas metodologias ativas em contexto de ensino remoto uma forma de estimular aprendizagens significativas para os alunos surdos. Foi por meio da aplicação de metodologias ativas e pela combinação das práticas de personalização, compartilhamento, de aprendizagem colaborativa e de tutorias, que propusemos uma prática de escrita colaborativa utilizando a ferramenta digital WIKI, dentre outras, reconhecendo também a importância do letramento digital, tanto para inclusão social, quanto para inclusão escolar dos alunos surdos.

Nesse viés, apresentamos uma proposta de trabalho que visa motivar, orientar e aplicar um ensino em contexto remoto que favoreça o processo de interação dos alunos surdos com seus pares, alunos-não surdos e professores, favorecendo também a aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Discutimos também sobre os desafios da implementação de aprendizagens ativas nas escolas e a importância do trabalho conjunto envolvendo toda a comunidade escolar.

Com respaldo teórico, podemos afirmar que aprendemos mais quando estamos em ação. Por isso, por meio das aprendizagens ativas, objetivamos dar ênfase ao protagonismo dos alunos surdos e ouvintes, promovendo a participação reflexiva individual e a interação colaborativa. Por meio de tutoria, o professor também coordena o trabalho e numa possível aplicação da proposta de atividade colaborativa terá que propor soluções às barreiras que

porventura venham a surgir no decorrer das práticas, intervindo e orientando quando necessário.

Esclarecemos que não tivemos a pretensão de esgotar o tema, tampouco de ditar regras ou dar receitas. Nossa intenção é contribuir para as reflexões a respeito da temática sobre a qual nos debruçamos no presente artigo. Lembrando da carência de mais estudos envolvendo o ensino e o uso de recursos digitais na promoção de aprendizagens ativas para estudantes surdos, convidamos outros pesquisadores a se enveredar pelos caminhos das pesquisas na área.

Referências

AUGUSTA, M. C.; LIMA, J. P. de; SILVA, M. Z. M. da; SILVA, W. N. da; SOUZA, J. M. S. S. Desafios no ensino remoto para alunos surdos durante a pandemia: possíveis estratégias em dias de quarentena. In: **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Anais do VII Congresso Nacional de Educação, 11f. Maceió, Alagoas, 15, 16 e 17 de outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 15/nov/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 20/nov/2021.

BRAGA, D. B.; VOVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015, v. 1, p. 33-67.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. 431 f. Tese de doutorado (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) - Universidade Estadual Paulista, Assis: 2003.

HEREDERO, E.S. Aprendizaje colaborativo en red: una nueva estrategia para el uso de la tic em una escuela inclusiva. In: GIROTO, C.R.M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 41-64.

JOAQUIM, B.S.; VÓVIO, C. L.; PESCE, L. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 248 - 268. Disponível em: [https://revistas.uece.br/in\[1\]dex.php/linguagememfoco/article/view/4053](https://revistas.uece.br/in[1]dex.php/linguagememfoco/article/view/4053). Acesso em: 01/dez/2021.

MENDONÇA, A.P. **Tendência e Inovações no Ensino**. Editora CRV, Curitiba, 2015.

MORAN, J; Metodologias ativas para um ensino mais profundo. In: BACICH L. e MORAN J (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35-74.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos, **Educar em Revista**, v. 30, n. 2, Curitiba: Editora UFPR, 2014.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em: 24/nov/2021.

CAPÍTULO 9

ALUNOS SURDOS NO ENSINO A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Andreлина Heloisa Ribeiro Rabelo

Juliano Marques

Suely André de Araújo Drigo

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, também conhecidas como TDICs, são basicamente os recursos tecnológicos, incluindo os recursos digitais, utilizados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Nesse sentido, podemos considerar como recursos tecnológicos digitais os dispositivos eletrônicos, tais como computadores, tablets, smartphones que, ao longo do tempo, se tornaram aliados nos processos comunicacionais, aproximando as pessoas às informações e umas das outras, mesmo que distantes geograficamente. Rodrigues (2016) afirma que as TICs são utilizadas nos mais diversos setores tais como; indústria, comércio, investimentos e na educação. Podemos considerar essa afirmativa na perspectiva das tecnologias digitais.

Em relação aos vários contextos em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se aplicam, consideramos, para este artigo, o contexto escolar. Desse modo, podemos dizer que as TDICs se apresentam como ferramentas acessórias que podem auxiliar alunos, professores e equipe pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, inclusive na perspectiva da educação inclusiva. Aspirando ao âmbito educacional, apontamos aqui a modalidade de Ensino a Distância - EaD e podemos dizer que as TDICs, nessa

modalidade, são mais que ferramentas acessórias; elas são relevantes para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, haja vista que a principal ferramenta de conexão entre aluno e professor, bem como aluno e instituição é o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA.

Dentro desse contexto de ensino-aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância, vale ressaltar a importância de se pensar como essa modalidade se efetiva na perspectiva da educação inclusiva e impacta no desenvolvimento do aluno com deficiência que opta por essa modalidade de ensino, em especial o aluno com surdez. Considerando que o aluno surdo tem como primeira língua a língua de sinais, no caso do Brasil a Libras - Língua Brasileira de Sinais, uma língua gestual-visual reconhecida e aceita como tal pela Lei 10436/02 (BRASIL, 2002), e que, portanto tem direito ao atendimento em Libras para aquisição do conhecimento, validado pelo Decreto 5626/05 (BRASIL, 2005), e que na escola regular esse acesso ao conhecimento é intermediado por um profissional tradutor intérprete de Libras, trazemos aqui para reflexão como esse acesso pode ocorrer na modalidade de Ensino a Distância a partir das TDICs.

