

Lingua, Literatura e Docência: reinventando vivências

Organizadores

Magnay Erick Cavalcante Soares Elisângela Araújo Silva Hercilio de Medeiros Sousa



ISBN: 978-65-5825-019-7

Língua, Literatura e Docência: reinventando vivências

Magnay Erick Cavalcante Soares Elisângela Araújo Silva Hercilio de Medeiros Sousa (Organizadores)

Centro Universitário - UNIESP



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP

Reitora

Érika Marques de Almeida Lima Cavalcanti

Pró-Reitora Acadêmica

Iany Cavalcanti da Silva Barros

Editor-chefe

Cícero de Sousa Lacerda

Editores assistentes

Hercilio de Medeiros Sousa Josemary Marcionila F. R. de C. Rocha

Editora-técnica

Elaine Cristina de Brito Moreira

Corpo Editorial

Ana Margareth Sarmento – Estética Anneliese Heyden Cabral de Lira – Arquitetura Daniel Vitor da Silveira da Costa – Publicidade e Propaganda Érika Lira de Oliveira – Odontologia Ivanildo Félix da Silva Júnior – Pedagogia Jancelice dos Santos Santana – Enfermagem José Carlos Ferreira da Luz – Direito Juliana da Nóbrega Carreiro - Farmácia Larissa Nascimento dos Santos – Design de Interiores Luciano de Santana Medeiros – Administração Marcelo Fernandes de Sousa – Computação Márcia de Albuquerque Alves – Ciências Contábeis Maria da Penha de Lima Coutinho – Psicologia Paula Fernanda Barbosa de Araújo – Medicina Veterinária Rita de Cássia Alves Leal Cruz – Engenharia Rogério Márcio Luckwu dos Santos – Educação Física Zianne Farias Barros Barbosa – Nutrição

Copyright © 2020 - Editora UNIESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (UNIESP)

S6761

Soares, Magnay Erick Cavalcante.

Língua, literatura e docência: reinventando vivências [recurso eletrônico] / Organizado por Magnay Erick Cavalcante Soares, Elisângela Araújo Silva, Hercílio de Medeiros Sousa. - Cabedelo, PB: Editora UNIIESP, 2020.

193 p.

Tipo de Suporte: E-book ISBN: 978-65-5825-019-7

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Literatura brasileira – Estudo e ensino. 3. Educação remota. 4. Docência – EAD. 5. Ensino - Aprendizagem. 7. Educação - Metodologias. I. Título. II. Soares, Magnay Erick Cavalcante. III. Silva, Elisângela Araújo. IV. Sousa, Hercílio de Medeiros.

CDU: 81'36

Bibliotecária: Elaine Cristina de Brito Moreira – CRB-15/053

Editora UNIESP

Rodovia BR 230, Km 14, s/n, Bloco Central – 2 andar – COOPERE Morada Nova – Cabedelo – Paraíba

CEP: 58109-303

SUMÁRIO

1 ENTRE TEORIAS E METODOLOGIAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA - SILVA, Elisângela Araújo e SOARES, Magnay Erick Cavalcante	06
2 A LINGUAGEM DOS JOGOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS : uma proposta metodológica chamada <i>Perfil Periódico</i> para a motivação dos estudos de Química no Ensino Médio - SOARES, Fátima Suély de Andrade Santos	25
3 E AGORA? UMA PROPOSTA: GÊNEROS HÍBRIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA - SILVA, Elisângela Araújo, SALES, Alícia Michelly Ferreira e SILVA, Gabriela Chagas da	38
4 ERA UMA VEZ UMA EMOÇÃO: TRABALHANDO AS EMOÇÕES NA ESCOLA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS - SILVA, Elisângela Araújo e SILVA, Karollainy Maria da	48
5 LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO - SILVA, Elisângela Araújo e REIS, Micerlânia Nascimento dos	64
6 REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM - ARAÚJO, Maria Cristina de Miranda Cruz, SILVA, Maria de Lourdes da, ROCHA, Rayne Olívia Rego da e NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	83
7 A EJA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: ESPAÇO TRANSFORMADOR EM TRANSFORMAÇÃO - ESTRATÉGIAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - SILVA, Elisângela Araújo, LIMA, Naside Diniz B. de. e MONTEIRO, Patrícia M. Hóstio	117
8 A RELEVÂNCIA DOS TEXTOS DE MAFALDA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: ENTRE PERSPECTIVAS E	127
POSSIBILIDADES - SOARES, Janiely Campos, MATIAS, Bezerra Jéssica, NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	127
9 PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MEIO A PANDEMIA - Keila Gabryelle Leal Aragão e Darcijane dos Santos Nunes	160

ENTRE TEORIAS E METODOLOGIAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

SILVA, Elisângela Araújo¹ SOARES, Magnay Erick Cavalcante²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atuar na aula de Língua Portuguesa sempre exige do profissional dessa área, seja sua formação em Pedagogia ou em Licenciatura em Letras, a articulação de conhecimentos teóricos específicos e metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os resultados alcançados serão determinantes para a formação de leitores e produtores de textos, especialmente se pensamos que em todas as áreas de conhecimento pertencentes ao currículo escolar são necessárias as habilidades de leitura e escrita, o que torna essa atuação ainda mais cercada de cobranças e desafios.

E quando centramos essa discussão no contexto da EAD (Educação à Distância) / Educação Remota as metodologias adotadas serão ainda mais exigidas por conta da ausência de contato presencial com o aluno. Essa discussão tomou grandes proporções no ano de 2020 por conta de todo o processo empreendido pelo efeito da Pandemia da Covid-19 e o protocolo mundial de segurança contra o contágio do Corona Vírus.

O que aconteceu desde março do corrente ano foi e tem sido um dos maiores desafios para os professores de modo geral e, especificamente, os que têm a responsabilidade de mediar os conteúdos de Língua Portuguesa, afinal, com as atividades de educação acontecendo de modo remoto, todos os profissionais tiveram que adequar-se ao novo modo de atuar: ministrar aulas através de um celular ou tela de computador, seja numa rede social, numa sala de aula virtual ou por meio de vídeo conferência.

Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo propor uma abordagem metodológica para o estudo de língua e literatura, a partir do contexto audiovisual das TICs, tomando como

¹ Prof(a) Dra. Elisângela Araújo Silva.

Graduada em Letras (UEPB). Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo impresso (UEPB). Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Literatura e interculturalidade (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UNAVIDA/UVA).

² Prof. Me. Magnay Erick Cavalcante Soares.

Graduado em Letras (UFCG). Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em Educação a Distância (UFPB). Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). Professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino do Município de João Pessoa. Professor do curso de Pedagogia do UNIESP.

base dois exemplos de obras filmicas de curta duração: O vendedor de fumaça³ e Para as crianças se encantarem com os livros⁴.

Mediante a incontestável realidade das TICs e das atividades remotas como um fenômeno que se estabelece para além do efeito Pandemia 2020, buscamos, portando, não apenas discutir criticamente metodologias que promovam de fato resultados, quanto ao ensino-aprendizagem, mas também sugestionar caminhos alternativos para o cotidiano de alunos e professores, que têm pela frente esse desafio: criar leitores e produtores de textos orais, escritos, híbridos, hipermidiáticos enfim.

Assim, o presente artigo se divide em três momentos, quando no primeiro se discute a inserção do audiovisual como alternativa leitora; o segundo discute como o cotidiano na contemporaneidade já apresenta a necessidade de uma abordagem da língua sob o ponto de vista da semiótica e, por último, analisamos as obras acima mencionadas e propomos caminhos sugestivos para abordagem de língua e literatura em sala de aula utilizando o gênero *curtametragem* como suporte motivacional para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às atividade de leitura e escrita crítica socialmente significativa do ponto de vista formativo.

No tocante ao suporte teórico, nos respaldamos nas contribuições de Stam (2006); Santaella (2001); Joly (1994); Oliveira (2005); Simões (200), dentre outras referências. Mediamos, portanto, sobre essas novas posturas do educador, principalmente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, que assim como entendemos, atua como base para as demais áreas de conhecimento, uma vez que tem em sua rotina os processos de leitura e escrita

2. LEITURAS E VIAGENS A PARTIR DO AUDIOVISUAL

Houve um tempo em que quando tratávamos de aula de Língua Portuguesa nos referíamos ao uso de livros, cadernos, lousas, impressões de textos que tratariam das questões de leitura e escrita, esse contexto permeou quase que a totalidade do século XX. Nesse tempo, já havia uma grande preocupação em relação à formação de leitores e, consequentemente, de produtores de textos.

O maior desafio até então era estimular alunos a lerem livros impressos, sendo um dos "chavões" de conquista dizer que ler "era viajar". Naquela época, a internet era algo distante do

³ O vendedor de fumaça. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hkNhuGfbceI

⁴ Para as crianças se encantarem com os livros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=siU1QwvAiHU

cotidiano, embora a televisão, o audiovisual mais difundido daquela geração, já distraia a atenção de crianças e jovens em idade escolar. E sob essa lógica prestemos atenção ao que Becker (2009, p. 259) observou ao se referir ao veículo em questão nesse contexto do século XX:

[...] a televisão é capaz de seduzir e prender a atenção das crianças desde a mais precoce idade, quando ainda nem aprenderam a falar, e não é por outro motivo que já foi denominada de "babá eletrônica". Entretanto, a televisão também cativa igualmente atenção de jovens e adultos, e se popularizou de tal forma que, hoje em dia, é difícil encontrar uma residência, ao menos no ambiente urbano, em que não haja um ou maias aparelhos disponíveis. E essa onipresença interfere diretamente na rotina das famílias, que passam boa parte do tempo em que estão reunidas assistindo em conjunto à programação televisiva.

A referida citação retrata o cenário de quase todos os lares brasileiros no século XX, contudo, ao nos referirmos à realidade estabelecida no século XXI, as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) acabaram assumindo o papel que antes era desempenhado, predominantemente, pela televisão.

Assim, hoje, em cada lar brasileiro é comum encontrar jovens e crianças na conhecida idade escolar utilizando tablets, celulares e computadores como distração, seja jogando, vendo filmes ou séries. Se perguntarmos a esses usuários dessas tecnologias o que fazem nessas ocasiões, certamente, responderão que estão se divertindo, o que nos faz pensar que essas citadas tecnologias audiovisuais distraem e agradam aos jovens da contemporaneidade, ocupando a função desempenhada pela televisão no século XX.

Então, o que se observa é que de geração para geração a percepção de que o audiovisual dessas tecnologias sempre agrega valor ao conceito de entretenimento de crianças e jovens. O que nos faz inferir que um dos caminhos para conquista de leitores e produtores de textos é atraí-los por meio do que eles já têm como prazeroso, ou seja, utilizar o audiovisual em aulas de língua e literatura parece ser o caminho mais promissor para atrair a atenção dos educandos do nosso tempo.

Porque, então, ainda enfrentamos tanta resistência por parte dos docentes e equipes pedagógicas, das escolas públicas em especial, em utilizar os famosos "gadgets" no planejamento de metodologias para a abordagem dos conteúdos curriculares e, aos poucos, possibilitar o entendimento de que é possível intercalar a leitura de textos impressos, digitais e

-

⁵ Dispositivo tecnológico que tem função específica e prática com grande utilidade no dia a dia. (SAID et.al, 2014, p.7)

audiovisuais na prática docente não só de Língua Portuguesa, mas de toda e qualquer disciplina curricular?

Oliveira (2004, p.350 - 351) abre a discussão para essa importante prática de inserção de suportes tecnológicos contemporâneos na prática docente, uma vez que:

Com o advento da revolução da informática, muitos acreditam na substituição de um suporte por outro, assim o livro impresso estaria com seus dias contados. Concordar com a morte do livro seria uma incoerência, na realidade, o que está acontecendo é a imposição de novos paradigmas para a escola. [...] Torna-se importante sabermos como a escola vem trabalhando com a prática de leitura do livro impresso juntamente com da prática de leitura de novos suportes [...]

Ainda existem muitas barreiras a serem superadas, não subestimemos esse fato, mas a aula de Português é muito mais que simplesmente lidar com antigos recursos. Eles não deixaram de existir, mas outros foram agregados, isso porque a educação, assim com a sociedade, é dinâmica e acompanha as evoluções do tempo.

Dentre as mudanças que têm alcançado o universo da educação e a sala de aula, identificamos a recomendação por parte dos documentos oficiais, a exemplo da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, para o uso das TICs como ferramentas potenciais para os novos paradigmas no universo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, o convívio com as TICs passou a fazer parte do cotidiano de professores e alunos, restando ao docente entender que nesse caminho sem volta agregar tais recursos à sua prática pedagógica pode contribuir com a sua atuação profissional, uma vez que a partir dessas novas tecnologias, alternativas são criadas para serem adicionadas às aulas, conforme aponta Santos (2016, p. 205) quando assertivamente observa que "Diferentes perspectivas são colocadas diante do professores, levando-os a renovação das suas concepções sobre o ensino, orientando a construção de novas experiências profissionais e de uma nova cultura, ou seja, a cultura globalizada e informatizada".

Quando discutimos a inserção de novas tecnologias no contexto educacional, não podemos deixar de pensar sobre o meio audiovisual presente no modo de exibição em aparelhos celulares, tablets e computadores, o que pode ser compreendido como um recurso a atuar como multiplicador de conhecimento e não apenas como distração dos educandos, queixa sempre comum entre os educadores nos dias atuais.

Nessa perspectiva, optar pelo audiovisual como recurso para planejamento de aulas pode ser uma alternativa, principalmente, quando tratamos de educação remota. O primeiro

ponto que nos exige reflexão diz respeito a entender sobre como a educação no modo remoto pode protagonizar o uso do audiovisual nas atividades de Língua Portuguesa enquanto instrumento facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando, assim, o som e a imagem como o campo de atuação para atividades que explore as competências leitora e escritora sempre tão comentadas pelos documentos oficiais da educação.

Em seguida, devemos conceber que ler é um processo que passa pela materialização do texto, pelos veículos de circulação, os meios de propagação, e como vivemos numa sociedade digital, tal condição imprime ao ato de ler o imediatismo da nossa era, esse fenômeno também concorre para aumentar ainda mais o desafio de conquistar leitores e produtores de textos, cabendo aos educadores, nas aulas de Língua Portuguesa, recorrer às estratégias em que o audiovisual sejam recursos para o ensino-aprendizagem.

Desse modo, precisamos ampliar o nosso conceito de leitura de texto para leitura de textos, uma vez que a sociedade moderna vive uma nova realidade, pautada no multiletramento, onde o audiovisual representa apenas mais um estímulo de leitura com o qual nos deparamos constantemente no universo digital, o que deve nos fazer considerar sempre a possibilidade de pensarmos em abordar tal recurso em aula de Língua Portuguesa.

Joly (2007, p. 142) diz que as "imagens engendram palavras que engendram imagens, num movimento sem fim". Desse modo, se temos uma tela a ser compartilhada na educação remota, temos então, a possibilidade de proporcionar "leituras" dessa tela, ou melhor, do que dispomos aos alunos através dela.

Existem inúmeras possibilidades de abordagem do audiovisual, desde documentários, filmes de longa e curta metragem, além das animações que podem render boas propostas de debates, produções textuais verbais e não verbais. Se entendermos que uma obra filmica, por exemplo, também se trata de uma narrativa, muitas associações poderão ser feitas. Como destaca Renata Pallottini (1998, p. 172), ao descrever a importância da câmera na construção da narração,

[...] a narração no sentido de contar a história é, em última instância, entregue à figura do narrador onisciente de modo dramático, que resolve a fábula por meio de diálogos e ação organizados. A narração total, o conjunto formado por áudio e vídeo (criados a partir do ponto de vista do narrador onisciente) é o que produz, afinal, toda a história. E, nesse serviço, a câmara também serve para caracterizar o personagem, de acordo com sua forma de criar a imagem, de utilizar enquadramentos e posições de tomada, como foi dito, de compor, enfim, o arranjo cênico-narrativo.

Logo, pensar o audiovisual, enquanto narrativa, é apresentar ao educando mais uma forma de "contar" histórias e, a partir de então, criar sequências didáticas em que o aluno parta da leitura do texto para o filme e vice-versa, utilizando para essa estratégia as obras adaptadas.

Para Stam (2006, p.48) a adaptação é "um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos". Sendo assim, a abordagem de obras literárias adaptadas para o audiovisual será sempre um veio para leituras, releituras, produções textuais e abordagens sob o ponto de vista da língua, também no tocante à linguagem, à variação linguística, dentre tantas outras possibilidades de mediação.

A condição da educação remota impulsionou a todos para a vivência de uma espécie de "Ensino a Distância", que não pode ser confundida, em hipótese alguma, com a modalidade de Educação a Distância [EAD] nos moldes preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB No 9.394/96], o que exige outro tipo de dinâmica na mediação com os alunos. E para as aulas de língua e literatura o ambiente virtual pode se transformar numa abertura para o entendimento de que nossa sociedade faz uso de linguagens que mesclam códigos, símbolos e signos linguísticos para representar as diversas modalidades de interação.