Ao pensarmos o Ensino a Distância, e que nessa modalidade não há auxílio de um intérprete para mediar o acesso do aluno surdo ao ambiente virtual e seus conteúdos, e considerando, ainda, que nessa modalidade nem sempre o professor/tutor está presente de forma síncrona do outro lado da tela para acompanhar esse aluno, e mesmo que tivesse poderia não ser fluente em Libras, levantamos a seguinte problemática: quais seriam as melhores TDICs para que a acessibilidade do aluno surdo ocorra nessa modalidade?

Nesse sentido, esse trabalho teve a pretensão de investigar as principais TDICs disponíveis em contexto de EaD, quais delas podem promover a acessibilidade do aluno surdo nesse ambiente e como elas impactam no processo de ensino-aprendizagem desse aluno quando ele opta pela modalidade de Ensino a Distância. Desse modo, elencamos as TDICs comumente utilizadas no EaD, descrevemos cada uma delas e, posteriormente, apresentamos

algumas possibilidades de TDICs voltadas para a especificidade da pessoa com surdez e que podem ser também incorporadas no âmbito do Ensino a Distância.

O desenvolvimento desse estudo é justificável, uma vez que somos profissionais da área da educação e, portanto, consideramos que a educação é a base para a promoção da sociedade que acontece a partir do desenvolvimento dos indivíduos que a integram, inclusive os indivíduos surdos. Além disso, pertencemos à comunidade surda e temos acesso às aflições e questionamentos dessa comunidade em relação à acessibilidade, em especial, na área da educação. Esperamos que esse trabalho venha contribuir com pesquisas de mesma natureza e que desperte novos olhares para a relação TDICs, acessibilidade e aluno surdo, e também essa tríade inserida no Ensino a Distância.

Este capítulo foi organizado em quatro seções. Na primeira seção, nomeada de introdução, apresentamos nossas considerações iniciais em relação às TDICs, à modalidade de EaD e as possíveis contribuições dessas ferramentas para o atendimento ao aluno surdo que optar por essa modalidade. Ainda nesta seção, apresentamos os objetivos deste estudo e justificamos a importância de um trabalho dessa natureza, haja vista que alunos surdos têm direito à acessibilidade e, nesse sentido, entendemos que essa acessibilidade deve ser contemplada em qualquer modalidade de ensino. Para isso, lançamos mão do questionamento sobre quais seriam as melhores TDICs para promoção da acessibilidade do aluno surdo.

Na seção dois, tratamos da história da educação dos surdos brasileiros e as tecnologias como aliadas nesse processo. Apresentamos as principais correntes comunicativas utilizadas no processo de ensino- aprendizagem de alunos surdos, tais como; Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Ainda, discorremos sobre a importância das TDICs como ferramentas de acessibilidade. Já na seção três, discorremos sobre a modalidade de ensino EaD e apresentamos algumas possibilidades de TDICs utilizadas nessa modalidade e como elas podem contribuir para a aprendizagem do

aluno surdo que estuda a distância. Por fim, na quarta seção, apresentamos nossas considerações finais, elaboradas com base nos objetivos propostos e na problemática levantada. Além disso, ressaltamos as contribuições deste capítulo, como a possibilidade de ser aporte para elaboração de estudos futuros de mesma natureza.

A educação de surdos e as tecnologias como aliadas

Para Strobel (2010), o ato de pesquisar a história da educação dos surdos é uma ação que culmina em pesquisar e investigar o passado dos povos surdos e das comunidades surdas, procurando obter episódios e compreender as suas realizações linguísticas, educacionais, sociais, políticas e culturais. É a partir dessas investigações que se passa a conhecer os acontecimentos e as consequências das transformações pelas quais passou o povo surdo e que se adquirem informações que ajudam a explicar as comunidades surdas atuais.

A autora aponta ainda que, por volta do século XVI, o monge Beneditino Pedro Ponce de Leon fundou, na Espanha, a primeira escola para surdos em um monastério da cidade de Valladolid, contribuindo para que, posteriormente, surgisse um grande número de professores surdos para ensinarem os alunos surdos em diferentes lugares da Europa (STROBEL, 2006). Embora utilizasse a língua sinalizada e o alfabeto manual, Ponce de Leon percebeu a potencialização da oralização dos surdos e desenvolveu um ensino pautado no treinamento da voz e da leitura labial, o que possibilitou o sucesso desse método, reconhecido mais tarde como corrente oralista, para um grupo de surdos filhos de famílias nobres.

Em virtude de o surdo viver em uma comunidade de maioria ouvinte, a abordagem oral dominou os educadores por muitos anos, pois os professores ouvintes não conheciam e nem reconheciam a competência dos sinais. A incorporação do Oralismo como método pedagógico para educação dos surdos foi estabelecida por muitos anos, não só na Europa, mas, também em outros continentes, e é

nesse contexto que surge a educação dos surdos no Brasil influenciada pela metodologia europeia dos séculos XVI e XVII (STROBEL, 2006). No ano de 1857 o francês Ernest Huet, a pedido de D. Pedro II, fundou a primeira escola de surdos do país: o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no Rio de Janeiro.

O surgimento de novas tecnologias contribuiu para que a aprendizagem da fala fosse estimulada e isso fez com que, em 1860, o enfoque oralista se difundisse ganhando forças e motivando os profissionais a tentar investir na oralização de surdos. As tecnologias eram utilizadas com foco na normalização da fala e a surdez passou a ser considerada uma patologia, uma anormalidade, buscando, nos surdos, o comportamento ouvintista, ensinando-os a falar a fim de que fossem aceitos na sociedade. Nesse sentido, as tecnologias contribuíam para aperfeiçoar as próteses auditivas e estimular a fala das pessoas com surdez. O avanço das tecnologias foi uma mola propulsora para que a visão médica sobre a surdez, que já pretendia a “cura”, ganhasse força e fosse absorvida por outras sociedades além da Europa.