Os desafios que vêm sendo enfrentados por professores, ocasionados pela Pandemia do Corona vírus no ano 2020 oportunizaram o reconhecimento de que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação [NTICs] podem atuar como aliadas no cotidiano de alunos e professores, afinal, o homem sempre se utilizou de códigos para efetuar a comunicação.

Na contemporaneidade, estamos lidando com um processo de inovação não da comunicação enquanto relação entre emissor e receptor, mas dos veículos, dos meios para tal, estamos sim aprendendo a compreender outra era da comunicação, mas sempre dentro das necessidades do processo comunicativo: entender e se fazer entender.

Quando Kristeva (2012, p. 23) afirma que temos "uma produção de modelos" sobre os quais se debruça a semiótica, e assim resulta-se na atualização do meio, da mídia, do homem, nos convida a [re]pensar as linguagens envolvidas no processo de comunicação humana que influenciam diretamente como nós [re]significamos as experiências cotidianos que nos constituem enquanto seres que somos.

3. DISCUTINDO A ÓTICA DA SEMIÓTICA NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS: ENTENDO O QUE JÁ CONHECEMOS

Qualquer estudo que pretenda se debruçar sobre o fenômeno linguístico no âmbito da sociedade humana deve, antes de mais nada, compreender a complexidade que se instaura no contexto da comunicação humana, que tem a linguagem como "a matriz do comportamento e

pensamento humanos [...] através do qual o homem enforma seus atos, vontades, sentimentos, emoções e projetos [...]" (COELHO NETTO, 2010, p.15).

A lógica da comunicação humana se instaura na perspectiva da teoria dos signos linguísticos saussuriano, que estabelece uma relação intrínseca entre *forma* (conceito) e *imagem acústica* (ser representado) como condição para que a comunicação entre os seres humanos efetivamente ocorra. Nascia, então, o objeto de estudos do que viria a ser chamado por Saussure (2012) de *Semiologia*, uma ciência que mergulharia no universo de estudo de todos os sistemas de signos que se prestam à comunicação humana. E assim como discute Kristeva (2012, p. 38-39)

É necessário, pois, determinar o conteúdo do conceito 'estrutura linguística'. Evidentemente, todo sistema de signos, inclusive o sistema secundário, pode ser considerado como uma língua particular, cujos elementos mínimos – o alfabeto do sistema – precisam ser isolados, se desejarmos definir as regras de suas combinações. Segue-se que todo sistema de signos pode, em princípios, ser estudado por métodos linguísticos, o que define o papel particular da linguística moderna como metodologia.

Portanto, efetivar o conceito de comunicação perpassa pela interação entre códigos de modo que ocorra a dinâmica de transmissão de mensagens entre os interlocutores, o que nos faz pensar no quão fundamental é essa interação e também como se estende por toda a trajetória do indivíduo, uma vez que passamos toda a nossa existência decodificando mensagens.



Fonte: 3ergirom.wordpress.com

As placas, sinais luminosos e pinturas nas vias de trânsito, os sinais sonoros emitidos no ambiente de uma escola, o comportamento visual-motor das pessoas nos contextos de comunicação, os cheiros de um modo geral, imagens estáticas e/ou em movimento, a arquitetura, a música etc., tudo interessa à semiótica enquanto signos que pretendem

transmitir alguma(s) mensagem(s). O objeto de estudos da semiótica, portanto, "é a significação, entendida não como um *a priori* já constituído, que se dê integralmente e de uma vez por todas, mas, antes, como o resultado de articulações do sentido" (CORTINA e MARCHEZAN, 2005, p.393).

É preciso compreender, no entanto, que para a semiótica o texto é concebido como qualquer constructo linguístico ou não-linguístico capaz de transmitir uma mensagem, que se estrutura em dois planos: o da expressão de um conteúdo e o da constituição linguística de um

texto. Nisso implica perceber o mundo como um universo de relações de sentidos e significações imbricadas, em rede, estruturadas a partir do conjunto de formas signicas repletas de múltiplos sentidos, que não só da palavra faz uso para se materializar enquanto mensagem pretendida a um destinatário em potencial, mas de toda e qualquer forma de linguagem que se mostre útil aos objetivos comunicativos pretendidos.

Nessa perspectiva, conceber o processo de comunicação como essa rede de intenções e interações reverbera em pensar nos inúmeros problemas que afetam o processo de leitura e produção escrita de alunos. Ora, se tratamos de um sistema de mensagens que são disponibilizadas no meio social para serem assimiladas pelos usuários da língua e gerarem a propagação da comunicação, o que, portanto, desmotiva esse processo na formação educacional de tantas crianças e jovens brasileiros? E o que fazer para estimular alunos a lerem e produzirem códigos?

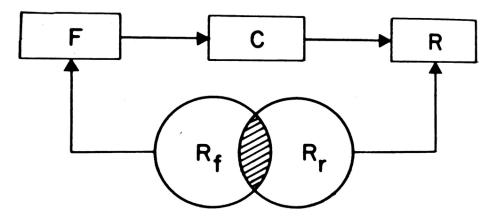
A ideia de que as linguagens sirvam de instrumentos para a elaboração e transmissão de mensagens complexas a partir da seleção de signos, considerando-se as relações dos sentidos que são acionados no momento em que colocamos os signos escolhidos em determinada ordem de sucessão no momento da recepção, muitas das vezes, desconsidera a ação dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação. Estes, no entanto, desempenham papel fundamental na construção da textualidade comunicativa, negociando os sentidos na projeção da subjetividade de cada sujeito, crivados pela abstração e autonomia de sujeitos historicamente constituídos, marcados pelas intencionalidades persuasiva e interpretativa, respectivamente.

Enquanto sujeitos historicamente constituídos que somos, marcados, portanto, pelas experiências que vivemos, pensar em como os sentidos emergem de uma mensagem, seja ela estruturada a partir de uma língua natural, utilizando palavras, seja através de uma linguagem baseada em signos pertinentes ao audiovisual, como a utilizada pelo cinema, demanda enveredar pelos caminhos da teoria da informação, buscando entender como a comunicação se estrutura em termos de mensagem no âmbito das relações interpessoais. Nas palavras de Coelho Netto (2010, p.121), devemos considerar:

[...] a Teoria da Informação como um estudo da estruturação da mensagem formalmente considerada e a Teoria da Comunicação como o estudo do relacionamento mensagem-fonte-receptor. Em outras palavras, a Teoria da Informação está centrada no código, enquanto a Teoria da Comunicação voltase para o conjunto mensagem-homem; a Teoria da Informação trata do *sistema* (conjunto de elementos e suas normas de combinação) do qual a Comunicação é o *processo* (seqüência de atos espaço-temporalmente localizados).

Quando elaboramos uma mensagem, portanto, considerando nossa intencionalidade comunicativa, selecionamos uma linguagem (sistema de signos linguísticos e suas normas de combinação) através da qual o processo de comunicação (seqüência de atos espaçotemporalmente localizados) efetivamente se estabelece. Atente-se, no processo de comunicação, para o fato de que toda mensagem, por mais despretensiosa que se apresente, está carregada de intencionalidade, uma vez que ao se mover na direção do ato de comunicação, a mensagem estruturalmente elaborada se torna capaz de provocar alterações de comportamento em seus receptores.

O ato de comunicação estruturado através da elaboração de uma mensagem exige, no entanto, condições mínimas para efetivação do processo comunicativo entre dois ou mais pares. O que, a princípio, parece se estruturar de maneira simples, necessitando de uma *fonte – canal – receptor* pode se revelar em um processo maravilhosamente complexo, capaz de evidenciar toda a beleza por traz da comunicação humana, tal qual podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: Semiótica, informação e comunicação (COELHO NETTO, 2010)

Coelho Netto (2010, p.124) nos apresenta um resumo descritivo do processo comunicativo desenhado pelo gráfico acima que, no nosso entendimento, é de grande valia para se superar o equívoco de perceber uma troca de mensagens entre interactantes como algo simplório. Assim, em um contexto em que se compreende F = Fonte, R = Receptor, C = Canal, $R_f = R$ epertório da Fonte e $R_r = R$ epertório do Receptor:

[...] uma mensagem é elaborada pela fonte com elementos extraídos de um determinado repertório e será decodificada por um receptor que, nesse processo, utilizará elementos extraídos de um outro repertório; para que se

estabeleça o fluxo da comunicação, para que a mensagem seja significativa para o receptor, é necessário que os repertórios de F (*i.e.* até certo ponto, o repertório da mensagem) e o de R sejam secantes, ou seja, tenham algum setor em comum. Se os dois repertórios forem exteriores totalmente um ao outro, a informação não é transmitida ao receptor. Por outro lado, se ambos os repertórios forem absolutamente idênticos, recobrindo-se perfeitamente, aquilo que chega ao receptor em nada alterará seu comportamento pois necessariamente já é coisa que ele conhece e que, se tivesse de modificar-lhe o procedimento, já o teria feito anteriormente. Casos de repertórios tangentes podem configurar uma situação em que o receptor verá a mensagem como algo intrigante, portanto como algo a desvendar — e com possibilidades de fazê-lo, pois existem alguns mínimos pontos de contato.

Na elaboração consciente e planejada de uma mensagem eficiente, a fonte (emissor) precisa levar em consideração seus interactantes (receptores) no que diz respeito ao repertório compartilhado entre quem pretende informar e quem se configura enquanto destinatário da informação, na tentativa de estabelecer um ponto de intersecção entre o *repertório do emissor* (fonte da mensagem) e o *repertório do receptor* (destinatária da mensagem), sob pena de não alcançar o objetivo comunicativo motivador do ato de comunicação.

Nessa "batalha" de intencionalidades em que se alternam emissor-receptor-receptor-emissor) no processo comunicativo, a Semântica da Enunciação (DUCROT, 1987 *apud* OLIVEIRA, 2006, p.28) concebe a linguagem como

[...] um jogo de argumentação enredado em si mesmo; não falamos sobre o mundo, falamos para construir o mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade, da verdade criada pelas e nas nossas interlocuções [...] a linguagem é uma dialogia, ou melhor, uma "argumentalogia"; não falamos para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade.

E nesse jogo de argumentações, leva vantagem aquele que demonstra maior familiaridade com as relações simbólicas estabelecidas entre as culturas que se estruturam e emergem das interações sociais e se manifestam através das múltiplas linguagens. Desenvolver habilidades e competências para saber ler esses produtos da comunicação humana por um viés semiótico, na era da tecnologia da informação, é cada vez mais importante no processo de educação formal.

Entendemos, portanto, que a semiótica pode ser aplicada, de maneira produtiva, à renovação das aulas de língua portuguesa, na medida em que o olhar do aluno pode ser treinado para além do reconhecimento do *signo linguístico* restrito à *palavra*, mas para reconhecer todo

e qualquer código estruturado por signos organizados em sistema, capaz de transmitir mensagens decodificáveis pelo receptor.

Nesse contexto, podemos pensar em algumas categorias operacionais para um trabalho de análise semiótica, a partir da percepção do objeto de análise – o texto (codificado através de qual sistema de signos), que possibilite a apreensão de uma mensagem e, consequentemente, culminando em um processo de extração de significado(s). Dentre as categorias, relacionamos: o *código*, a *linguagem*, as *relações intersígnicas ou intersemióticas*, a *estruturação imagética* e a *estruturação metafórica* da mensagem.

Reconhecer o *código* representa o primeiro passo para se iniciar um processo de decodificação de uma mensagem, revelando, por sua vez, a *linguagem* selecionada para a construção da mensagem. A partir deste ponto, será possível reestabelecer as relações *intersígnicas* construídas no processo de codificação da mensagem, através da análise da *estruturação imagética* e *metafórica* responsáveis pela projeção material e mental dos signos.

O modelo de análise semiótica desenhado acima como possiblidade de trabalho nas aulas de língua portuguesa pode ser aplicado sobre qualquer objeto de estudo, seja um texto verbal (enquanto imagem visual e plástica que se apresenta ao leitor), seja uma charge, uma tirinha, um panfleto, um comercial transmitido pela televisão, rádio ou internet, um filme, um curta-metragem etc., ampliando a percepção sígnica do leitor para além da palavra, uma vez que a interação com textos semióticos é uma realidade na vida do homem desde que este passou a viver em grupo e se viu, portanto, envolvido pela necessidade de se relacionar com o outro através dos processos de comunicação (cf. SIMÕES, 2000).

Mas, a final, como treinar o olhar do aluno para perceber as relações intersígnicas que se estabelecem no processo de construção de uma mensagem a partir da seleção de múltiplas linguagens? Convidamos você, leitor, a nos acompanhar no percurso metodológico de aplicação das categorias relacionadas acima sobre dois curta-metragem: *O vendedor de fumaça* (Premier Frame) e *Para as crianças se encantarem com os livros* (William Joyce).



4. CURTADURAÇÃO, LONGO ALCANCE: caminhos para o ensino-aprendizagem

Sempre que discutimos alternativas para aula de Língua Portuguesa, independente da etapa para qual seja o planejamento, os processos de leitura (que envolvem as habilidades de interpretação e compreensão textual) e escrita fazem parte dos objetivos propostos. Contudo, na contemporaneidade, a aula de Língua Portuguesa pode e deve ser idealizada numa proposta em que a linguagem seja explorada em todas as suas categorias: verbal e não verbal; oral e escrito; e, também, pelo audiovisual, conforme sugerimos na presente discussão.

Há muito que se reitera a necessidade de compreensão do conceito de educação formal sempre dentro do contexto do qual o educando faz parte, uma vez que, ao chegar à escola, o aluno sempre traz consigo seu conhecimento de mundo e, quanto a esse aspecto, não podemos negar que vivemos numa sociedade audiovisual, impregnada de sons, cores, textos verbais e não verbais que dinamizam e distraem o público em idade escolar. A própria BNCC – Base Nacional Comum Curricular – prevê a inserção do audiovisual como linguagem a ser explorada nas mediações em sala de aula, em situações de "leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas" (BNCC, p. 110).

Logo, as experiências educacionais a serem proporcionadas ao aluno na contemporaneidade não será mais ou menos importante do que sempre foi em tempos em que o audiovisual não tinha tanta inserção no meio educacional. O que se pretende frisar é o entendimento de que cada fase da sociedade vivencia a diversidade de tecnologias de seu tempo, e, assim sendo, o nosso tempo dispõe do audiovisual para propor emoções a serem captadas por meio de metodologias que agreguem valor ao processo de ensino-aprendizagem. E conforme atenta Dalvi (2013, p.80),

É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta [...], fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica.

Desse modo, não podemos tratar de experiência estética sem abordar o deleite, o prazer em apreciar determinada composição, seja qual for o suporte onde o texto se apresenta. A interação prevista entre o código, a mensagem e o receptor, idealizada no processo de comunicação, muitas vezes não resulta em aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, o que, ocasionalmente, dá-se pela ausência de uma estratégia que prime pela experiência estética, sem ignorar os efeitos de sentido que emergem das relações afetivas que se estabelecem entre

o objeto de comunicação em estudo/análise e o conhecimento enciclopédico que o aluno traz consigo de casa e da comunidade onde vive.

Pensando na abordagem do texto audiovisual como suporte para experiências de leitura e produção de textos, sugerimos duas produções audiovisuais de curta duração. A primeira, *O vendedor de fumaça* (2013), para ser mediada em turmas finais do Ensino Fundamental I e a segunda produção, *Para crianças se encantarem com os livros* (2017), para as turmas iniciais do Ensino Fundamental II.

A proposta pode ser executada nas duas modalidades de educação: presencial e remota. O professor(a) deve preparar a sequência em dois momentos de aula, sendo o primeiro reservado para exibição da produção para cada turma. Após a exibição, a aula deve ser de comentários sobre o audiovisual, cenas que marcaram os alunos, partes da narrativa que forem destacadas pelos alunos. Nessa etapa da mediação, é importante que ocorra a descontração por meio de equiparação com cenas reais, com experiências já vividas a partir do que conta a produção. Isso porque segundo Cosson (2006, p. 66),

É preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso, é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Se no primeiro curta-metragem há a presença de um ilusionista, um diálogo sobre esse profissional já é um bom início de discussão com os alunos, questionando se já tiveram contato com algum, como era o da ficção, os que também se apresentam na televisão, em circos, nas ruas dos centros comerciais das cidades, em praças públicas, em semáforos etc. Pode-se, inclusive, propor uma pesquisa para que os alunos diferenciam o mágico de um ilusionista. Uma das possibilidades para essa sequência é solicitar que os pais junto com o aluno pesquisem algum número de mágica para ser apresentado para a turma, evidentemente, algo de fácil execução, mas que proporcione a experiência de ser o personagem do filme por algum instante.