Nesse período, buscava-se técnicas que pudessem curar a surdez, oralizar, ou resgatar uma parcela da audição. Essa visão perdurou por mais de 200 anos nos países europeus e, por muito tempo, pela maioria das outras sociedades. O objetivo era oprimir o uso de línguas sinalizadas, assim como suprimir a cultura das comunidades surdas, e enfatizar que possuir as faculdades da fala e da audição eram necessárias para fazer parte da sociedade e ser reconhecido como ser social. No ano de 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, Graham Bell exerceu grande influência na votação do Congresso que decidiu a favor das ideias oralistas como diretrizes únicas na aprendizagem dos surdos.

Vale ressaltar que a participação dos surdos nessa decisão, por qual método utilizar no processo de aquisição de linguagem, foi negada. Esse foi considerado um período de trevas para o desenvolvimento do indivíduo surdo, pois sua língua natural foi, de

forma obrigatória, deixada de lado. Guarinello (2007) afirma que Graham Bell tinha a pretensão de eliminar as línguas de sinais e que para isso era contrário a casamentos entre surdos e estimulava o ensino da língua oral para surdos, evitando assim que a língua sinalizada se propagasse e se mantivesse viva e dinâmica.

Por volta dos anos setenta e oitenta, surge a Comunicação Total, a qual foi utilizada em vários países. Essa corrente utilizava recursos educacionais, com objetivo de incluir o surdo na sociedade ouvinte, acreditando que ele teria uma boa comunicação por meio da fala, uso das línguas de sinais, escrita, pantomima e gestos. Ou seja, para estabelecer comunicação era válida a utilização de qualquer meio de linguagem. A Comunicação Total não era a melhor opção para os surdos, mas comparada ao Oralismo, podemos dizer que os surdos obtiveram melhor desempenho na compreensão e comunicação ao fazer uso dessa abordagem.

Todavia, Ciccone (1990) relata que a combinação entre língua oral e sinalizada foi um obstáculo para o surdo discernir as estruturas de uma língua para a outra, tendo como consequência um prejuízo no aprendizado da leitura e da escrita de uma dada língua oral, de forma que o surdo não encontrou facilidades para ler e também para escrever, limitando o surdo a ler e escrever apenas pequenos textos. Podemos considerar que essa combinação entre a língua oral e sinalizada também inviabilizou o desenvolvimento linguístico e a aquisição da linguagem do surdo, pois não era posta a ele, de forma objetiva, as diferenças entre essas línguas e seus usos.

Por fim, mais recentemente, em meados dos anos 80, surgiu a corrente bilíngue ou Bilinguismo como é comumente conhecida. Essa corrente tem como técnica o ensino da pessoa surda por meio de sua primeira língua-L1, no caso do Brasil a Libras. Lacerda e Mantelatto (2000) defendem que a criança surda precisa ser exposta o quanto antes à língua de sinais para que desenvolva a linguagem e, portanto, adquira um desenvolvimento integral. A compreensão de que o surdo não aprende uma língua de modalidade oral-auditiva naturalmente, como aprende a língua de sinais, é muito

importante no desenvolvimento de metodologias específicas e para a escolha dos recursos tecnológicos a serem utilizados com esse perfil de aluno, para que, de fato, esses sejam bem aproveitados.

De acordo com Goldfeld (1997), as pessoas com surdez profunda, por exemplo, precisam adquirir a língua e a linguagem, elementos estruturantes do pensamento por meio da visão, e especificamente, a partir das línguas de sinais. Nesse sentido, Rodrigues (2016) aponta o quanto a comunicação também é responsável por grandes avanços, devido à troca de informações e à experiência por meio da tecnologia. O autor destaca as novas formas e metodologias que surgiram no ensino, e cita como exemplo o Ensino a Distância, uma modalidade em expansão no Brasil. Quadros (2009) também afirma o quanto as tecnologias digitais podem ser fortes aliadas no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, tais como o telefone celular, que pode ser utilizado para estimular a troca de mensagens escritas pelos alunos.

Em relação ao papel do professor Quadros (2009) aponta que o professor deve nutrir em seus alunos surdos o interesse pela leitura e escrita, incentivando-os a usar o telefone para conversarem sobre o que leram. Além disso, os alunos podem se conectar, via internet, ao *WhatsApp Web*, utilizando como ferramenta de acesso o computador, para trocar mensagens com os colegas. A proposta da autora é que o ensino ultrapasse as dimensões da sala de aula por meio das redes sociais. Para isso, ao invés de fazerem chamadas de vídeos de modo simultâneo com as sinalizações, os alunos surdos devem ser estimulados a enviar mensagens escritas para o desenvolvimento da leitura e escrita da língua portuguesa.

A partir do entendimento de que os alunos surdos têm um processamento linguístico diferente dos alunos ouvintes, as aulas precisam ser bem planejadas, com estratégias específicas para atendimento a esse perfil de aluno. Nesse sentido, as TDICs podem ser excelentes aliadas. Como afirma Lopes (2017, p. 2), as “tecnologias podem proporcionar ao aluno surdo aulas mais visuais, por meio de momentos lúdicos, estimulantes, diferenciados,

respeitando as características da língua de seu aluno”. Assim, o professor enquanto mediador por meio do uso das tecnologias pode oferecer metodologias facilitadoras que contribuam na percepção dos conteúdos, aumentando a autoestima do aluno surdo e permitindo que ele acesse o conhecimento por meio de uma pedagogia visual.