No tocante ao segundo curta-metragem, *Para crianças se encantarem com os livros*, a discussão pós-filme deve proporcionar um momento memória sobre uma leitura ou contação de história que marcou a vida deles, lançando um desafio para que cada aluno, num tempo estipulado em 10 minutos, procure alguém para entrevistar e investigar que livro essa pessoa já leu. É importante lembrar que mesmo o aluno que nunca leu livro algum livro, certamente já ouviu histórias, já contou alguma história e isso deve ser valorizado, enquanto princípio da narrativa.

Em ambas as obras filmicas a interação entre os personagens ocorre sem a presença de falas, portanto, na total ausência da linguagem verbal, colocando em evidência a linguagem gestual e mesmo assim as duas histórias são contadas e a transmissão da mensagem é efetivada, característica que deve ser destacada, tanto para pontuar a importância das ações nas narrativas, bem como ponto de partida para se trabalhar elementos linguísticos, a exemplo de verbos que estão presentes nas ações dos personagens, assim como características presentes nos personagens que os definem através de adjetivos.

O momento da segunda aula baseada nos curtas-metragens deve ser iniciado com a retomada das histórias, motivando reflexões acerca da(s) mensagem(ns) veiculada(s) através do curta-metragem. Essa será a ocasião propícia para se explorar as relações intersígnicas (intersemióticas) que se estabelecem na construção da narrativa filmica, ampliando a percepção linguística da turma, tão importante para o desenvolvimento da competência comunicativa em tempos de novas Tecnologias da Informação e Comunicação [nTICs].

O diálogo que se estabelece entre os objetos que compõem a sequência narrativa das cenas de cada curta-metragem evidenciam a relação dialógica que emerge da recepção da trilha sonora, cenários e dos movimentos dos personagens, que se apresentam aos estudantes em um *aqui* e *agora* e insistem "na sua alteridade, [...] com uma definitude que lhe é própria, algo concreto, físico, palpável, oferecendo-se à identificação e reconhecimento" (SANTAELLA, 2001, p. 196), especialmente na ausência da palavra falada/escrita.



Vendedor de Fumaça



Para as crianças se encantarem com os LIVROS - Animação

Os alunos devem ser convidados a perceber que os movimentos, as expressões faciais dos personagens, os cenários e a trilha sonora concorrem para a construção da tessitura narrativa, com o objetivo de transmitir uma mensagem com o conjunto da obra. E nesse processo de relações intersemióticas encontramos um terreno fértil para desenvolver a percepção metafórica dos alunos, na medida em que "A metáfora é primordialmente uma questão de pensamento e ação e somente secundariamente uma questão de linguagem" (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.253).

A obra cinematográfica nos oferece, enquanto educadores, vasto material para se desenvolver habilidades e competências linguísticas importantes no que diz respeito ao desempenho comunicativo que nos serão demandados socialmente ao longo de toda a vida, daí a importância de se ampliar os horizontes perceptivos de nossos alunos sobre como a comunicação humana se estrutura nos diversos contextos sociais pelos quais transitamos diariamente.

Não basta mais apenas conhecer a palavra e aprender a utilizá-la para se comunicar oralmente; os conceitos depositados nas palavras e registrados nos dicionários não dão conta de todas as dimensões comunicativas às quais somos submetidos no convívio social, pois

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Se estivermos certos, ao sugerir que esse sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o

que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.46).

Sem que ninguém nos ensine, aprendemos a interpretar o mundo ao nosso redor através de modelos estruturais metafóricos socioculturais historicamente constituídos e compartilhados, que nos ajudam a construir nossos pensamentos e exercem grande influência sobre o modo que pensamos e agimos no mundo.

A partir da experiência com o curta-metragem, acionamos metáforas estruturais, nos moldes de Lakoff e Johnson (2002) – o amor é uma viagem; discussão é guerra; o tempo é um bem valioso; o silêncio vale ouro etc., para interpretar o jogo de relações intersemióticas que se estabelece entre os elementos composicionais da peça filmica e, com isso, resgatar a mensagem desse ato de comunicação.

Uma sugestão metodológica prática nesse sentido consisti em indagar sobre que sentimentos são suscitados nos alunos a partir da sequência de acontecimentos que são narrados no filme, objeto de estudo da aula, para levantar questões relacionadas ao modo como enxergamos o mundo ao nosso redor – sem que deem conta, estarão navegando no mundo das metáforas estruturais e estimulando a criatividade e a imaginação.

O momento da terceira aula será dedicado a apresentação e desenvolvimento de uma proposta de atividade prática de escrita, ocasião em que cenas específicas dos curtas-metragens, que ofereçam elementos que revelem a *troca de atos*, os momentos *conflitantes* e o *clímax*, poderão ser ofertados às turmas como forma de motivação inicial para a produção textual. Pensamos ser interessante trabalhar com o gênero *sinopse de filme*, pois ambas as obras são compartilhadas em plataforma de *streaming* de vídeo e não constam com um pequeno resumo da história.

Como fastígio de atividade de produção textual, sugerimos uma roda de conversa, que pode ser, no caso da realidade de isolamento social que vivemos, com as aulas presenciais ainda suspensas, mediada através de uma webconferência, onde as turmas poderão compartilhar suas produções textuais, reservando-se um momento para que os colegas façam comentários sobre os textos uns dos outros, evitando-se, no entanto, o sentimento de competição, que pode gerar angústia e timidez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre como planejar aulas em contexto de pandemia, como esta que estamos vivendo no ano de 2020 está longe de acabar, pois por maiores que tenham sido os esforços de instituições públicas e particulares de ensino superior em modernizar os programas curriculares dos cursos de formação de professores nas últimas décadas, inserindo as nTICs na práxis pedagógica, a grande massa de profissionais de educação ainda não incorporou essas novas ferramentas nas suas práticas diárias, seja pela falta de estrutura física e de ferramentas (no caso das redes públicas de ensino, em sua grande maioria e de pequenas escolas da rede particular), seja por falta de habilidades que lhes amplie as competências profissionais, essa é uma primeira questão a ser levada em consideração.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que uma pandemia não manda e-mail, sms, direct ou whatsapp avisando quando vai chegar, dando tempo, assim, para que pudéssemos nos preparar técnica e metodologicamente para atuar remotamente, em termos de educação, em uma situação de isolamento social imposta por medidas de segurança sanitária necessárias à contenção do ritmo de contaminação pela convid-19.

No entanto, o isolamento e a educação remota são a mais pura realidade fatídica que enfrentamos já há sete meses neste exato momento em que conduzimos estas reflexões com você, caro leitor, de maneira que é preciso encontrar caminhos para minimizar os prejuízos formativos das gerações atuais em idade de escolarização, bem como de diminuir as distâncias geográficas e a ausência do contato físico tão necessário ao desenvolvimento social e psicológico do ser humano.

A estratégia metodológica aqui apresentada representa apenas uma sugestão para tornar as aulas de Língua Portuguesa voltadas às práticas de leitura, interpretação, compreensão e produção textual mais dinâmicas e atrativas, partindo da provocação do olhar dos alunos à percepção das relações intersígnicas que se estabelecem na sequência narrativa de curtasmetragens (com ou sem o uso da palavra verbal), ampliando os horizontes comunicacionais dos mesmos, esperando que dessa forma se sintam mais motivados a participar das aulas e realizar as atividades propostas.

Enquanto sugestão metodológica, portanto, pode e deve ser adaptada à realidade de cada turma, respeitando-se as limitações de acesso aos recursos tecnológicos necessários à aplicação desta proposta de atividade, pois não somos ingênuos de acreditar que todas as crianças, jovens e adolescentes contam com as mesmas condições estruturais, mas acreditamos nas possibilidades fazer a diferença na vida educacional de nossos alunos, buscando meios de fazer

chegar a quem precisa os recursos mínimos necessários para que esses sujeitos socialmente excluídos se sinta um pouco mais incluídos no processo educacional – pequenos vídeos com as instruções da atividade e os curtas-metragens podem ser gravados em um pendrive ou um dvd e enviados pela gestão escolar às residências daqueles que não contem com um computador conectado à internet.

Por fim, convidamos você a se juntar à comunidade acadêmica para pensar em estratégias metodológicas que possam ser compartilhadas junto aos grupos de professores de sua cidade que enfrentam, na linha de frente da educação básica, os desafios de uma educação remota para a qual não receberam formação inicial, nem continuada, mas que estão encarando de frente todas as dificuldades, dando sempre o seu melhor, apesar muitas vezes dos julgamentos injustos de uma sociedade que ainda não compreende a dimensão da importância da atuação profissional de um professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Paulo. A televisão e a formação de jovens leitores. . In: SANTOS, Fabiano dos. et al(Orgs). **Mediação de leitura.** São Paulo: Global, 2009, p. 259-265.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos. et al(Orgs). **Mediação de leitura.** São Paulo: Global, 2009, p. 201-231.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CORTINA, A. e MARCHEZAN, R. C. **TEORIA SEMÂNTICA**: a questão do sentido. *In*. MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. Vol.3. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DALVI, *Maria* Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In:_____et al. (Orgs). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise – Semiótica.** Trad. Lucia Helena França Ferraz.. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOLY, Martine (1994). **Introdução à análise da imagem.** Tradução José Eduardo Rodel. Lisboa: Ed. 70, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de. **Semântica**. *In*. MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. Vol.3. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PALLOTTINI, Renata. Dramaturgia de Televisão. São Paulo: Moderna, 1998.

SANTOS, Elizangela Filgueiras Ribeiro. **Professor da Educação de Jovens e Adultos** (EJA): métodos, estratégias e procedimentos de aprendizagem para alunos do ensino fundamental menor. Instituto de Ensino Superior Franciscano – IESF. Disponível em: http://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2017/10/PROFESSOR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EJA-m%C3%A9todos-estrat%C3%A9gias-e-procedimentos-de-aprendizagem-para-alunos-do-ensino-fundamental-menor.pdf. Acesso em: jul, 2020.

SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIMÕES, D. Semiótica aplicada à renovação do ensino do português: um olhar semiótico sobre a escola do 3°. milênio. Revista do GELNE Vol. 2 No. 2, 2000.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: CORSUIL, A. R. (ed). **Ilha do desterro: Film Beyond Boundaries.** Florianópolis, UFSC, nº 51, jul/dez, 2006.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento** – sonora, visual, verbal. São Paulo, Editora Iluminuras, 2001.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Trad. Maria Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

A LINGUAGEM DOS JOGOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE CIÊNCIAS: uma proposta metodológica chamada *Perfil Periódico* para a motivação dos estudos de Química no Ensino Médio.

SOARES, Fátima Suély de Andrade Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Uma realidade muito comum no contexto da educação brasileira diz respeito ao estigma carregado pelas disciplinas que compõem o universo das ciências extadas (química, física e matemática). Estas, muitas das vezes, são taxadas pelos alunos como vilãs no ciclo de estudos do Ensino Médio.

Esse estigma nasce muito provavelmente da falta de contextualização dos estudos destas disciplinas, isto é, da falta de situações de estudos práticos utilizando linguagens envolventes, que possibilitem o reconhecimento, por parte dos alunos, dos conteúdos/fenômenos estudos por estas disciplinas no cotidiano.

Outro grande problema parece residir na falta de interesse de muitos docentes, atuantes nos ciclos da Educação Básica, para a pesquisa de novas metodologias que agreguem estratégias inovadoras, mais alinhadas ao perfil de seus alunos do século XXI, capazes de tornar suas aulas mais dinâmicas e atraentes.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que existem, sim, várias propostas que se mostram inovadoras e estimulantes para as abordagens metodológicas do conjunto de disciplinas que compõem as ciências exatas. Uma dessas propostas metodológicas contemporâneas é a inserção da linguagem lúdica no contexto de ensino e aprendizagem, através de jogos educativos.

A ideia de explorar o potencial do lúdico através do jogo educativo se pauta na possibilidade de se aproveitar seu caráter recreativo para aumentar o desenvolvimento cognitivo e, assim, tornar o processo de aprendizagem/apropriação de determinados conteúdos mais prazerosa.

Pretendemos, portanto, apresentar uma proposta de jogo educativo a partir da adaptação do jogo PERFIL² para trabalhar a Tabela Periódica, abordado no 1º ano do Ensino Médio, e

¹ Licenciada em Química pela UEPB, em Ciências Biológicas pela UFPB e Especialista em Metodologia para o Ensino de Química e Biologia pela UNINTER.

² PERFIL® é um clássico jogo de tabuleiro da GROW baseado em dicas, que explora conhecimentos gerais dos participantes sobre assuntos diversos.

discutir seu potencial de mediação no processo de apropriação, por parte dos alunos, das propriedades físicas e químicas dos elementos.

Entendemos, enquanto justificativa para essa pesquisa, que o grande desafio no ensino de Química reside, portanto, em encontrar o ponto de equilíbrio entre as duas funções do jogo em contexto de aprendizagem: o que é educativo e o que é lúdico (SOUSA e LEITE, 2013).

Compreende-se que um dos maiores benefícios do jogo no contexto de aprendizagem diz respeito às possibilidades de se estimular sujeitos na exploração de hipóteses em busca de respostas, sem constrange-los quando de eventuais ocorrências de erros (KISIMOTO, 1994).

Outro ponto forte de se adotar estratégias metodológicas pautadas na utilização da linguagem dos jogos educativos diz respeito à possibilidade de se desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, abrindo espaço para a interação aluno(s)-aluno(s)/aluno(s)-professor, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico (individual e coletivo), o que facilitaria a apropriação de novos conceitos através de diferentes pontos de vista (VYGOSTSKY, 1988).

Convidamos o leitor a nos acompanhar, a partir de agora, através de uma breve revisão teórica na qual buscamos nos ancorar ao longo desta pesquisa no sentido de tentar demonstrar uma forma produtiva de se lançar aplicar o lúdico em contexto de ensino e aprendizagem através de jogos educativos.

2. O SISTEMA TRADICIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XX/XXI

O sistema educacional formal brasileiro é marcado fortemente pelas desigualdades socioeconômicas que, durante séculos, dificultaram o acesso das camadas mais carentes da sociedade à educação. Somente no final do Século XX que se pôde vislumbrar significativas mudanças relativas a essa realidade, especialmente a partir da aprovação da Lei No. 9394/96, popularmente conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A LDB dá início ao primeiro conjunto de reformas relativas ao sistema educacional brasileiro do Século XX, abrindo caminho para os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), representativos da segunda geração de reformas (MELLO, 2004 apud PIATTI, 2004).

No entanto, normatizações legais e orientações metodológicas depositadas em documentos oficiais não significam reais mudanças no que diz respeito a universalização do acesso à educação, nem tão pouco à qualidade dessa educação.

Exatamente por isso, inicia-se uma forte discussão que questiona, inicialmente, de que maneira essas reformas educacionais implementadas pela LDB 9694/96 e os PCNs estavam

chegando às salas de aula e, principalmente, se seriam suficientes para solucionar um dos maiores problemas, por assim dizer, da educação brasileira: a aprendizagem.

Se levarmos em consideração a realidade da baixa qualidade da educação pública brasileira no final do Século XX e início do Século XXI, sem sombra de dúvidas que a renovação da Educação Básica brasileira se fez necessária. No entanto, pouco, ou quase nada, verdadeiramente melhorou com o advento da LDB 9394/96 e dos PCNs, pelo menos no tocante aos resultados apresentados pelos diversos mecanismos de avaliação criados pelo Governo Federal e realizados periodicamente.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, atendendo a uma demanda do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que determina o nível de desempenho dos alunos através do índice de aprovação/reprovação e evasão escolar, associado ao desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil vêm apresentando, sistematicamente, índices insatisfatórios relativos às escolas públicas.

A tão almejada renovação do ensino tem representado, portanto, um grande desafio para todos, uma vez que se faz necessário um trabalho integrado entre todos os órgãos (federais, estaduais e municipais) e agentes (gestores, professores, alunos e pais) envolvidos com a educação escolar.

Os PCNs (MEC, 1998, p.21) denunciam que, nas escolas, no que tange ao ensino de Química, de um modo geral, a orientação mais comum é no sentido de que o aluno deve interagir "[...] com um conhecimento essencialmente acadêmico, principalmente através da transmissão de informações, supondo que o estudante, memorizando-as passivamente, adquira o "conhecimento acumulado".

Devido a esse tipo de postura é compreensível a desmotivação e o baixo rendimento de muitos alunos, uma vez que se insiste em priorizar uma abordagem que contempla a apresentação de "[...] informações desligadas da realidade vivida pelos alunos e pelos professores." (PCN-MEC, 1998, p.21) no dia-a-dia.

Não há dúvidas de que o modelo tradicional de ensino, pautado na autoridade do professor enquanto detentor do conhecimento, único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, não encontra mais espaço na realidade atual de uma geração concebida em meio às novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).

Desse modo, podemos inferir que ensinar não consiste estritamente no ato de transmitir conhecimentos prontos, acabados, como se os sujeitos envolvidos neste complexo processo possuíssem mentes vazias (NARDIN, 1984).

Torna-se importante, portanto, a buscar por construir um elo entre o ensino de Química e o cotidiano dos alunos, haja vista percebermos, em nossa prática docente, que a falta dessa conexão tem contribuído para a crescente apatia dos alunos em relação aos estudos dessa disciplina.

2.1 O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA METODOLOGIA TRADICIONAL

A educação formal brasileira, infelizmente, ainda se pauta por um modelo de ensino, pode se dizer, ultrapassado, focado excessivamente no volume de conteúdos, em detrimento daquilo que realmente desperta o interesse dos alunos. De acordo com os PCNs (MEC, 1998, p.22), "[...] o ensino de Química praticado em grande número de escolas está muito distante do que se propõe, é necessário então que ele seja entendido criticamente, em suas limitações, para que estas possam ser superadas."

Devido ao vultuoso volume de conteúdos programáticos presentes nos compêndios estudantis, é possível compreender a angustia que aflige o professor, muitas das vezes cobrado a dar conta destes conteúdos ao longo do ano letivo.

Essa cobrança excessiva tem provocado um efeito colateral – muitos professores simplesmente alegam falta de tempo para cumprir com o tal conteúdo e acabam elegendo aqueles conteúdos com os quais se sentem mais confortáveis em trabalho.

Como resultado, considerando as realidades distintas ao redor do Brasil, os alunos das escolas públicas, em especial, acabam não entrando em contato com conteúdos considerados essenciais nos estudos da Química, prejudicando, portanto, a construção cognitiva do conhecimento.

Esse tipo de prática parece seguir na contramão do que as pesquisas em educação têm sugerido enquanto práticas educativas construtivistas, que objetivam a facilitação da assimilação de saberes socialmente compartilhados (PERRENOUD, 2000).

Infelizmente, apesar dos esforços de pesquisadores em educação, a distância entre a formação recebida nas universidades, através dos cursos de licenciatura plena e a efetiva prática de docentes egressos dos centros acadêmicos parece só aumentar, ano após ano.

Apesar de ter a oportunidade de estudar e discutir nas universidades teorias e metodologias inovadoras, os professores insistem em adotar uma metodologia tradicional,

prejudicando significativamente o processo de ensino e aprendizagem, pois acabam contribuindo para a construção de uma imagem negativa dos estudos da Química, compreendida, muitas das vezes, como uma ciência absolutamente abstrata, sem vínculo prático com o cotidiano dos alunos (PCN-MEC, 2002).

Entendemos que o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à construção do conhecimento implica diretamente na capacidade de os alunos se posicionarem criticamente em relação aos conteúdos não só da Química, mas de qualquer disciplina, objeto de estudo em uma educação básica.

Torna-se, portanto, imprescindível que os alunos possam vivenciar experiências contextualizadas, através de fatos concretos extraídos do cotidiano, onde possam confrontar conhecimentos formais, adquiridos em ambiente escolar, com àqueles provenientes de sua leitura de mundo.

O ensino de Química na Educação Básica deve, portanto, contribuir de forma efetiva para uma formação crítica do cidadão em relação aos fatos (naturais e artificiais), considerandose, é claro, que "[...] a Química utiliza uma linguagem própria para a representação do real e as transformações químicas, através de símbolos, fórmulas, convenções e códigos. Assim, é necessário que o aluno desenvolva competências adequadas para reconhecer e saber utilizar tal linguagem [...]" (PCN-MEC, 2002, p.23).

Definitivamente, uma prática docente pautada na memorização descontextualizada de nomenclaturas, fórmulas e símbolos, esvaziados de sentidos, em nada contribui para a apropriação de habilidades e competências objetivadas pela Educação Básica.

Outro ponto que precisa ser levado em consideração, pelos alunos no momento de aprendizagem, no tocante ao ensino de Química em uma perspectiva interdisciplinar diz respeito às relações dos fatos químicos com fatores socioeconômicos e culturais. Os diversos problemas ambientais provocados pela emissão excessiva de poluentes na atmosfera podem impactar severamente nas rotinas das sociedades modernas.

Como é possível perceber, o estudo formal da Química pode (e deve) iniciar na escola, monitorada por um professor especialista, mas não se limita, muito menos finda, neste ambiente. Doravante, segue em direção à vida dos estudantes como um todo. Daí porque precisar ser acompanhado, antes, durante e depois de apresentado formalmente nos momentos de estudos.

2.3 A LINGUAGEM LÚDICA COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

A atividade lúdica, por essência, pode ser definida como uma prática que se caracteriza pela diversão, relacionada ou não aos jogos, em qualquer que seja o contexto linguístico, existindo ou não a presença de regras, que não necessariamente apresenta um objetivo formal relacionado ao aprendizado. Trata-se tão somente de uma ação que culmina no divertimento de um ou mais indivíduo.

Não indiferentes à necessidade de renovação do ensino de Química na Educação Básica pública brasileira, entendemos que o lúdico surge como alternativa possível e viável. Na busca por transformar as realidades metodológicas tradicionais, a inserção de atividades lúdicas no contexto de ensino e aprendizagem da Química representa uma oportunidade de possibilitar a apropriação de novos conhecimentos através de brincadeiras e jogos, aumentando a motivação e o interesse dos alunos.

O lúdico representa, portanto, mais uma forma significativa de se aprender durante a infância e que segue até a fase adulta, espaço de tempo em que, acredita-se, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva inicia e termina, consolidando-se (OLIVEIRA, 1996).

Não se pode esquecer que "[...] O ser humano é capaz de explorar sempre o mundo a sua volta brincando, o que pode trazer desenvolvimento intelectual e físico, além de certa maturação, dependendo sempre da idade em que se brinca." (SOARES, 2008, p.26).

Essa condição humana de aprendizado através do lúdico se inicia muito cedo. Mesmo em crianças com poucos meses de vida é possível identificar comportamentos lúdicos, seja através do riso, do grito, da observação de movimentos de membros do corpo (braços, mãos, dedos, etc.), que não se limita ao simples ato de brincar, mas, na realidade, representa processos de aprendizagem sensório-motor pautado no contexto e na funcionalidade dos membros envolvidos na brincadeira. (PIAGET, 1971).

Ainda que essas atividades, aparentemente, não representem o produto de uma aprendizagem imediata, elas, certamente, contribuem para o reconhecimento de estruturas e o desenvolvimento de habilidades.

Considerando, a partir daqui, a utilização de brincadeiras e jogos para o ensino de Química, Brougére (1998) acredita que a aprendizagem mediada pelo lúdica poderá ser potencializada se preservadas as características das brincadeiras e/ou jogos, tais como suas regras, o domínio da linguagem própria, a incerteza, a ansiedade, a tomada de decisão, a competitividade e as possibilidades de acertos e erros forem preservadas quando da adaptação para a abordagem de algum conteúdo de estudo da Química, seja ele qual for.

De acordo com Miranda (2001), diversos objetivos podem ser alcançados a partir da utilização de jogos didáticos em sala de aula, tais como os vinculados: i. à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, essenciais para a construção de conhecimentos); ii. à afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); iii. à socialização (simulação de vida em grupo), motivação (envolvimento da ação, do desfio e mobilização da curiosidade) e iv. à criatividade.

Considerando-se que nos jogos e brincadeiras existem desafios configurados para todas as idades, para cada nível de desenvolvimento cognitivo, é possível compreender o fascínio que esse tipo de atividade exerce sobre crianças, jovens e adolescentes, pois "[...] quase todas as pessoas gostam de brincar e conservam tal desejo a vida toda [...]" (CHATEAU, 1984, p.16).

Através do lúdico, pode-se desenvolver comportamentos condicionados, motivados pela pactuação de regras claras e bastante discutidas entre os jogadores e o professor, que possibilitem a condução de momentos em que os alunos possam entrar em contato (física ou virtualmente), controlado e seguro, com materiais de laboratório, objetivando a apropriação de determinados conhecimentos.

No caso específico dos estudos da Química, por se tratar de uma disciplina que possui um estigma social de excessivamente abstrata, trazer o lúdico para os processos de ensino e aprendizagem pode representar uma possibilidade de desmistificação de mitos, bem como aproximar os estudantes de uma forma divertida e agradável de se estudar química, tornando essa disciplina mais atrativa e prazerosa.

É possível, até mesmo, promover momentos de aprendizagem de conceitos e teorias relativas à Química, através de jogos e brincadeiras, sem que necessariamente os alunos saibam ou, se quer, percebam que estão imersos em uma atividade planejada para fins de aprendizagem de conteúdos dessa disciplina.

2.4 PERFIL³ QUÍMICA: uma proposta metodológica que explora a linguagem lúdica dos jogos para dinamizar os estudos da tabela periódica

O jogo educativo **Perfil Periódico** foi elaborado a partir da literatura existente sobre jogos didáticos e sobre o conteúdo em questão, tendo em vista o intuito de tornar o estudo da

_

³ O jogo PERFIL é um produto da GROW Jogos e Brinquedos LTDA.

Tabela Periódica um objeto de estudo menos mecânico, mais atraente e divertido, proporcionando o reconhecimento dos elementos químicos presente no cotidiano dos alunos.

Os estudos de Química hoje no Ensino Médio devem aproximar-se da realidade do aluno, diferente do que tínhamos em uma perspectiva tradicional de ensino. Uma das vantagens da abordagem lúdica que propomos diz respeito ao favorecimento desta aproximação, bem como da interação entre professor/aluno, aluno-aluno, pois todos são colocados como parte do mesmo processo de descoberta, favorecendo de maneira significativa a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a linguagem do jogo adquire espaço como instrumento de aprendizagem na medida em que motiva o interesse do aluno, auxilia a construção de novas descobertas, promove níveis distintos de experiência pessoal e social, e representa um instrumento pedagógico que insere o professor na condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Ainda mais, o professor pode auxiliar o educando na tarefa de formulação e reformulação de conceitos ativando seus conhecimentos prévios e articulando esses conhecimentos a uma nova informação que está sendo apresentada (BROUGÉR, 2003).

No que diz respeito, especificamente, à proposta de jogo **PERFIL PERIÓDICO**, este é composto por: 70 cartas; 10 botões vermelhos, 4 azuis, 1 amarelo; 4 peões (4 tampinhas de refrigerante de cores distintas); 1 material explicativo com instruções do jogo; 1 tabuleiro de E.V.A. colorido, que contém desenhado um percurso que os jogadores terão que seguir, contém também quatro círculos que informam a categoria da carta contida no Jogo.

Vejamos, abaixo, imagens ilustrativas do jogo, produzido para efeito de demonstração neste artigo:

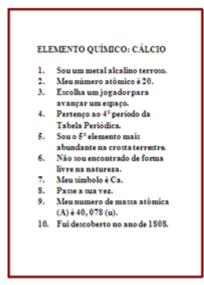


Imagem 1: jogo PERFIL PERIÓDICO

A exemplo do jogo que tomamos como referência para elaboração e confecção deste jogo, um conjunto de regras norteiam, com o propósito educativo, o percurso do jogo.

As cartas são de quatro categorias contendo 10 dicas cada uma:

- 1) Elemento Químico: 29 cartas que dizem respeito aos elementos da Tabela Periódica, especialmente aos mais conhecidos;
- 2) Aplicação: 18 cartas que dizem respeito a uma utilização do respectivo elemento químico;
- 3) Ocorrência: 12 cartas que dizem respeito à onde se encontra aquele elemento químico naturalmente;
- 4) Propriedade Periódica: 11 cartas que dizem respeito às propriedades cujos valores crescem e decrescem sucessivamente à medida que o número atômico (Z) aumenta.



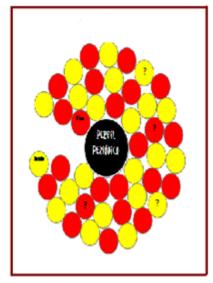


Imagem 2: modelo de carta para impressão

O jogo pode ser jogado individualmente ou em equipe. O jogador escolhe um número e o adversário lê a dica correspondente. O jogador que puxa a carta somente lê as informações até que o enigma seja solucionado. Os jogadores, então, terão que adivinhar do que se trata a carta sorteada, podendo dar um palpite por vez, mediante a informação lida a todos os jogadores. O jogador que acertar anda as casas do tabuleiro correspondente ao número dicas, de 1 a 10, que restarem e o que está lendo anda o número de dicas que foram reveladas. Vence o jogo quem primeiro completar o percurso, chegando ao espaço "fim". O jogo segue o sentido horário, a partir da equipe iniciante e tem a duração de aproximadamente uma hora e quinze minutos, ou seja, uma aula e meia.

Inicialmente, sugerimos um trabalho de contextualização acerca do estudo sobre a Tabela Periódica, que pode ser mediada pela apresentação de pequenos vídeos, para que os alunos resgatem informações prévias sobre os elementos químicos, conhecimentos estes que devem ter sido apresentados quando dos estudos finais do Ensino Fundamental II.

Após a revisão dos estudos prévios sobre a Tabela Periódica, deve-se apresentar o jogo **PERFIL PERIÓDICO**, explicando e distribuindo material impresso sobre suas regras entre os alunos. Em seguida, os alunos devem ser convidados a jogar, dividindo-os em quatro grupos.

Compreendemos que atividades prazerosas que mobilizam emoções, normalmente agradáveis, podem beneficiar o trabalho docente, estimulando a aprendizagem e a interação em sala de aula. Sendo realizadas dentro de um grupo, estas atividades podem proporcionar o envolvimento dos educandos com as atividades escolares, favorecendo a aprendizagem, fortalecendo a autoestima, a socialização e o senso ético (SCHWARZ, 2006).

Não obstante, é preciso considera que muitos são os debates sobre o potencial educativo dos jogos e, nesse sentido, tem-se discutido seus significados e, principalmente, suas funções educativas. Nesse sentido, conforme Kishimoto (1994), os jogos desempenhariam duas funções:

- a) Função lúdica ou seja, o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente;
- b) Função educativa ou seja, o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. (SOUZA e LEITE, 2013, p. 2)

Podemos inferir, portanto, que se uma dessas funções receber maior atenção e, por tanto, fizer-se mais presente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, logo é bem possível que ocorra um desequilíbrio que tenderá a provocar duas situações: 1. Aquela em que, na ausência da função educativa enquanto propósito/finalidade do jogo no contexto de aprendizagem tornará a atividade apenas lúdica, sem fins pedagógicos; e 2. Aquela em que, na ausência do caráter lúdico, a atividade se transforma apenas em material didático, esvaziada de prazer, por exemplo.

Chateau (1984) acredita que as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento de habilidades e competências proporcionadas ao longo do processo de aquisição de novos conhecimentos através dos jogos se mostram potencialmente significativas no preparo do sujeito para as realidades dos diversos ambientes de trabalho que estes serão inseridos quando egressos do sistema educativo.

Essa compreensão se justificaria pela experiência de aprendizagem pautada no desafio de se solucionar proposições problemáticas desde muito cedo, tornando esse tipo de ambiente situacional em ambiente comum, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade de lidar com pressões e avaliações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do lúdico no contexto educativo não representa, é bem verdade, uma novidade do Século XXI, uma vez que ao longo do Século XX é possível perceber o avanço dos jogos educativos no âmbito da educação formal, motivado especialmente pelas ações voltadas à expansão do acesso à escola.

No entanto, percebe-se que no princípio do Século XX houve uma tímida relação do jogo com a aprendizagem, ao passo que perdurou por muito tempo a ideia de que os jogos se

faziam presentes no ambiente escolar muito mais para fins recreativos do que propriamente para ensino.

Entendemos, a princípio, que o lúdico apresenta um potencial extraordinário para a contextualização de conteúdos relativos aos estudos da Química, uma vez que abre a possibilidade de se reconhecer muitos fenômenos estudados por este componente curricular no dia-a-dia dos alunos do Ensino Médio.

Mas, como bem colocado por Souza e Leite (2013), é preciso que se busque pelo equilíbrio entre a *função educativa* e a *função lúdica* do jogo em sala de aula, para que esse momento lúdico não se transforme em apenas um momento de descontração, sem a culminância de um aprendizado como produto final da atividade.

Precisamos, sem sombra de dúvidas, buscar meios para estimular as novas gerações a se empenharem em processos de aprendizagem de conteúdos formais pautados no desenvolvimento cognitivo através da criatividade, no estímulo à afeição, mediados pela socialização (MIRANDA, 2001).

Não obstante ao fato de que este trabalho objetiva apresentar uma proposta lúdica de estudo da Tabela Periódica, faz-se necessário destacar que as reflexões aqui apresentadas buscam ancoragem em conjunto teórico-reflexivo que, compreendemos, carece de aplicação para que se verifique até onde os pontos positivos elencados, verdadeiramente, confirmam-se na prática.

Deixamos, no entanto, para um próximo momento investigativo a aplicação do jogo com turma(s) do Ensino Médio para coleta e análise de dados afim de se verificar o nível de envolvimento e aprendizado dos alunos com os estudos propostos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN** + **Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BROUGÉRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Arte Médicas. 1998.

CHATEAU, J. O jogo e a criança. Trad. G. de Almeida. São Paulo: Summus Editora, 1984.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

MEC. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio Brasileiro. Brasília 1998.