Atualmente, as tecnologias, em especial as tecnologias digitais, são aliadas na mediação pedagógica, no desenvolvimento do potencial cognitivo, criativo, sócio afetivo, comunicativo e linguístico também do aluno surdo, com espaço para valorização das línguas de sinais. As tecnologias podem, ainda, ser um estímulo para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa por meio do uso de vídeos, traduções, redes sociais, e demais tecnologias (LOPES, 2017). A utilização da TV, DVD, data show, vídeos, internet, softwares, redes sociais, e-mail, chat, webcam, mensagens de textos de celulares se tornaram objetos de aprendizagem e possibilitam o acesso e a participação dos surdos no campo da educação, visto que suas experiências de comunicação são de caráter visual e essas ferramentas combinam imagens, áudios e podem apresentar legendas, além de haver a possibilidade de desenvolver e melhorar a escrita da língua portuguesa em conversas pelo *WhatsApp*, por exemplo.

Desse modo, podemos pensar o quanto e como os recursos tecnológicos digitais podem ser utilizados como ferramentas de acessibilidade para o modelo de Ensino a Distância, uma vez que nesse modelo, em muitas ocasiões, não temos a intervenção direta do professor, e tampouco o auxílio de um tradutor intérprete de Libras em tempo real, no momento em que o aluno surdo está acessando uma plataforma virtual. Nesse sentido, precisamos pensar quais tecnologias digitais podem ser aliadas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo que possibilite acesso ao conteúdo, otimizando a qualidade de aprendizagem quando a modalidade de ensino é o EaD, e isso é o que discutiremos na seção a seguir.

O Ensino a Distância: contribuições das TDICs para o acesso do aluno surdo matriculado nessa modalidade

De acordo com o Decreto 5622/05, em seu capítulo 10, artigo 1º, o EaD pode ser definida como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Nesse sentido, entendemos o EaD como uma modalidade de ensino em que professores e alunos estão separados em relação ao tempo cronológico e espaço físico, pois o conteúdo é disponibilizado em uma plataforma e são as tecnologias digitais que possibilitam a interação por meio dos ambientes virtuais, para que, assim, o ensino e a aquisição de conhecimento aconteçam. Desse modo, o docente, amparado por recursos digitais, tem sua função de mediação do conhecimento facilitada, pois poderá contar com ferramentas que possibilitam aulas mais visuais, que respeitem as características próprias da língua de seus alunos surdos. A disposição de vídeos em Libras, por exemplo, torna o conteúdo mais compreensível pelo discente surdo, aumentando o interesse desse aluno e permitindo, assim, a acessibilidade e o empoderamento que o conhecimento traz.

Na contemporaneidade, as tecnologias são usadas em favor da Pedagogia Visual no processo de ensino e de aprendizagem do surdo. Quevedo (2014) cita que a internet não é somente uma ferramenta de busca, processamento e transmissão da informação que oferece prestações extraordinárias; ela também comporta um espaço de interação social e, por conseguinte, um espaço para aprendizagem e ação educativa. Portanto, a cultura da aprendizagem, que define a Sociedade em Rede, nos impulsiona para a construção de um novo modelo educativo, caracterizado pela diversidade e pluralidade dos indivíduos. Pensando o EaD,

podemos refletir sobre algumas dificuldades do aluno que escolhe essa modalidade. Elencamos aqui duas delas: falta de assistência do professor, que não está à disposição do aluno surdo quando esse acessa a plataforma (não por falta de empatia, mas pelo perfil da modalidade) e a falta de materiais acessíveis em Libras, primeira língua desse aluno.

Embora haja, em algumas plataformas, o VLibras – um conjunto de ferramentas digitais que traduzem conteúdos da língua portuguesa para Libras - o uso dessa suite não garante a acessibilidade efetiva, pois o que se percebe é a tradução da língua portuguesa para o português sinalizado e não para a Libras, de fato. Todavia, o aperfeiçoamento das tecnologias e o desenvolvimento das TDICs estimularam a interação dos surdos que, ao contrário de outros tempos, agora fazem uso dessas ferramentas para serem vistos e compreendidos.

As novas tecnologias viabilizam essa possibilidade por meio de uma acessibilidade que é visual. Desse modo, as comunidades surdas têm percebido a importância dessas tecnologias e o quão elas podem ser facilitadoras em seus processos de aprendizagem, em especial na modalidade EaD: “... as novas tecnologias ampliam o espectro das formas do ensino e da aprendizagem numa dimensão quase inimaginável e amplia-se o espaço para decisões didáticas” (PETERS, 2001, p. 230).

Para discorrermos sobre a tríade EaD, TDICs e aluno surdo, fizemos uma busca para tomarmos nota das principais TDICs disponíveis para essa modalidade de ensino e, posteriormente, refletimos sobre quais podem ser utilizadas pensando na especificidade desse aluno surdo. Como resultado, temos que as principais TDICs no EaD são: o Moodle, as videoaulas, chats e fóruns, bibliotecas virtuais e o e-mail. No entanto, é preciso refletir sobre o quanto esses recursos podem auxiliar o aluno surdo de forma acessível.

O *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* - é uma plataforma criada em 2001 por Martin

Douglas. Segundo Carlini e Tarcia (2010), esse *software* é bastante utilizado pelas instituições de ensino superior que atuam na modalidade de EaD. O *Moodle* pode ser considerado um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual, a partir de um login e uma senha criados previamente, o aluno tem acesso aos conteúdos e atividades disponibilizados pelo professor, além de ter acesso às postagens de outros alunos. É, principalmente, em um ambiente virtual como o *Moodle* que o EaD acontece, uma vez que nesse ambiente os alunos têm acesso aos conteúdos de uma disciplina, às videoaulas, chats e fóruns, bem como outros tipos de atividades (questionários, diários, tarefas).