MIRANDA, S. de. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Ciência hoje. V.28, n. 168. Jan/fev. 2002, p.64-66.

MIZUKAMI, M.G. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986.

NARDIN, I. C. B. Brincando aprende-se química, 1984.

OLIVEIRA. Vera Barros (Org.) Brincar e a Criança. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIATTI, T. M. A Necessária Renovação do Ensino de Química. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2004.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Jogos para o Ensino de Química**: Teorias, métodos e aplicações. Guarapari: Ex Libris, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, livraria Martins Fontes Editores, 2^a. Edição 1988.

SCHWARZ, V. R. K. Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente. Porto Alegre, RS, 2006. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2006.

SOUZA, Quesia dos Santos; LEITE, Bruno Silva. Perspectivas dos aplicativos Android para o ensino de química. XIII Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão - JEPEX 2013 - UFRPE: Recife, 09 a 13 de dezembro de 2013.

E AGORA? UMA PROPOSTA: GÊNEROS HÍBRIDOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Elisângela Araújo¹ SALES, Alícia Michelly Ferreira² SILVA, Gabriela Chagas da³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inserção de gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa é uma discussão que permeia não apenas a inegável hibridização das linguagens na contemporaneidade, mas, sobretudo, uma necessidade mediante o perfil dos educandos em tempos atuais. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir o uso de gêneros textuais híbridos como alternativa para as aulas de Língua Portuguesa. Sob esta perspectiva também apresentaremos, como proposta, uma sequência didática⁴ que tencionamos como fomento para outros momentos, outras ações que dinamizem as aulas de Língua Portuguesa.

Dentro de um conceito já adotado pelos documentos reguladores da educação brasileira, a exemplo da própria BNCC- Base Nacional Comum Curricular, que reconhece e recomenda o uso das linguagens no processo de ensino-aprendizagem, pensar em alternativas para uma disciplina que rege processos de leitura e escrita tão fundamentais para o aprendizado como um todo e não apenas para a disciplina em questão, é de fato uma iniciativa necessária. Enquanto educadores, buscamos um caminho para que a relação entre professor e aluno seja produtiva, que surta o efeito desejado, sendo assim, reconhecer realidades e buscar estratégias fazem parte da vigência, a fim de suprir as necessidades educacionais. Desse modo, a partir dos gêneros

Graduada em Letras (UEPB). Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo impresso (UEPB). Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Literatura e interculturalidade (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UNAVIDA/UVA).

¹ Prof(a) Dra. Elisângela Araújo Silva.

² Alícia Michelly Ferreira Sales. Concluinte do curso de Pedagogia (UNAVIDA/UVA), com o trabalho intitulado "Práticas Docentes e o desenvolvimento da criança, através da ludicidade: Aprender brincando". Coautora do artigo publicado na revista Scire "Gêneros Textuais e o Incentivo à Produção Escrita: Da Educação Infantil á Prática Docente". Visitadora Social na Prefeitura Municipal de Camalaú- PB (Programa Criança Feliz).

³ Gabriela Chagas da Silva. Concluinte do curso de Pedagogia (UNAVIDA-UVA), com o trabalho titulado "Práticas Docentes e o desenvolvimento da criança, através da ludicidade: Aprender brincado". Coautora do artigo publicado na revista Seire "Gêneros Textuais e o Incentivo à Produção Escrita: Da Educação Infantil á Prática Docente". Professora no (Programa Brasil Alfabetizado), na cidade de Camalaú-PB entre o período de julho de 2017 à março de 2018.

⁴ Tomamos como referência o conceito de sequência didática o qual designa o conjunto de atividades organizadas e sistematizadas no trato com o gênero textual oral ou escrito a ser trabalhado no âmbito escolar. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

textuais, o professor pode mediar conteúdos e trocar experiências de forma produtiva para que a aula seja percebida pelo aluno como contexto, distração, diversão e aprendizado.

Conforme observamos, os gêneros textuais híbridos estão ao nosso redor desde o momento em que iniciamos o primeiro contato com a língua e com o grupo de falantes. Alguns gêneros textuais têm em suas bases a hibridização em suas estruturas, tais como: histórias em quadrinhos, poesias em movimento, textos dramáticos, o hipertexto, as adaptações fílmicas, cordéis, literatura infantil ilustrada e mais tantas quanto forem utilizadas como mediação, comunicação e expressão. Resta-nos o entendimento de que em meio ao universo tecnológico da nossa era o texto é uma estrutura comunicacional implicada sob diferentes suportes: impresso, digital, audiovisual, enfim, processual, mantendo o mesmo princípio de sempre: ser instrumento de comunicação, expressão e conhecimento.

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica organizada em tópicos, os quais se intitulam: o princípio de tudo: linguagens! Língua e Literatura: som, imagem, movimento...todos a favor do vento e uma proposta de sequência didática para leitura e escrita, enfim. Aqui discutiremos a utilização dos gêneros híbridos mediante a necessidade de inserção na sala de aula.

O PRINCÍPIO DE TUDO: LINGUAGENS!

Desde os primórdios, a linguagem representa uma das grandes manifestações adquiridas pela raça humana. A princípio, o homem agia por extinto, como os animais ainda continuam agindo, a comunicação dava-se através de desenhos feitos em pedra o que hoje conhecemos como arte rupestre, neste período, não se chamava escrita, dava-se o nome de criptografia, porém, tanto a escrita quanto à criptografia têm em comum o mesmo objetivo transmitir uma mensagem (GOMES, 2007, p.02). O tempo passou e o homem continua se utilizando de símbolos, ícones e signos para expressar pensamento. Desta forma, cada comunidade utiliza a língua materna para se comunicar, ou melhor, dizendo, a língua nativa da região.

Como explica Bakhtin (2000, p.326), "A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam". Assim, percebemos que a língua só existe se os locutores e interlocutores fizerem uso no momento do discurso, fazendo dela uma forma de comunicação

empregada pelos sujeitos, pois, a sociedade que nos rodeia apresenta diversas situações que requerem o uso frequente da linguagem para resolver problemas, aprender e se comunicar com os interlocutores.

Contudo, a linguagem dar-se de várias formas podendo ser verbal, não verbal ou mista. A linguagem verbal representa uma forma de interagir com o meio coletivo, conforme aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O caráter sócio-Interacionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (BRASIL, 1999, p.18).

Entende-se que, a linguagem parte, principalmente, das vivências linguísticas que o interlocutor faz uso no ambiente familiar, no seu cotidiano até chegar ao ambiente escolar, onde irá entender as modalidades e ocorrências da língua e suas linguagens. A partir das instituições de ensino, o usuário da língua irá conhecer a Língua Portuguesa, enquanto componente curricular, utilizando as diferentes fontes que a sociedade impõe uso. A partir de então, o usuário de língua portuguesa passará a entender e conviver com a fração da linguagem em modalidades: oral, dominada por ele, verbal, a partir do uso de palavras, e a linguagem não verbal por meio dos signos visuais para que haja compreensão (CASTRO, 2013, p.04).

A junção destas duas linguagens constitui a linguagem mista ou hibrida. De acordo com Koch e Elias (2006, p.114), "A hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo o propósito de comunicação". Isto é visto nas histórias em quadrinho, onde sua estrutura é composta por ilustrações (texto não verbal) e falas (texto verbal), para que os leitores compreendam a história a ser retratada.

Corroborando com os autores supracitados Marcushi (2006, p. 29) destaca: "A hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inseríamos um no outro seja na fala ou na escrita". Desse modo, o processo de hibridização está presente na comunicação e o reconhecimento dessa prática precisa ser entendida como proposta metodológica para aulas de língua.

Inclusive, para materializar o uso dos gêneros textuais os professores de Língua Portuguesa devem acrescentar ao planejamento das aulas, sequências que comtemplem a utilização de gêneros híbridos no momento de mediar suas aulas, pois, os educandos estão a todo o momento utilizando o processo de hibridização mesmo que inconscientemente. Já que, a sociedade é hibrida de sons, cores, imagens, movimentos e diferentes culturas que circundam todos os indivíduos. Portanto, inserir diferentes linguagens nos gêneros textuais é contextualizar, situar, mediar formatos que povoavam a mente dos educandos na contemporaneidade.

Tratando sobre gêneros textuais, quando discutimos sobre o exemplo do gênero poético, uma das grandes contribuições da poesia para o ensino de língua é mostrar como ela brinca com as palavras e porque não falar com a linguagem de modo geral. Vale ressaltar que, o método tradicional contemplava apenas a análise estrutural da poesia minimizando os aspectos líricos, subjetivos, interpretativos e de deslocamento do sentido da palavra, que tão bem representam este gênero, sem contar que a poesia em movimento que mistura som, imagem e o próprio movimento. Logo, um bom começo para se abordar a estratégia a qual nos reportamos no presente artigo é a linguagem poética afim, de construir uma proposta de trabalho pautado no processo de hibridização.

LÍNGUA E LITERATURA: SOM, IMAGEM, MOVIMENTO...TODOS A FAVOR DO VENTO

A Língua Portuguesa é uma mistura de aspectos das culturas europeia e africana trazidas pelos colonizadores portugueses no período da colonização e que se misturaram aos inúmeros grupos indígenas que um dia residiram nas terras brasileiras (BOAS e HUNHOFF, 2014, p.07). Processo que dinamizou e gerou as variações linguísticas que conhecemos, esse processo de construção da identidade cultural do Brasil representou para a formação da língua portuguesa uma constituição vocabular muito rica com raízes de diferentes etnias e, consequentemente, terminologias. Se a nossa língua tem uma constituição tão hibrida em sua origem, a abordagem para o ensino da mesma não poderia ser diferente.

Desta forma, vale ressaltar que é possível ensinar língua portuguesa através das vivências que cada educando traz do seu cotidiano para dentro das instituições de ensino. Que uma música, poesia, história em quadrinho, crônicas e dentre outros recursos didáticos e tecnológicos. Assim, os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa devem ser

ressignificados por meio da hibridização para que a proposta de ensino-aprendizagem seja repleta de novos sentidos e significados. Até mesmo como um direcionamento da própria expressão: gênero textual.

Segundo Marcushi (2000, p. 78),

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontram em nossa vida diária e que apresenta características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos.

Conforme o exposto pelo autor, a variedade de gêneros textuais é encontrada nos vastos meios de comunicação, e cada gênero é inserido de acordo com a necessidade no momento da fala ou escrita. Portanto, as tecnologias que usamos no dia a dia fazem com que estes veículos sejam usados para compreensão do que foi falado. Todavia, quando rompemos a tradicionalidade na sala de aula e apostamos na interdisciplinaridade vemos progressos constantes atingidos pelos alunos.

Assim sendo, o dinamismo e as novas concepções educacionais criadas neste século veem o lúdico como uma importante ferramenta para ensinar e aprender. É o concreto tornandose abstrato e o vento em movimento, que, por vezes, é frio e forte e em outras é suave e quente. Desta forma, nos é concedido à língua, a gramática, as formas, os sons e os movimentos, e para trabalhar estes contextos no ambiente educativo é de suma importância para o desenvolvimento integral do educando.

A partir disto, surgem as sequências didáticas que através de um único conteúdo, incluem diversas disciplinas e trabalham a interdisciplinaridade dentro das salas de aula. Sendo um grande instrumento mediador que o professor tem em mãos para mediar conteúdos e proporcionar uma aprendizagem qualitativa que projete conhecimentos aos quais através dos saberes cada indivíduo irá ampliar seu vocabulário linguístico. Mas o que é uma sequência didática? De acordo com Amaral (2013, p.01):

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

Desta forma, através das sequências didáticas, os conteúdos são planejados a partir do livro didático, mas, fazendo uso de recursos tecnológicos e de atividades advindas de cada etapa. Sendo, o professor o responsável por estratégiar tais atividades com o intuito de envolver todos os alunos no processo de intervenção e fortalecer o ensino e a aprendizagem.

Segundo Zebala (1998, p.54) toda sequência didática deve:

Introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas.

Considera-se que o professor deve planejar sequências didáticas, com base na mediação e compartilhamento dos conteúdos, além da interação entre professores e alunos com o meio social, organizando tempo, espaço, recursos e formas de avaliação. Podendo estas serem contínuas, formativas e processuais.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA: O PROCESSO DE HIBRIDIZAÇÃO POR MEIO DA POESIA EM MOVIMENTO E DA MÚSICA

Desenvolvemos uma sugestão metodológica para turmas dos 9 anos do Ensino Fundamental II, com duração de cinco aulas, de 45 minutos. Com o intuito de trabalhar gêneros híbridos, poesia em movimento e música.

A partir da música: "Era uma vez" (2017), da cantora e compositora Kell Smith, é possível compreendermos aspectos poéticos que nos introduz levemente e naturalmente a composição, por meio do som, movimento e texto que a música reflete. Principalmente, quando associamos a referida música com a poesia de Camões (1524-1580), "O amor é fogo que arde sem se ver", percebemos que contextos abordados refletem um mesmo olhar, voltados para os sentimentos, cada um expressado da sua forma (estrutura), em particular. Ambos se destacam no processo de hibridização, ou seja, são compostos por mais de um gênero. Assim como destaca Aguiar (2001, p.137),

Música e poesia são duas artes da comunicação que vivem do som, da articulação, da expressão... Com valor em si mesmas, e não necessitando uma da outra para poder subsistir, os seus caminhos cruzam-se no universo fascinante da canção. O texto, outrora recitado, recebe uma nova roupagem e é articulado com sons definidos musicalmente. Por outro lado, a música recebe mais um componente, cuja

articulação de vogais e consoantes vai contribuir para o enriquecimento do resultado final.

Desta forma, vale ressaltar que devemos trabalhar gêneros textuais em sala de aula, através de textos clássicos e contemporâneos, proporcionando aos educandos a mediação de conteúdos por meio da apresentação de literaturas que comtemplem a hibridização, com proposito de ampliar o conhecimento e torná-lo significativo para cada educando.

Com este intuito, sugerimos uma aula de partilha e explanação de conhecimento, a mesma poderá ser equivalente para duas aulas. Deste modo o professor poderá escrever na lousa a palavra poesia e música, instigando o que cada educando pudesse expressar em uma palavra, bem como, o que se entende por cada uma delas. Formando um mapa mental conceitual. Em seguida o educador poderá propor em um grande circulo para a leitura da poesia "O amor é fogo que arde sem se ver" de Camões (1524-1580) e da musica "era uma vez" (2017) de Kell Smith, após a leitura cada educando poderá discorrer sobre o que entendeu de sua parte lida. Assim finalizando o primeiro e o segundo momento com diversas experiências e até mesmo a diferenciação do gênero poesia e música. Mas, a sequência terá continuidade com mais duas expressões artísticas: o intertexto de Camões na música "Monte Castelo"(1989) da Banda Legião Urbana e por último a exposição do poema "Amor" de Augusto de Campos:



È importante ressaltar que tanto as músicas como os textos poéticos devem ser exibidos, ouvidos, vistos, discutidos, deve ocorrer uma mediação em relação ao tema que está presente em todas as composições. Estabelecer o debate sobre o que há em comum nas quatro propostas

e fazer abertura para as falas dos alunos, propor que observem o que aproxima e difere de uma proposta para outra. Tecer comentário sobre o que paira nas composições enquanto manifestação artística. Esse momento é o momento da partilha de opiniões que devem ser estimuladas pelo educador para que os educandos entendam que o que está presente na arte também está presente na vida, no cotidiano de cada um de nós, de diferentes formas, mas presente.

No terceiro encontro, pedimos aos alunos que encontrem traços em comuns tanto nas poesias, como nas músicas já trabalhadas. Estes traços podem ser vistos desde a estrutura, quanto aos sentimentos expostos, em palavras, dos termos usados e na linguem, deste modo desencadeando dúvidas sobre a diferenciação, entre tais gêneros encontrados. Após este terceiro o momento, propomos um convite para um sarau que irá concluir as discursões acerca do processo de hibridização por meio da poesia em movimento e música. Isso será desenvolvido no quinto momento. Com o convite idealizado os educandos já poderão pesar em sugestões para a apresentação.

Com a ideia do sarau, no quarto momento, poderemos incentivar nossos alunos a participarem, mostrando e sugerindo ideias relacionadas ao assunto abordado, de como se apresentar: como dramatizar, cantar, dançar ou até mesmo declamar as poesias, este é um dos passos primordiais para a concretização do sarau.

No quinto encontro, a sequência será concluída com a realização do sarau "Arte em movimento", para toda escola. Deste modo, cada aluno apresentará seu tema escolhido, mostrando como pode se encontrar ao longo do conteúdo trabalhado, o tornando significativo e proveitoso. O objetivo do sarau é instigar os alunos e desenvolver o coletivo e individual de cada um.