Concernente às questões de acessibilidade no *Moodle* para pessoas com deficiência, usuários desse AVA, podemos citar, por exemplo, os leitores de tela para pessoas com cegueira ou baixa visão. Já para o aluno surdo, o software pode apresentar algumas barreiras tais como: textos muito extensos sem versão em Libras, acúmulo de mensagens no chat, sem alguém que faça a interpretação em Libras. Outro ponto que vale menção é o acesso à plataforma que pode ser um tanto quanto confusa, sem instrução em Libras. Nesse caso, a dificuldade de navegar pela plataforma também pode ser enfrentada pelos alunos ouvintes que, por sua vez, não conseguem orientar seus colegas surdos. De acordo com Flor *et al* (2015), para que a acessibilidade ocorra, de fato, é preciso a mobilização de programadores, professores e desenvolvedores de conteúdo.

Em relação às videoaulas, entendemos que são aulas gravadas e disponibilizadas em uma plataforma (como o *Moodle*) para o aluno acessar quando quiser. De maneira geral, essas aulas mesclam som e imagem, ou seja, a fala do professor acompanhada de figuras, desenhos, escritas, sons, entre outros tipos de linguagem. É pertinente mencionar, entretanto, que esses vídeos, geralmente, não possuem janela de Libras e que, embora em alguns haja legenda, esta não substitui a janela de Libras. Isso porque a legenda faz uma tradução literal, o que dificulta a compreensão de expressões idiomáticas, por exemplo. Além disso, alguns surdos não são

fluentes em língua portuguesa na modalidade escrita o que dificulta o entendimento das aulas por parte dos alunos surdos.

Os chats e os fóruns de discussão são ferramentas utilizadas com o objetivo de interação e discussão entre os alunos e entre os alunos e professores, alunos e tutores. Essas discussões acontecem por meio do texto escrito e ficam disponibilizadas para que todos acessem o histórico da conversa sempre que precisarem conferir uma informação ou ainda inserir novos comentários. Para o aluno surdo que domina a língua portuguesa escrita, a utilização dessas ferramentas em cursos EaD pode fornecer a oportunidade de participação nas discussões e um canal para o esclarecimento de dúvidas. No entanto, para o aluno surdo que não domina o português escrito, essas duas ferramentas não são acessíveis. A escrita da língua portuguesa de um aluno surdo pode passar pelo processo de interlíngua e, às vezes, o que ele quer expressar pode não ser compreendido como deveria por seus colegas e professor ouvintes.

Já as bibliotecas virtuais, também conhecidas como midiatecas, são ambientes onde estão disponíveis materiais que podem ser utilizados pelos alunos, os quais podem ser utilizados por mais de um aluno ao mesmo tempo, diferentemente do que acontece em uma biblioteca física. O acesso, de forma geral, é bem simples e rápido. Para o aluno surdo, a problemática pode estar nos comandos de acesso a essas bibliotecas, que não possuem versão em Libras.

Por último, podemos citar o e-mail, um correio eletrônico em que as pessoas enviam e recebem mensagens, muito empregado no contexto acadêmico. Trata-se de uma ferramenta que também pode ser vista como uma possibilidade de interação e aproximação entre os alunos e entre os alunos professores e alunos tutores. Em relação aos recursos anteriormente apresentados, o e-mail pode ser usado pelos alunos de forma menos expositiva. Isso porque o aluno envia a mensagem diretamente para quem ele deseja que tenha acesso, ao contrário dos chats e fóruns, em que qualquer postagem poderá ser lida por todos. Desse modo, essa ferramenta pode contemplar o aluno surdo de forma mais efetiva, pois as trocas de mensagens

serão privadas e o aluno não será constrangido de ter sua escrita “avaliada” e “julgada” pelos colegas.

Pensando nessas questões de TDICs, EaD e acessibilidade do aluno surdo nessa modalidade de ensino, e considerando as ferramentas digitais que temos disponíveis hoje, podemos discorrer aqui sobre alguns recursos que acreditamos que podem contribuir com o processo comunicacional e interacional desse aluno e que não estão, necessariamente, disponíveis dentro do AVA.

O telefone celular é um excelente recurso, caso o aluno surdo tenha um número de *WhatsApp* disponível para o qual ele possa enviar suas dúvidas, sugestões e comentários, se comunicar tanto com os alunos ouvintes, quanto com os seus pares surdos e professores. O *WhatsApp* lhes proporcionará oportunidades de se comunicar tanto por meio do texto escrito (para aqueles que dominam o português escrito), quanto por meio de vídeos em Libras e, desse modo, sanar ou minimizar dúvidas sobre um texto ou uma atividade depositada no AVA.

Outro recurso que poderia contribuir para a acessibilidade do aluno surdo aos conteúdos disponibilizados em um curso EaD seria uma janela de Libras, com o conteúdo sinalizado por um profissional tradutor intérprete de Libras. Atualmente, contamos com a ferramenta VLibras, mas essa não faz uma sinalização adequada. Ao contrário, por vezes, a ferramenta faz a tradução de palavra/sinal, palavra/sinal e utiliza muita datilologia, que é o alfabeto manual na Libras. No caso da inclusão da janela de Libras com a interpretação previamente gravada, há de se preocupar com o tamanho da janela e sua disposição na tela, bem como questões de poluição visual, uma vez que o surdo tem sua percepção visual bastante desenvolvida e o excesso de informação visual pode causar estranhamento. Questões referentes às normas para utilização de janela de Libras estão dispostas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2008, p.40).