Portanto, percebemos que trabalhar com gêneros híbridos vai desde uma simples palavra até as complexidades implícitas nos sentidos. Sendo a poesia um trocadilho divertido que transmite um jogo de palavras e a música uma sequência que induz os ouvintes, que, muitas vezes, se encontram dentro da letra e por que não falar na melodia. Por fim, um trabalho onde gêneros textuais estejam presentes necessita de estratégias lúdicas, práticas e teóricas para que objetivos sejam alcançados e a arte seja compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto discutimos como trabalhar gêneros híbridos, enquanto uma proposta nas aulas de Língua Portuguesa. Mostramos também uma sugestão de sequência didática através da hibridização, para proporcionar ao educando a convivência com o assunto abordado. Através disto, ampliamos o repertório de conteúdos e esperamos despertar o gosto pela leitura e escrita, bem como, favorecer ao aluno visões críticas e eficazes de um texto que contenha "gêneros híbridos".

Argumentamos ainda como se da o uso da linguagem, enfatizando, a necessidade de que o indivíduo tem de se comunicar com os grupos no qual interage. Abordamos também, a maneira em que a comunicação proporciona indícios para fortalecer a aprendizagem, pois, a mesma é indispensável para a vida e o conhecimento do assunto, ou seja, precisamos nos comunicar com os pares e compreender o processo comunicativo que nos cerca, os contextos sociais existentes e os diversos gêneros que existem para ampliar nossos saberes.

Sendo assim, se torna evidente a necessidade de inserir os gêneros híbridos, como os demais gêneros para ampliar a aprendizagem. Proporcionando subsídios tanto para âmbito escolar, quanto para sucesso estudantil e principalmente para o exercício da vida social. Uma vez que o ensino se torna propicio, ele tem parte importante para a sociedade, a ponto que possa auxiliar a compreensão na vida cotidiana.

Por fim, o trabalho com gêneros textuais híbridos é, acima de tudo, um trabalho com a linguagem, o que possibilita um olhar voltado para o estudo da Língua Portuguesa e também para a construção dos conhecimentos durante gerações. Uma vez que, o conhecimento é inerente ao ser humano e só através dele conseguimos despertar saberes, tornar nossos educandos seres críticos, autônomos e pensantes, além de indivíduos preparados para a exercerem a cidadania, cumprir deveres e reconhecer direitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Cristina. **Música e poesia: A relação complexa entre duas artes da comunicação**. 2001

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais.** Portal escrevendo o futuro. 2013. Disponível em

https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais. Acesso em 22 de julho de 2020, às 16:00 horas.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOAS, C.M.S.V; HUNHOFF, E.D.C. A origem da Língua Portuguesa: do Latim a contemporaneidade, contexto poético e social. Universidade do Estado do Mato Grosso: UNIMAT, 2014.

CASTRO, Isa Leão. **Linguagem verbal e não verbal: o ensino de Língua Portuguesa.** Artigos e crônicas, 2013. Disponível em: http://www.faculdadefar.edu.br/artigo-cronica/detalhe/id/21, Acesso em: 22 de julho de 2020, ás 21:00 horas.

CAMÕES, Luís Vaz de. Amor é fogo que arde sem se ver. (1524-1580). Disponível em: https://www.culturagenial.com/poema-amor-e-chama-que-arde-sem-se-ver-de-luis-vaz-de-camoes/, Acesso em 29 de julho de 2020, às 18:00 horas.

CAMPOS, Augusto de. **Poema Amor**. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/cinco-poemas-augusto-campos.htm. Acessado em: 09 de agosto de 2020, às 10:00 horas.

GOMES, Eduardo Castro. **A escrita na história**. 2007.Disponivel em: http://cefort.ufam.edu.br/dialogica/files/no3/Vol03a%20escrita%20Historia%20humanidade.ph/4f, Acesso em 24 de julho de 2020, ás 15:00 horas.

Kell Smith. Era uma vez, Universal Music, 2017

KOSH, I.V e ELIAS, V.M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEGIÃO URBANA. Monte Castelo. Álbum Quatro Estações. 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: Dionísio, Ângela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (org.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo:2000.In: Dionísio, Ângela Paiva, Machado, Anna Rachel & Bezerra, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – **Ensino médio** (**PCNEM**). Área de linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretária de Educação Mídia e Tecnologia/ MEC, 1999.

Redação: Argumentação em Textos Híbridos – ENEM. Disponível em: https://youtu.be/_1Zfq4htN_s, acesso em 22 de julho de 2020, às 14:00 horas.

ZEBALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artoned, 1998.

ERA UMA VEZ ... UMA EMOÇÃO: TRABALHANDO AS EMOÇÕES NA ESCOLA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

SILVA, Elisângela Araújo¹ SILVA, Karollainy Maria da²

CONSIDERAÇOES INICIAIS

Formar leitores parece ser um desafio cada dia mais difícil entre jovens na contemporaneidade, há um universo de tecnologias em torno de crianças e adolescentes os distraindo, principalmente, quando tratamos das tecnologias da informação e comunicação, as conhecidas TICs. E quando nos atemos ao contexto que tem feito parte do cotidiano do mundo todo desde o início da Pandemia do Covid-19 parece que a questão toma uma amplitude ainda maior. De repente o mundo teve que "se confinar" em casa, as pessoas tiveram que manter-se em isolamento social. Com a gravidade do problema, as atividades passaram a ser realizadas no interior das residências, inclusive as atividades escolares.

Pensar em tudo o que tem acarretado o cotidiano é pensar também na sobrecarga emocional que tem afetado a todos nós. Então, discutir as emoções nos parece ser uma necessidade emergente e quando refletimos sobre como o tema tem relevância na construção emocional das crianças e, consequentemente, dos adolescentes e adultos, a discussão se torna mister. Sendo assim, o presente trabalho, de caráter bibliográfico visa discutir o papel dos contos de fadas na construção emocional das crianças em idade escolar. Refletimos como as emoções são inferidas a partir dos escopos presentes nessas narrativas e que se reverberam na identidade emocional dos leitores educandos. Para além da discussão crítica pautada, principalmente, em Bruno Bettelheim (1976), Carl Jung (1978) Elisa Possebon (2015), também apresentamos uma sequência didática, enquanto sugestão metodológica direcionada à educandos de diferentes etapas do ensino fundamental I e II. Evidentemente, a discussão aponta para outras discussões e práticas. O que destacamos na presente proposta, enquanto fomento para tantas outras, é que a base emocional presente nos contos de fadas continua a ser uma "porta de entrada" para abordagens, leituras, reflexões e expressões do que há em cada um de

¹ Prof(a) Dra. Elisângela Araújo Silva. Graduada em Letras (UEPB). Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo impresso (UEPB). Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Literatura e interculturalidade (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UNAVIDA/UVA).

² Karollainy Maria da Silva. Concluinte de graduação em Pedagogia (UVA VIDA/UVA). Graduanda em Letras (UNOPAR). Bacharelanda em Psicopedagogia (Universidade Cruzeiro do Sul). Professora da Rede Municipal de Ensino de Queimadas – PB.

nós e que numa leitura pode ser ampliado, esclarecido, melhorado, enfim, representado no eu e no outro.

A REINVENÇÃO DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Vivemos em um mundo que está passando por grandes transformações em seu cenário atual. Devidos aos acontecimentos recentes que afetaram diretamente o dia-a-dia das pessoas, a educação sofreu um impacto bastante significativo por conta do contexto mundial provocado pela Pandemia de 2020. E assim, rapidamente o universo educacional teve que se reinventar para atender às demandas de maneira imediata, sem poder deixar de lado a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Mas, essa tarefa não tem sido fácil de cumprir, uma vez que a educação tem enfrentado grandes desafios por conta da educação remota. As escolas, o corpo docente e as equipes que compõe a área da educação passaram a administrar novos entraves, além dos já existentes no sistema educacional brasileiro, para conseguir dar seguimento às atividades do ano letivo, ainda mais quando entendemos que entre as novas demandes da educação à distância, todos tiveram que utilizarem as mídias digitais. Assim, o contexto exige um cuidado com relação às emoções, haja vista que, com essas abruptas mudanças é perceptível que os conflitos emocionais também têm tencionado as relações por essa incerteza que se tornou a vida no mundo.

AS EMOÇÕES E AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

A educação emocional se apresenta como um caminho alternativo nesse processo de reinvenção das vivências educacionais. Desse modo, pode atuar como um importante recurso para o ensino-aprendizagem na modalidade remota, que está sendo o principal meio de trabalho dos educadores. Com isso, se faz necessário que o educador tenha noções básicas dos conceitos e características das emoções, para que possa aplicar metodologias que abordem o tema.

Sobre as emoções, podemos destacar o papel fundamental que elas exercem no desenvolvimento humano, cujo significado está atrelado a uma conturbação, "é um abalo de ordem moral ou afetiva; perturbação geralmente passageira, provocada por algum fato que afeta o nosso espírito (boa ou má notícia, surpresa, perigo" (POSSEBON, 2017 p.15).

De forma simplificada a emoção é uma reação inata, ou seja, uma resposta imediata a um estímulo ou uma situação. Reação significa algo que desponta em um corpo através de uma

ação exterior, à resposta a um estímulo, a uma ação incitada por um agente, ela ocorre por intermédio de uma iniciativa.

Para que a emoção venha e emergir é necessário que haja um estímulo, já que ela é uma resposta do indivíduo, ou seja, "a emoção é uma reação natural e se configura como uma resposta imediata que surge mediante um estímulo ou situação" (MARTINS 2004, p.23), e ocorre mediante uma provocação de elementos desencadeadores, como excitação ou perturbação, resultando em sensações que dizem respeito à necessidade de adaptação do homem, podendo ser agradáveis ou não.

Um dos desencadeadores das sensações pode ser um fator interno, ou seja, um pensamento ou recordação que, consciente ou inconsciente, sendo real ou imaginária, faz com que o indivíduo que as carregue consiga através de suas experiências, memórias e histórias evocar os conteúdos que trazem à tona as emoções (POSSEBON, 2017 p. 20). A mesma autora afirma que "é importante destacar que o corpo emocionado no presente, pode ter sido resultado de um acontecimento passado, que foi atualizado corporalmente mediante a recordação." (Idib, p.20). Portanto, o corpo não consegue fazer distinção de tempo (passado ou presente) e uma recordação pode evocar uma emoção que o corpo sentirá como atual, ou seja: a emoção é atemporal.

DAMÁSIO (2013, p. 35) afirma que:

As emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção são perceptíveis a olho nu, mas podem se tornar 'visíveis' como sondas científicas modernas, tais como a determinação de níveis hormonais sanguíneos ou de padrões de ondas eletrofisiológicas.

As teorias envoltas no campo de estudo das emoções, foram se aprofundando e aperfeiçoando ao longo da história da sociedade e abrangem diferentes visões que interpretaram o processamento emocional. No processo de produção de uma emoção, pode-se destacar alguns itens, segundo Bisquerra (2000, p. 60-61):

- Uma pessoa de forma consciente ou inconsciente, avalia algo como relevante.
- A emoção atua as vezes de forma urgente. Por isso, emoção e motivação estão relacionadas.
- Ao vivenciar uma emoção, surgem reações involuntárias (mudanças corporais de caráter fisiológico) e voluntárias (expressões faciais e verbais, comportamentos e ações).

Pode-se então, definir a emoção como um conjunto de reações químicas e neurais implícitas em respostas comportamentais necessárias à sobrevivência, que resulta em movimento e que mobiliza os componentes neurofisiológicos, cognitivo e comportamental, sendo a um sistema "somatopsiconeuroimunehormonal" (POSSEBON, 2017, p.16), ou seja:

- **Somato**: refere-se ao corpo, incluindo nele a pele, o sistema musculoesquelético e as vísceras.
- Psico: diz respeito à atividade mental, à consciência, ao córtex cerebral.
- Imuno: refere-se a um sistema de defesa formado por glóbulos brancos, por imunoglobulinas, dentre outros, que age contra agressões de agentes estranhos (bactérias, vírus, toxinas).
- **Hormonal**: diz respeito a um complexo sistema de glândulas que comandam vários processos do organismo, como crescimento, reprodução, metabolismo, dentre outros (CÉSPEDES, 2008, p.203-204).

Podemos dizer de forma direta e simplificada que **Emoção** é a reação imediata a um estímulo, como por exemplo: ficar triste com uma má notícia; Sentimento é a elaboração mental da sensação que é duradoura, como por exemplo, um amor por um filho; **Humor** é um estado, uma forma de sentir as coisas que varia entre otimismo e pessimismo; **Afeto** compreende a emoção, o sentimento e o humor, ou seja, é tudo que afeta psicologicamente o indivíduo.

As emoções e o afeto começaram a se destacar na área educacional, fato que vem transformando as práticas pedagógicas e chamando a atenção de educadores e pesquisadores na área. Elas desempenham um papel fundamental e central em nossas vidas por estruturarem o desenvolvimento do indivíduo, estando presentes na sala de aula, desde o ensino infantil. São vistas de várias formas, desde expressões de admiração até de violência. Essas emoções influenciam a personalidade e estão nas ações comportamentais das crianças e são fontes de competências fundamentais para lidar com exigências sociais para estabelecer relações interpessoais harmoniosas.

Na educação, por muito tempo, era comum ouvir que, atitude afetiva por parte do professor aproxima o aluno e facilita sua aprendizagem. As discussões sobre afetividade e emoção na escola permeavam exclusivamente a relação professor-aluno de forma direta. De fato, a afetividade vem colaborando, de forma positiva para o desenvolvimento dessas práticas de ensino, tomando destaque, e nossas vivências no homem, desde a infância no seu percurso histórico escolar, sob a perspectiva emocional. Conforme já explanado, as emoções desempenham um papel fundamental na formação do processo de desenvolvimento da nossa personalidade. Por conseguinte, vários argumentos podem justificar a educação emocional

como um campo de estudo imprescindível para as práticas pedagógicas, dentre os quais, Bisquerra (2000, p.22-24) destaca:

- 1.A finalidade da educação implica no desenvolvimento da personalidade integral dos discentes. Este desenvolvimento possui, no mínimo, dois aspectos: o cognitivo e o emocional. Tradicionalmente, a educação tem dado ênfase ao primeiro aspecto, em detrimento do segundo; sendo necessário um equilíbrio para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa.
- 2.A educação é um processo que se realiza na relação interpessoal e, por esta razão, está impregnada por fenômenos emocionais. Neste sentido, é fundamental que os educadores atentem para as múltiplas influências que as emoções possuem, no processo educativo, na forma como as pessoas lidam com as suas emoções, porque elas marcam as formas das pessoas se relacionarem.
- 3. Estudos registram índices elevados de fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem. Tais situações provocam estados emocionais como apatia, depressão, chegando ao suicídio; ou a raiva, ódio, chegando ao *bullying*³ ou a outros tipos de violência.
- 4.Continuamente as pessoas recebem estímulos que produzem tensão emocional, como notícias (guerras, violência, desastres naturais), doenças, conflitos familiares, ansiedade, depressão, problemas de relacionamento. O alto índice de vendas de antidepressivos o Prozac se encontra atualmente entre os medicamentos mais vendidos do mundo é um indicador de que a sociedade sofre de problemas emocionais enquanto fenômeno social.
- 5.A sociedade tem avançado muito em termos tecnológicos; entretanto sobre de um profundo analfabetismo emocional, que se manifesta através do profundo desconhecimento que as pessoas têm sobre as emoções que as afetam.

Tanto na psicologia, quanto na pedagogia, percebemos a importância da educação emocional, pois estas compõem os processos psíquicos e de pedagógicos, entrando ligados entre si. Mas, as emoções começaram a serem vistas como área de estudo no campo educacional recentemente. Isso porque, julgava-se ser uma questão muito mais psicológica que educacional, sendo a educação de forma tradicional, voltada aos aspectos cognitivos do desenvolvimento contidos no processo de ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, as emoções passaram a ser vistas de forma equivalentemente importante no desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo, que compõe o ser humano, tendo destaque nos trabalhos de Daniel Goleman (1995) sobre *Inteligência emocional*⁴, tornando-se popular e mundialmente conhecido, embora suas pesquisas fossem iniciais na época, defendendo ser possível obter sucesso na vida sem o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, "A própria denominação Homo sapiens, a espécie

_

³**Bullying** é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo *bullying*tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão.

⁴De acordo com **Daniel Goleman**, <u>Inteligência Emocional</u> é a capacidade que um indivíduo tem de identificar os seus próprios sentimentos e os dos outros, de se motivar e de gerir bem as emoções internas e nos relacionamentos.

pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas.[...] quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto — e às vezes muito mais — quanto à razão." (GOLEMAN, 1995, p.32).

Com o desafío de lidar com as emoções de forma a se obter bem-estar e autonomia do indivíduo desde a infância, a educação emocional é um caminho que guia as pessoas nesse processo de competência emocional, pois, conforme a mesma autora "acreditamos que a emoção é uma grande aliada na promoção da saúde e da aprendizagem e que uma aproximação teórica a esse universo pode colaborar efetivamente no sentido de desenvolve novas práticas educativas" (Idib, p. 17), ofertando ferramentas para a atuação dos professores no âmbito escolar, desenvolvendo as relações interpessoais.