Podemos apontar, ainda, a inserção de *Closed Caption*, que é uma ferramenta utilizada para transformar as falas orais em

legenda. Ressaltamos, no entanto, que o uso de *Closed Caption* só atenderia aos alunos surdos que dominam a língua portuguesa na modalidade escrita e que percebam as falhas dessa ferramenta que, por vezes, faz tradução literal de termos ou até mesmo traduz termos de forma homonímia, ou seja, o falante fala “confusão” e a ferramenta traduz “caminhão”. Se ainda houvesse a possibilidade de ter disponíveis a janela de Libras e *Closed Caption* concomitantemente, o acesso aos conteúdos do AVA seria ainda mais efetivo para o aluno surdo, pois aquele aluno surdo que não possui fluência na língua portuguesa na modalidade escrita poderá ser contemplado com a janela de Libras.

Diante do exposto, vale mencionar a importância de um professor com conhecimentos linguísticos da Libras e da cultura surda para fazer escolhas mais adequadas dos conteúdos e atividades e como eles serão disponibilizados no AVA. Além disso, é fundamental o apoio de um tradutor intérprete de Libras na elaboração dos materiais, gravações das aulas e atendimento ao aluno surdo, haja vista que os recursos digitais são importantes e podem auxiliar na acessibilidade, mas não substituem esse profissional. A parceria entre esses dois profissionais e a aplicabilidade de TDICs específicas para o aluno surdo podem contribuir para que a aprendizagem desse aluno ocorra de forma acessível.

Considerações finais

A Libras é o fator inclusivo em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os avanços permitidos pelas TDICs elevam a vida do surdo a um patamar novo. As tecnologias possibilitam que ele expresse livremente o que está pensando. No entanto, o material pedagógico através das TDICs em cursos EaD pode e precisa ser melhorado. Esse material costuma se apresentar em língua portuguesa padrão e este é um dos principais problemas, pois o surdo que não domina a língua portuguesa na modalidade escrita pode captar parcialmente as informações. São inúmeras as barreiras que o surdo tem com a língua

portuguesa em níveis de dificuldade que vão variar de surdo para surdo, sem contar o processo de interlíngua que esse aluno demonstra ao ler e escrever em língua portuguesa.

Apesar das leis existentes, tais como a 10436/2002 que, anteriormente mencionada, rege sobre o reconhecimento da Libras como língua de uso da comunidade surda, e do Decreto 5626/2005 que trata da formação de professor de língua portuguesa para surdos, da formação do professor de Libras, da acessibilidade por meio da mediação de intérpretes, além do reconhecimento das necessidades dos surdos de uma educação acessível, com conteúdo ministrado em Libras, a inclusão acontece apenas em alguns espaços reservados, em pouquíssimos, na verdade. O que se vê mais é uma integração desse aluno surdo, ou seja, ele é inserido dentro de uma comunidade majoritariamente ouvinte, reconhecido como alguém que tem necessidades específicas, mas pouco é feito para que ele exerça seu papel social na comunidade.

A falta de acessibilidade do aluno surdo na modalidade EaD pode ser minimizada por meio da implementação de TDICs, desde que o potencial dessas tecnologias seja devidamente utilizados pelos professores ou designers de conteúdo. Para isso, é necessária uma adaptação pedagógica e tecnológica para que os conteúdos possam ser reorganizados e ajustados para atender a especificidade do aluno surdo, permitindo sua inclusão e socialização, bem como sua valorização enquanto cidadão.

Considerando que as novas tecnologias trazem benefícios para todos, com seus recursos e ferramentas, há de se somar esforços para suprir esse vazio que existe ao se pensar sobre essas tecnologias aplicadas à educação de surdos, em especial quando se opta pela modalidade EaD. Evidentemente não basta só implementar novas tecnologias em uma modalidade de ensino e não garantir o avanço da qualidade desse ensino. O aluno surdo deve ser motivado, estimulado a realizar, criar, a pensar em novas oportunidades, analisar e refletir sobre as perspectivas para sua vida. O professor deverá ser o mediador desse processo, não apenas o transmissor do

conhecimento, mas sim um colaborador, alguém que estimula o aluno pela busca do conhecimento, trabalhando a afetividade, considerada importante para o aluno adquirir confiança e segurança em sua aprendizagem.

Em relação à EaD, a afinidade, o estímulo e a mediação do conhecimento só será efetiva se a equipe gestora dessa modalidade tomar consciência da importância da formação continuada de sua equipe de professores e de sua equipe de tecnologia da informação. O desafio de fazer bom uso das TDICs ocorre, principalmente, pela carência de profissionais com formação e habilidades na área de Libras, com conhecimento da cultura e identidade das comunidades surdas e com conhecimentos sobre as ferramentas digitais e de como aplicá-las para atender esse aluno em contexto EaD.

A consciência dos profissionais deve ser alinhada à formação continuada, aprimorar-se para contribuir na qualidade no ensino, tratando os princípios da atenção à diversidade com afetividade e a sensibilidade necessária. Diante do exposto, pensamos que os responsáveis pela organização de um AVA, desde a escolha dos conteúdos, até as ferramentas de acessibilidade que serão utilizadas, devem levar em conta a língua natural do aluno surdo e entender que o acesso desse aluno aos conteúdos só se efetivará da melhor forma possível e sem maiores constrangimentos se acontecer por meio da sua língua natural, a Libras, aliadas as TDICs que contemplem a acessibilidade desse aluno surdo. Para isso, ao aluno surdo devem ser disponibilizadas TDICS que atendam suas especificidades.