É importante destaca a necessidade da Educação Emocional, pois consiste no entendimento das emoções individuais e relacionais e, para que haja o embasamento nesta afirmativa, existem elementos básicos que fazem com que ocorra a Educação Emocional, conforme nos diz Juan Casassus (2009, p.26):

- Somos seres emocionais;
- De que os instrumentos principais de que dispomos para explorar o mundo emocional é a consciência e a mente;
- -De que são as emoções e os estados de ânimo e como afeta profundamente tudo que acontece em nossas vidas;
- -A intersubjetividade, que nos mostra que estamos intimamente ligados a todos os outros, ou o que no Oriente, se chama a não dualidade;
- Das competências emocionais que podemos desenvolver;
- -Da natureza da linguagem e da importância da comunicação empática;
- Das emoções no campo da educação.

A Educação Emocional propõe responder a um conjunto de necessidades sociais não atendidas pela educação social, que deve ter início nos primeiros momentos de nossa e vida e perdurar por todo o percurso, proporcionando a aquisição de competências emocionais através de práticas educacionais. Bisquerra (2000, p. 243), fala sobre esse processo da aquisição dessas competências, através da Educação Emocional:

Processo educativo contínuo e permanente, que pretende maximizar o desenvolvimento educacional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo, constituindo elementos essenciais do desenvolvimento integral da personalidade. Para isso se propõem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções com objetivo de captar o indivíduo para melhor responder os desafios que surgi na vida cotidiana. Tudo isso como a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social.

Na metodologia da Educação Emocional, são desenvolvidas várias dinâmicas, buscando desenvolver as competências emocionais, as quais Casassus (2009, p. 139-140) cita:

- A capacidade de estar aberto ao mundo emocional.
- A capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções.
- A capacidade de ligar emoção e pensamento.
- A capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; [...] de regular a emoção [...] modular a emoção e acolher [...] acalmar e apoiar o outro.

Essas competências devem ser vistas como conhecimentos e habilidades resultantes em atitudes que devem expressar as emoções. A Educação Emocional buscar levar saberes específicos sobre as emoções para crianças, jovens e adultas, visando orientar e desenvolver a capacidade de identificar suas emoções, e assim, possam resolver conflitos e superar problemas emocionais. Possebon (2017, p.13) afirma que:

A Educação Emocional propõe não o controle, a manipulação ou a repressão das emoções; mas sim vivenciar a emoção para o próprio bem-estar, aceitando e compreendendo o que a emoção está informando, para desenvolver novas competências, agora voltadas para um conjunto de capacidades que permitem compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais, incluindo a consciência emocional, o controle da impulsividade, trabalho em equipe, cuidar de si mesma e dos demais, etc.

O processo de vivência do maravilhoso através dos processos imaginativos pode ser tratado como parte dessa Pedagogia Libertadora⁵, trazida por Elisa Gonçalves (2015) como componente fomentador que inspirou seus estudos da Educação Emocional. Para tal, vamos fazer uso dos contos de fadas e seu acesso ao mundo da fantasia como ferramenta para trabalhar as competências emocionais nas crianças, promovendo uma liberdade emocional. Com isso, vamos analisar esses contos numa visão psicanalítica, mostrando o que seus símbolos e arquétipos provocam nesse processo de educação das emoções das crianças me sala de aula.

A RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E OS CONTOS DE FADAS

As crianças fazem uso da fantasia para encontrar significado para suas existências, onde elas poderão, através dos contos de fadas, receberem uma educação emocional que exercerá uma influência significativa em seus desenvolvimentos. As crianças apreciam essa forma literária e preferem os contos de fadas, pois "ele começa exatamente onde a criança se encontra do ponto de vista emocional e lhe mostra aonde ir e como proceder" (BETTELHEIM, 1976 p.

_

⁵Vinculada às propostas de educação de Paulo Freire.

120). É através do significado dos contos de fadas que a criança consegue expressar as emoções e problemas existenciais a qual está envolta e isso a ajuda na resolução deles.

Os contos de fadas, presumidamente, direcionam as crianças para a descoberta de seus conflitos existenciais, à descoberta de sua identidade, bem como suas experiências que fazem parte do seu desenvolvimento. Eles pregam valores éticos e morais e uma vida boa que compensa as boas ações e é tangível, apesar das adversidades. Essas histórias fazem promessas que recompensam o engajamento, apesar dos temores e benevolências que vem ao auxílio das crianças e ela será vitoriosa, este é o tipo de significado que a criança encontra nos contos de fadas.

O conto de fadas tem um espaço fundamental na vida da criança, bem como sua formação enquanto indivíduo pensante, no seu desenvolvimento infantil. Considerando-se que eles existem deste a antiguidade e são histórias influentes e relevantes para a sociedade desde os tempos passados, sendo tidos como obras primas. Gutfreind, (2004, p. 25) afirma que o fato de os contos de fadas permanecerem através dos séculos se dá em função de um poder mágico que eles têm de fazer o sujeito conhecer-se e compreender-se melhor, isso explica que, apesar dos avanços tecnológicos, a sua transmissão é *transgeracional*, como afirma o mesmo autor, (idib 2003, 24) sobre o real surgimento dos contos de fadas, sabe-se que ele se perde no tempo. A literatura relata que são histórias transmitidas de geração em geração, de forma oral e que mantém seu papel de destaque narrativo na infância, onde antes se restringia a distração e histórias para dormir, mas tem o poder de expressar de forma mágica a fantasia da criança, transmitir valores, promover o desenvolvimento emocional da criança, gerar estímulos e evolução para resolução de situações conflitantes e fantásticas.

O que se sabe é que, sendo os contos infantis, sejam clássicos ou contemporâneos, levam a criança a se envolver na fantasia e no mundo da imaginação, perpassando os séculos e sendo amplamente apreciados e publicados até os dias atuais. Os contos de fadas são utilizados como um recurso pedagógico e terapêutico de mediação para o desenvolvimento da criança, auxiliando na elaboração dos conflitos internos, favorecendo a estruturação da personalidade, estimulando a elaboração dos processos cognitivos e auxiliando na gestão e expressão das emoções. Ou seja, para Caldin (2004), os contos de fadas tanto podem produzir quanto apaziguar emoções, construir identificação com os personagens literários ou com situações inerentes à narrativa, proporcionar introspecção e reflexão, levar a criança a ponderar ou fazer uso da projeção, favorecer o riso, transformando a dor em prazer.

-

⁶ O estudo da Transgeracionalidade ou da transmissão psíquica entre gerações, demonstra a importância do legado que é herdado dos antepassados e que constitui a riqueza dos costumes e tradições.

Bettelheim (1996, p.20) salienta que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesmo, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que, nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão a vida da criança.

Mesmo que de forma inconsciente, o ser humano, busca em suas descobertas e vivências, desde a infância, significado para sua existência. Nessa perspectiva, uma alternativa para a abordagem das emoções na formação educacional, que geralmente são inseridos em nossa vida desde cedo, são os contos de fadas.

Pelo fato de os contos de fadas serem simbólicos, com aspectos fantasiosos, eles devem ser inseridos de forma intuitiva, o que dribla nosso Ego, que busca a lógica e a razão, ou seja, o conto é apreendido de forma emocional, falando dos mistérios da vida. Por isso que geralmente começam com a frase icônica "Era uma vez", demonstrando sua atemporalidade e inspirando Jung em sua teoria dos *Arquétipos*⁷ através da sensação de transcendência proporcionada pelos contos de fadas, ou seja, a transformação da vida humana.

O processo de maturação e desenvolvimento da psique do ser humano demanda uma confrontação entre o Ego^8 e o $Self^9$, fazendo-se necessário que o Ego se adapte as necessidades do Self. Para fortalecer o Ego é necessário que aconteça eventos chamados na psicologia de 'colisões', que são 'confrontamentos' de emoções e sentimentos remetidos a experiências traumáticas. Sendo assim, conflitos, frustrações, angústias, conflitos, fortalecem a sua capacidade de funcionamento Egóica, porém essas colisões também podem ser arriscadas, causando sérios agravos, fazendo com que o Ego que está em processo de maturação e fortalecimento, acaba ficando comprometido e deteriorado. A teoria proposta por Jung implica que o self, sendo a totalidade humana, deseja se realizar sempre a partir do processo de

⁷O **arquétipo** pode ser definido como uma potencialidade inata de comportamento. Sempre que reagirmos será de uma forma humana, sempre que pensarmos será de uma forma humana, e assim por diante O conceito de arquétipo aproxima-se do conceito de padrão de comportamento da Biologia e do conceito de instinto, sendo claras em Jung as influências de Platão(conceito de Ideias Originais que precederiam a experiência) e de Kant (Categorias à Priori de percepção que seriam inatas).

⁸ *Ego*, o que se pode chamar como o princípio de realidade, pondera sobre os custos e benefícios de uma ação, antes de decidir agir sobre desistir ou ceder aos impulsos. – Vinculado aos estudos de Freud.

⁹ Numa acepção geral, entende-se por *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, a sua essência. Si mesmo. – Vinculado aos estudos de Freud

*individuação*¹⁰. Ao conquistar a personalidade, o ser humano atinge o seu nível máximo de desenvolvimento em sua totalidade.

O processo de individuação não leva ao isolamento, mas a um relacionamento coletivo mais intenso, pelo fato de o indivíduo não ser um ser isolado, mas que deve ter uma relação com o coletivo em sua existência, pois, para Jung (1978, p. 49):

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por 'individualidade 'entenderemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio simesmo. Podemos, pois, traduzir 'individuação' como 'tornar-se si mesmo' (Verselbstung) ou 'o realizar-se do si mesmo' (Selbstwerwirklichung).

O processo de individuação não é bucólico. É um processo complexo e constituído por fases e desafios a serem superados, onde, antes dele ocorre um hiato, a alienação. Essas variações do desenvolvimento do indivíduo podem ser designadas como "alienações do simesmo" (JUNG, 1978, p. 49). A partir do relacionamento do Ego com o inconsciente que ocorre justamente nesse processo, ele amplia suas percepções de mundo e de si. O contato como a sombra, anima e animus e Self, pode ser abissal para o ego, mas é uma oportunidade importante para uma mutação interna bem intensa, da personalidade em sua totalidade. Essa ampliação de consciência é uma jornada cíclica, simbólica e iniciática, onde cada ciclo traz um aspecto importante inconsciente sobre nós mesmos. Assim sendo, essas alienações são "modos de despojar o si-mesmo de sua realidade, em beneficio de um papel exterior ou de um significado imaginário", que, "em ambos os casos, verifica-se uma preponderância do coletivo" (JUNG, 1978, p. 49).

O conto de fadas traz em seu enredo, um confrontamento à criança, sobre valores básicos a vivencia humana em sociedade. Podemos perceber isso em muitas histórias que se iniciam com a morte da mãe ou do pai, o que cria problemas angustiantes, aflorando emoções fortes, como ocorre na vida real. Outras histórias apresentam a questão do legado da família, onde um progenitor idoso que decide que é tempo de dar lugar a uma nova geração. Mas, antes que isto possa acontecer, o sucessor deve provar ter os valores necessários para tal responsabilidade e ser capaz de assumi-lo com maestria. É característica comum nos contos de fadas, a existência de um dilema existencial de forma concisa e determinante, o que permite que a criança aprenda o problema em sua forma mais efetiva, pois uma trama mais complexa poderia causar confusão para ela. O conto de fadas aborda de forma simplificada todas as situações, tendo suas figuras

_

¹⁰ O **processo de individuação**, segundo a visão Junguiana, consiste no processo em que uma pessoa se torna um indivíduo, uma unidade ou um todo separado e indivisível, cujo principal foco é o conhecimento de si.

esboçadas de forma clara, e alguns detalhes de menor importância, que podem provocar confusão, são deixados de lado.

Todos os personagens são simbólicos, trazendo consigo arquétipos abordados por Jung em seus estudos. Nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto o bem, o que é retratado em forma de figuras e de suas ações, já eles são onipresentes na vida e as disposições para ambos estão presentes em todo indivíduo. É esta dualidade entre bem e mal, que coloca em questão o problema moral e faz necessária a luta para resolvê-lo.

Como os contos de fadas tratam de uma temática tão comum a humanidade, sua linguagem é muito diferente da qual a consciência está afeita, o que faz com que sua interpretação mais difícil e menos literal. Por isso, esses contos e seus personagens arquetípicos, sempre mostram um pouco de com cada um de nós, mesmo que não admitamos, bruxas, madrastas, ogros e vilões dentro de nós, eles estão ali, nos mostrando nossas sombras, temores e conflitos internos.

Portanto, essas histórias trazem o universo arquetípico para nossas vivências diárias, o que agrega sentindo à nossa viva e nossas emocionalidades. Nós que passamos por momentos felizes, conflituosos, de perdas, mas que se estivermos abertos ao aprendizado proporcionado por esses momentos, encontraremos um equilíbrio emocional interno, que irá enriquecer as nossas vidas e nos ressignificar. A sua leitura possibilita sua integração na consciência e reaviva teores inconscientes, o que aponta caminhos para a resolução de conflitos. E em se tratando de tempos em que as emoções estão afloradas, é de fundamental importância pensar em ações educacionais que abordem as emoções, principalmente, entre os educandos com sugestões metodológicas que abordem a leitura de textos e de nós mesmos.

ERA UMA VEZ...UMA SUGESTÃO METODOLÓGICA

Uma proposta interessante para trabalhar as emoções na educação infantil é através de vivências com contos de fadas. Eles são importantes na educação infantil, pois trabalham o processo criativo da criança e fomentam sua imaginação, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, pela visão Piagetiana.

Quando a criança se identifica com um conto, passa a perceber que seu problema não é único e já foi resolvido de diversas formas ao longo da história da humanidade Os problemas existenciais, que para Bettelheim são psicológicos e emocionais e podem ser enfrentados através da fantasia envolta nos contos de fadas, onde as crianças poderão encontrar significado

para a complexidade de sua existência e assim, receber uma educação moral e de valores, que, indubitavelmente influenciará em sua conduta enquanto ser social.

As crianças conseguem capturar o significado e sentido dos contos de fadas, porque eles expressam problemas reais e "começam onde a criança realmente se encontra no ser psicológico e emocional" (BETTELHEIM, 1979, p.14). Portanto, tomaremos como base essa visão de Bettelheim, dando enfoque ao seu significado pedagógico e emocional do ponto de vista da interpretação das crianças, propondo uma metodologia pedagógica que irá fazer essa conexão, tanto o indivíduo consigo mesmo, do ponto de vista emocional, como com as praticas de ensino e aprendizagem apresentadas pelo professor.

A sequência didática proposta pode ser adaptada para as séries do Ensino Fundamental I e as séries iniciais do Fundamental II, haja vista que, essas enfocam o processo de desenvolvimento a partir de elementos ligados a criatividade e, consequentemente ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo através das competências socioemocionais.

Nesse processo, pode ser explorada a relação dos contos de fadas com as os alunos tem de 6 a 12 anos, e já conseguem ter a capacidade de se concentrar e dedicar um tempo maior a um filme, e a leitura das obras originais, levando em consideração os estudos do desenvolvimento humano de Piaget (1982), que afirma que esse desenvolvimento ocorre em estágios, sendo eles: Estágio sensório-motor (0 a 2 anos), Estágio pré-operatório (2 a 6 anos), Estágio operatório-concreto (7 a 12 anos) e Estágio operatório-formal (a partir dos 12 anos). Nessa fase, marcada pelo **jogo simbólico** e a manipulação de símbolos; o início das de habilidades de conservação, classificação e agrupamento (no estágio pré-operatório); o desenvolvimento do pensamento lógico concreto; a construção de **regras e estratégias** para compreender o mundo; a manobra mental das representações (no estágio operatório concreto).

A sequência didática é proposta para se trabalhar em um mês, onde, a cada semana será eleito um conto para ser trabalhando de várias formas, dando ênfase as emoções envoltas no contato com esses contos.

No primeiro contato, a professora pode propor um momento de relaxamento e reflexão. A professora pode guiar os alunos, com auxílio de uma música instrumental a se acomodar de forma confortável e buscar relaxar. Ela pode pedir e eles respirem fundo algumas vezes e tentem ouvir a música em silêncio. Ela deve ir guiando-os através de palavras induzindo-os a reconhecer suas emoções, o que estão sentindo no momento, o que as faz felizes, os que as faz triste, por exemplo. Esse momento inicial pode ocorrer no início de cada aula, já que ele auxilia na concentração dos alunos no que irá ocorrer no decorrer da aula.

Na primeira aula, a professora deve fazer uma sondagem, fazendo uma investigação prévia, através do debate de quais os contos de fadas da preferência dos alunos, quais os seus personagens preferidos nessas histórias fantásticas e, o que essas histórias representam para eles, quando tiveram contato pela primeira vez com a história e, eleger junto com os alunos uma lista de filmes que podem ser vistos em casa, com suas famílias e, as histórias que podem ser lidas e debatidas nas aulas, com as turmas, fazendo com que os alunos se engajem no processo e se sintam protagonistas.