Referências

Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 15.604**: Televisão Digital Terrestre: Receptores. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.
BRASIL, **Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional e caracteriza a Educação a Distância como modalidade educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acessado em: 13, dez. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 23 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>. Acessado em: 11/12/2021

CARLINI, A.; TARCIA, R.M. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CICCONI, M. M. C. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artmed Editora, 2009.

GUARINELLO, A. C.. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus Editora, 1997.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LOPES, G. K. F. **O Uso Das Tecnologias no Processo de Ensino e de Aprendizagem do Surdo: Libras em educação à distância**. 2017.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

QUEVEDO, S. R. P; VANZIN, T.; ULBRICHT, V. R. Ambientes virtuais de aprendizagem bilíngues para surdos em EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD** da ABED, v. 13, p. 283-300, 2014.

RODRIGUES, R. B. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação** Recife: IFPE, 2016.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Florianópolis, 2010.

STROBEL, Karin Lílian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, v.7, p. 245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>. Acesso em: 24 mar. 2022.

FLOR, C.S *et al.* Acessibilidade do Moodle para surdos: abordagem dos discursos de surdos e ouvintes. **Transinformação**, v. 27, n. 2, p. 157-163, maio-agosto, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384351520005>. Acesso em: 24 mar. 2022

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adalgiza Costa de Oliveira: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui especialização em Alfabetização (UFU) e Tecnologia Digital aplicada à Educação (UNIMINAS/Pitágoras), graduação em Letras – Português/Inglês (FECILCAM) e graduação em Pedagogia (UNIUBE). Tem experiência em docência, com ênfase em Língua Portuguesa, na Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Iniciais). Atualmente trabalha como professora da Educação Fundamental – anos iniciais no município de Uberlândia (MG). Área de interesse: Letramento e Práticas Pedagógicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2753993614792890>.

Alessandra Ribeiro Queiroz: Mestranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes. Possui especialização em Didática e Metodologia do ensino superior pela mesma universidade. Tem experiência na Educação Básica (Ensino fundamental e médio). Atualmente trabalha como técnica administrativa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) no setor de ensino. Área de interesse: Tecnologias educacionais, letramento e práticas pedagógicas. E-mail: alessandra.groz@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3630538635188160>.

Aline Paula Ribeiro Vasconcelos: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Possui especialização em Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva (UNIPAC - Uberlândia). Licenciada em Pedagogia (UNIPAC - Uberlândia). Tem experiência em docência, com ênfase em Língua Portuguesa, na Educação Básica (Ensino Fundamental I – Anos

Iniciais e Finais). Atualmente trabalha como professora do Ensino Fundamental I – anos finais, no município de Uberlândia (MG). E-mail: aline_prv@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0307514674050143>

Ana Cecília Fernandez dos Santos: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Letras Português/Inglês pela mesma universidade. É professora de português e inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais há 5 anos e possui várias experiências anteriores no ensino de Português para Estrangeiros e de Inglês em diversos contextos. Seus interesses de pesquisa abarcam o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, letramentos e desenvolvimento de materiais didáticos. E-mail: fernandeza.cecilia@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5457911781248408>

Andréa Emiliana Fernandes Santos: Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos e Graduada em Letras Português/Francês, ambos pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3041533585045787>

Andreolina Heloisa Ribeiro Rabelo: Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma Universidade. Especialista em Ensino Médio Inclusão e EJA (em andamento). Licenciada em Letras-Língua Portuguesa com domínio de Libras-UFU. Professora substituta do Instituto de Letras e Linguística -ILEEL/UFU. Tradutora e intérprete de Libras com atuação em eventos e rede pública de ensino. Área de interesse: Letras, Libras, Educação especial e inclusiva. E-mail: andrelinarabelo@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1484863407760015>

Cíntia Aparecida de Sousa: Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação, pela FAGED/UFU, Graduada em Letras Português/Inglês e Comunicação Social-habilidade Jornalismo, ambos pela UFU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504443590857184>

Fernanda Costa Ribas: Doutora em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora no Curso de Licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde se dedica às áreas de linguística aplicada, metodologia de ensino e de pesquisa e estágio supervisionado. Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do ILEEL/UFU, atuando na linha Linguagem, Ensino e Sociedade. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: motivação, ansiedade, crenças, autocrenças, tecnologias e letramento digital, políticas de ensino e formação de professores de línguas. Email: ribasileel@gmail.com.. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8897481539878157>.

Gláucia Xavier dos Santos Paiva - Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e em Letras Libras pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência em docência, com ênfase em Língua Portuguesa. É professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e atua no curso de Letras: Libras. Área de interesse: Letras, Libras, Educação especial e inclusiva. E-mail: glauucia.paiva2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296338626540163>

Heverton Rodrigues Fernandes -Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Seus interesses de pesquisa incluem: tecnologias digitais e audiodescrição na escolarização de pessoas com

deficiência visual. E-mail: heverton.rodrigues@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878224938675844>

Isabella Beatriz Peixoto: Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Comunicação Social pelo Centro Universitário do Triângulo. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Português e Inglês como Línguas Adicionais, e Assessora de Comunicação. Seus interesses de pesquisa abrangem o ensino-aprendizagem de línguas adicionais e Análise de Discurso Crítica. E-mail: isabella.royale@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4057565520683691>

Jéssica Sousa Borges: Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Letras - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela mesma universidade. Professora particular de Língua Inglesa para fins gerais e específicos que atua na área de ensino de LI há mais de seis anos. Seus interesses de pesquisa envolvem estudos sobre ensino-aprendizagem de LI, letramento crítico, produção e adaptação de material didático, avaliação e análise do discurso. E-mail: jessicasousa@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9346264646024468>

Juliana Afonso de Paula Souza: Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, possui especializações em Supervisão Pedagógica, Gestão Educacional e Inspeção Escolar pela Universidade de Uberaba – UNIUBE e ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís, de Jaboticabal/SP. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca -UNIFRAN e Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (FFCL). Possui experiência na gestão escolar, como docente de educação básica e tutora virtual do curso de Letras no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM -EAD (2014 - 2016). Atualmente,

atua como gestora escolar e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Email: julianaafonso@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6721737192028380>

Karoline Izabella de Oliveira: Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6019317723097942>

Kássia Gonçalves Arantes: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba. Professora de língua inglesa na Escola de Educação Básica da UFU há 12 anos, com vasta experiência anterior em ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas. Seus interesses de pesquisa envolvem estudos sobre letramentos, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, plurilinguismo, tecnologias educacionais e formação de professores. E-mail: kassiaarantes@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916394525275578>

Lavine Rocha Cardoso Ferreira: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela mesma universidade. Professora na área da Educação Especial na Escola de Educação Básica da UFU há 12 anos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Os interesses de pesquisa envolvem estudos sobre a inclusão escolar, acessibilidade e formação de professores. E-mail: lavine.ferreira@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7750540569099048>

Lucas Floriano de Oliveira - Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro

Universitário Internacional. Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Michelangelo e em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina/ Polo Universidade de Brasília. E-mail: lucasflrn@gmail.com/lucas.floriano@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1239368878160422>. Orcid: 0000-0003-1279-7689

Lucélia Cristina Brant Mariz Sá: Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Gestão e Avaliação de Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atuou como docente da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e do Ensino Superior (Cursos de Graduação e Pós-graduação *lato sensu*). Atualmente é servidora pública no cargo de Analista Educacional - Inspectora Escolar, na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba. Seus interesses de pesquisa envolvem estudos sobre letramentos, práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e gestão de políticas públicas. E-mail: luceliabrantmariz@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482111292177695>.

Maisa Conceição Silva: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Especialista em LIBRAS: Formação de Recursos Humanos para o Atendimento Inclusivo - Faculdade Delta. Graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás UNI-ANHANGUERA. E-mail: cmaisa52@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7099294559988749> Orcid: 0000-0002-3315-0422

Marco Aurélio Costa Pontes: Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos e licenciado em Letras/Inglês pela mesma universidade. Professor de língua inglesa com experiência nos níveis básico e superior, além de institutos de idiomas e líder do Grupo de

Educadores Google (GEG) da cidade de Uberlândia/MG. Seus interesses de pesquisa envolvem o uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de línguas, autonomia do aprendiz e formação de professores. E-mail: marcoacpontes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658400509712692>.

Mariana Batista do Nascimento Silva: Doutora em Educação, Doutorando em Estudos Linguísticos, Mestre em Letras, Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Catalão (UFCat). Pesquisa Letramentos e História da Educação. E-mail: marianabatista@ufcat.edu.br; marianabatista@ufu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9915220644445586>

Rafael Zaccaron: Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre e licenciado em Letras Inglês pela mesma universidade. Seus interesses de pesquisa incluem: aprendizagem colaborativa, produção escrita e oral em inglês como língua adicional, feedback para a escrita e o papel das emoções no ensino e aprendizado de língua adicional. E-mail: rafaelzaccaron@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7327233099656367>

Raquel Bernardes: Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Tradução, Interpretação e Docência da Libras pela Unintese. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Atua como Tradutora e Intérprete de Libras na Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora interessada em temas ligados à educação na perspectiva inclusiva, ao atendimento educacional especializado, e ao ensino, análise e descrição de línguas, com

atuação e desenvolvimento de pesquisas sobre os processos de inclusão a partir das práticas educativas envolvendo inclusive a acessibilidade atitudinal. E-mail: raqbernardes@ufu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3209090437984103>

Rogério de Castro Ângelo: Doutorando e Mestre em Estudos Linguísticos pelo PPGEL-UFU. Graduado em Letras Português/ Inglês pela UFU. Professor de português e inglês no IFTM *campus* Ituiutaba. Pesquisa ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino remoto e educação profissional e tecnológica. E-mail: rogerioangelo@iftm.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0816796200788055>.

Valdilene Elisa da Silva: Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas. Interesses de pesquisa: pesquisas voltadas ao estágio de Língua Inglesa e formação de professores. Email: valdilene.elisa@ueg.br; valdilene.silva@ufu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9927683842494728>.

Suely André de Araújo Drigo: Mestranda em Estudos Linguísticos Universidade Federal De Uberlândia - UFU. Especialista LATU – SENSU DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL- Licenciada em Letras Língua Portuguesa com Domínio de Libras. email- suelyandrearaujo@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7925173808831141> .



O livro “Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas: reflexões e propostas pedagógicas na e para além da pandemia” é resultado das reflexões, discussões e experimentações de propostas tecnológicas digitais, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, abrangendo, principalmente mas não exclusivamente, o ensino remoto em diferentes níveis, a fim de favorecer a pesquisa e a prática pedagógica em diferentes contextos. Os capítulos da presente coletânea apresentam, como decorrência, reflexões e ressignificações do processo de ensino e aprendizagem, bem como propostas pedagógicas, surgidas durante a pandemia da COVID-19 que versam sobre o papel das tecnologias digitais na educação, com destaque para as metodologias ativas, tendo em vista seu potencial no processo de ensino e aprendizagem. Esperamos que as discussões e propostas compartilhadas nesta coletânea, que surgiram na pandemia, instiguem os leitores e possam inspirar outras ideias para além da pandemia, de forma que as experiências presenciais e digitais sejam continuamente problematizadas em diferentes contextos.