Na segunda aula se iniciará o trabalho com o conto escolhido, por exemplo: A bela e a fera, fazendo a leitura do conto, logo após, fazer uma atividade a evidenciação dos personagens, de suas características, esta pode ser feita através de texto os de desenhos (dependendo da série em que a atividade seja aplicada). Em um segundo momento, a professora pode pedir que os alunos façam a relação das características dos personagens com suas próprias características, fazendo assim uma autoanálise, as atitudes que esses personagens tiveram diante das situações enfrentadas na escola e, o que o aluno faria se a situação ocorresse com ele. Por fim, sugere-se que os alunos assistam o filme que faz a adaptação da história.

Na terceira aula, a professora pode iniciar com o debate dos pontos que mais chamaram a atenção dos alunos no filme. Se as características dos personagens, bem como do universo onde se passa a história corresponde ao que eles imaginaram ao ler ou ouvir a histórias. Em seguida, pode-se fazer o comparativo entre a história original narrada e o filme. Ao final da aula, sugere-se que os alunos escolham um personagem ou algo da história que chamou atenção e marcou o aluno e, na próxima aula ele traga (seja um chapéu, uma espada... algum elemento da história os dos personagens).

Na quarta aula, pode-se propor que os alunos façam uma releitura desse conto a partir do seu ponto de vista e de suas vivências, explicando o porquê escolheu o personagem, como houve a conexão com ele, e como seria a história pelos olhos do personagem e, de acordo com as emoções que lhe foram desencadeadas pela história.

A quinta aula, será o último momento de contato com o conto da semana. Será um momento mais livre e descontraído, onde os alunos podem se caracterizar com os personagens da história e a professora deverá criar, em sala um ambiente que transporte os alunos ao universo da história trabalhada.

Esses momentos podem ser trabalhados também na educação remota, onde, apenas a quinta aula deverá ser adaptada à modalidade, o educador pode criar em seu ambiente físico um cenário com as características do universo do conto e pode pedir também que os alunos,

com o auxílio dos familiares, criem seus cenários adentrando então nesse reino encantado e experimentando um pouco de cada dos contos escolhidos e criando assim um repertório de vivências emocionais marcantes em sua vida.

Esse processo metodológico irá explorar o imaginário através das histórias fantásticas e, no processo exploratório das emoções, a professora junto com os alunos, recriará o essa terra mágica do "Era uma vez" conforme o seu ponto de vista, usando sua imaginação em conjunto com as emoções que ela projetou, para criar seu próprio universo fantástico, escolhendo quem quer ser, se quer ser um personagem já existente no conto, ou criar um novo, conforme a identificação emocional que teve com os símbolos apresentados no conto, ressignificando o conto através dessa vivência. Ela pode então contar essa história recriada e através de ilustrações e narrativas e se expressar através da *persona*¹¹, ou seja, o personagem que ela escolheu ou criou, permitindo que ela vivencie o conto de fadas a sua maneira se sinta livre à vontade para expressar suas emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos contos de fadas no contexto da educação infantil é fundamental no sentido do desenvolvimento da criança, em relação aos processos cognitivos e afetivos, conforme as considerações de Piaget (1978), no processo de ensino e aprendizagem, dentro do espaço educativo. Nesses termos, considera-se que a criança em idade pré-escolar, está em processo de desenvolvimento de sua personalidade, acreditando que nessa fase, ela tem uma identidade maior entre afetividade e cognição, pois segundo Piaget, que a criança configura um maior grau de indistinção entre o mundo físico e o mundo psíquico.

A partir de então, vimos que são fomentados a criatividade e incentivo ao imaginário infantil através da imersão nesse universo, que promove a criatividade e o imaginário da criança, ao mesmo tempo em que se encanta, brinca e se diverte, a criança conhece a si mesma através dos contos de fadas.

Mediante o vasto valor dos contos de fadas para pedagogia e a psicologia, enfatizamos a necessidade e importância do contato das crianças com eles, contemplando seus significados e sua relação psicológica e emocional.

¹¹ **Persona** significa máscara. A palavra vem do teatro grego, onde cada personagem utilizava uma máscara para construir seu personagem. A palavra personagem, por sua vez, surgiu da palavra persona. Em latim, *per-sona* que dizer através do som. A persona é como se fosse um papel para interpretarmos para sermos vistos pelos outros. – Vinculado aos estudos de Jung.

Portanto, o desenvolvimento da criança a partir das emoções presentes nos contos de fadas proporciona vivencias que irão marcar suas vidas de forma singular, permitindo-os se conhecerem, sonhar, imaginar e serem quem eles quiserem. Desse modo, concatenar o universo infantil ao dos contos de fadas, a partir das emoções, oportuniza que as crianças se projetem através dos personagens encantados, tendo ricas experiências que possam ser revisitadas. Mas, não encerramos os apontamentos com indicações apenas para crianças, sugerimos a formação do emocional infantil a partir da leitura dos contos de fadas, contudo, esse gênero literário continua a falar aos corações humanos, o que se justifica pelo crescente número de obras adaptadas para o universo juvenil, principalmente por meio das adaptações filmicas. E assim haverá não apenas uma, mas muitas outras vezes.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno; CARLIER, Théo; MILLER, Gérard. Psychanalyse des contes de fées. 1976.

BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos Contos de Fadas. São Paulo, Nova Fronteira, 1979. BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BISQUERRA, Rafael. Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis, 2000. CALDIN, Clarice Fortkamp. A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**,

v. 9, n. 18, p. 72-89, 2004.

CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília: livro 2009. Cavalcante.

Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pregunta.

GOLEMAN, **Daniel. Inteligência Emocional**. 83^a. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

Gonsalves, Elisa Pereira. Educação e Emoções. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GUTFREIND, Celso. Psicoterapia com crianças: benefícios do conto e da narratividade. Rev. bras. psicoter, p. 239-247, 2004.

GUTFREIND, Celso. Terapeuta E O Lobo, O. Casa do Psicólogo, 2003.

JUNG, C. G. O Eu e o Inconsciente. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARTINS, José Maria. A lógica das emoções na ciência e na vida. Petrópolis: Vozes, 2004.

POSSEBON, Elisa Gonçalves. **O universo das emoções: Uma introdução**. Coleção Educação Emocional, v.1, João Pessoa: Libellus Editorial, 2017.

POSSEBON, Elisa Gonsalves, **As emoções básicas: medo, tristeza e raiva.** Vol.2, João Pessoa: Editora Libellus, 2017.

LETRAMENTO DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO

SILVA, Elisângela Araújo.¹ REIS, Micerlânia Nascimento dos.²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, vivenciamos o fenômeno da era digital, que têm modificado as relações sociais como um todo, desde a sua forma de ser e pensar até mesmo a maneira de agir. Essa transformação tem requisitado estratégias e táticas dos diversos setores, para se adaptarem à nova realidade, além de construir novos conhecimentos.

Sendo assim, a Educação tem sido alvo dessas metamorfoses provocadas pela era digital, até porque, a mesma não está em uma bolha inatingível. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma modalidade já com diversos desafios, depara-se com a tarefa de buscar estratégias para envolver a EJA cada vez mais no mundo digital.

Dessa forma, o nosso trabalho se estrutura em três momentos de discussão, e um momento que sugerimos a sequência didática como estratégia pedagógica motivacional no processo de ensino-aprendizagem. E com o intuito de aproximar-nos da discussão da EJA, do letramento digital e da utilização das Tecnologias da Informação e comunicação [TIC's] no âmbito educacional. Então, no primeiro momento, fazemos uma retrospectiva histórica da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a importância que a EJA carrega na sociedade brasileira como bandeira de resistência contra o analfabetismo.

No decorrer do nosso trabalho, no segundo e terceiro momento, adentramos à discussão do Letramento Digital e das TIC's, problematizando a importância de encontrarmos estratégias para inserir cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos no mundo tecnológico, como forma de dar as condições necessárias desse conhecimento digital, ao cotidiano dos alunos da EJA.

¹ Prof(a) Dra. Elisângela Araújo Silva. Graduada em Letras (UEPB). Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo impresso (UEPB). Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Literatura e interculturalidade (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UNAVIDA/UVA).

² Micerlânia Nascimento dos Reis. Concluinte em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú de Campina Grande - PB.

Nesse contexto, a utilização da internet como uma ferramenta de interligação entre o sujeito e o mundo digital, dá-se através do uso das mídias, que impulsionam uma maior aproximação entre os professores e estudantes, fortalecendo o vínculo da aprendizagem.

Contudo, apresentamos uma sequência didática pensando no letramento digital com a utilização das TIC's, como forma de envolver mais os discentes e com o objetivo de tornar as aulas menos cansativas e repetitivas. Propomos a utilização das ferramentas digitais, como o WhatsApp, de uma forma estratégica e tática, já que é uma ferramenta bastante usada, explorando a possibilidade de compartilhamento de reportagens produzidas pelos próprios alunos, com temas de interesse deles, colocando no grupo da turma, como uma impressão pessoal do sujeito, possibilitando-se uma abertura de diálogo entre os demais alunos, e constituindo-se numa relação de conhecimento coletivo.

1. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EJA

Conhecer o percurso histórico da EJA é muito importante para entender que a maioria dos dilemas que a Educação de Jovens e Adultos passa na atualidade não é um problema do momento, e nem tampouco dos educadores, pois essas dificuldades se arrastam ao longo do tempo, desde o Brasil colônia, ou seja, é, antes de tudo, um produto da diversidade histórica brasileira. Para tanto, trataremos de mostrar, de forma breve, a linha do tempo da EJA.

No Brasil, por mais de 200 (duzentos) anos, a educação foi pensada e colocada em prática como um instrumento de propagação da fé, pelas ações desenvolvidas pelos padres jesuítas, que "Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial [...]" (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 108-109). Mas, em 1759, pela decisão do Marquês de Pombal, que era Primeiro-Ministro de Portugal, o senhor Sebastião José de Carvalho e Melo, ordenou que os padres jesuítas fossem embora das colónias.

O século XVIII, a educação de jovens e adultos fora regulamentada, através de medidas pontuais, sem muito desenvolvimento efetivo. No Império, teve a Constituição Imperial, aprovada em 1824, que trouxe a garantia de uma instrução primária, de caráter gratuito, para todos os cidadãos, o que inclui os adultos e jovens. Na Primeira República, com a Constituição da República em 1981, foi regulamentada a descentralização da oferta do ensino, que passaria a ser executada pelos estados e municípios.

O início do século XX, em 1920, é marcado por intensos levantes pela educação, que clamavam por medidas mais efetivas no âmbito da educação, principalmente pelo alarmante número de analfabetismo que pairava o Brasil. Com a Revolução de 30, e o surgimento das primeiras indústrias no país, cresceu a demanda por uma massa de trabalhadores de mão especializada, ao mesmo tempo que tínhamos um alto número de pessoas analfabetas. (POUBEL, C. M. S; PINHO, L. G.; CARMO, G. T., 2017).

Com isso, em 1934, com a nova Constituição, e a reforma do Estado, pela primeira vez, a educação apareceu como direito de todos e dever do Estado, além da elaboração do seu primeiro Plano Nacional de Educação. Porém, apesar das conquistas legais, não ocorreram maiores transformações na educação brasileira, no período citado.

Ainda no século XX, entre os anos 40-50, a educação foi tratada de maneira focalizada, com ações pontuais e sem continuidade, com a realização de campanhas: Campanha de Educação de Adultos, em 1947; a Campanha de Educação Rural, em 1952; além, da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, realizada em 1958.

Apenas na década de 60, com a luta do educador Paulo Freire, que defendia a EJA, nas organizações do povo, e principalmente via Estado. Freire criou um novo método para a educação, que ficou conhecido como "Método Paulo Freire", no qual defendia um ensino crítico, para promover a transformação social, por via de uma educação emancipatória. Como afirma Freire,

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma — os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 1987, p. 63)

Com o grande número de analfabetos no país, os movimentos sociais pela educação popular, professores e estudantes, assim como, o Método Paulo Freire, travam uma batalha com o intuito de combater o alarmante indicador de analfabetismo (OLIVEIRA, 2017).

O movimento tenta resistir, mas com o advento da ditadura militar, datada do ano 1964, houve uma interrupção nas tímidas medidas iniciadas de educação popular, inclusive houve perseguição do método freiriano, até mesmo obrigando Paulo Freire a se exilar em outro país.

Ainda na década de 60, apesar das derrotas consideráveis no âmbito da educação de jovens e adultos, no ano de 1967 é sancionada a Lei nº 5.379, que tinha como objetivo "Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos" (Brasil, 1967).

Em 1968, através do decreto nº 62.455, surgiu o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, no qual "[...] instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos [...]" (PIERRO, 2001, p. 61). E ainda a promulgação da Lei nº 5692, no ano de 1971, considerada a primeira LDB, que a Educação de Jovens e Adultos, ganha um capítulo que norteava a modalidade.

Em 1974, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), sugeriu a criação dos CES - Centro de Estudos Supletivos, com o propósito de certificar de maneira acelerada, os jovens e adultos. Esse modelo de "aligeiramento", trouxe uma deturpação da EJA, como se os jovens e adultos quisessem estudar, para "suprir" aquela etapa da vida, desconsiderando o processo de ensino e aprendizagem, e a educação como libertadora (OLIVEIRA, 2017).

No período de redemocratização do país, ocorreram diversos movimentos em prol de políticas públicas, assim como no campo da educação, que voltou em cena na defesa da Educação dos Jovens e Adultos. Foi um período de grande efervescência popular, destacandose como grande conquista desse período, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, que dentre os direitos civis, políticos e sociais, é garantido o direito à educação, no seu artigo 205, garantindo também o direito de acesso à Educação de Jovens e Adultos, através do

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 1988, p. 104).

Com o advindo dos anos 90, período ainda recente do processo de redemocratização do país e das conquistas no âmbito legal, tivemos como primeiro presidente, que inaugurou o novo momento do país, Fernando Collor de Mello, que iniciou o processo de reforma do Estado, e no setor da educação, criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que apesar

da grande publicidade que foi dada à criação desse plano, poucas ações foram executadas efetivamente. O período é marcado pela ausência de políticas de estado para Educação de Jovens e Adultos.

Ainda na década de 90, tivemos o governo de Fernando Henrique Cardoso, que aprofundou o processo de reforma de todo o Estado, o que atingiu drasticamente todas as políticas públicas, incluindo as de educação. Apesar de ter sido nesse governo que houve a aprovação da nova LDB, o que representou uma grande conquista, infelizmente, ficou tudo no "papel", pouco foi desenvolvido ou posto em prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), sancionada no dia 20 de dezembro de 1996 trouxe uma seção destina a Educação de Jovens e Adultos – EJA. No final do governo de FHC, foi sancionada a Lei nº 10.172 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, no qual trouxe um diagnóstico da situação da EJA no Brasil, apontando diretrizes para nortear a saída dos péssimos indicadores, além de garantir o direito à educação aos sujeitos fora da idade de escolarização. (POUBEL, C. M. S; PINHO, L. G.; CARMO, G. T., 2017).

Com o início do século XXI, momento muito vendido como o novo século da tecnologia, da inovação e do avanço, parece-nos que não foi assim para todos os setores, principalmente para a EJA, que apesar de ter tido alguns avanços, ainda não deu conta de erradicar de uma vez por toda o analfabetismo.

Então, nos anos 2000, tivemos a criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, no governo Lula, além da criação de mais três projetos como: Projeto Escola de Fábrica (2004); o PROJOVEM (2005) e o PROEJA (2005), que diminuiu o número de analfabetismo, mas não conseguiu erradicar. Ainda na agenda dos governos petistas, dessa vez no governo Dilma, tivemos a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, através da Leiº 13.005, para o decênio de 2014-2024 (POUBEL, C. M. S; PINHO, L. G.; CARMO, G. T., 2017).

Na cena contemporânea, estamos presenciando um aprofundamento e continuidade das reformas iniciadas nos anos 90, que têm feito muito mal às políticas públicas, assim como, a política de educação, que cada vem mais vem sofrendo ataques, com a extinção de alguns programas, a diminuição de recursos financeiros, e ameaças ao fim da política do livro didático, além do fim do FUNDEB, que apesar das críticas, muito contribuiu para a educação do país, sobretudo para a EJA.

A modalidade EJA sempre enfrentou grandes desafios e esses desafios continuam a fazer parte dessa modalidade, o que se comprova com o universo do letramento digital e o uso das TICs em sala de aula, e inevitavelmente essa é uma discussão que também atinge o aluno EJA, principalmente quando tratamos de educação para inclusão.

2. LETRAMENTO DIGITAL: DIFERENTES ETAPAS, DIFERENTES DESAFIOS NA EJA

A voz de Paulo Freire, que ecoa em sua obra, diz muito sobre o que defenderemos aqui. Assim sendo, a esperança, alicerçada em uma práxis educativa, que Freire (1992) defende, alinha-se àquilo que acreditamos como prática pedagógica necessária para viabilizar as práticas e os eventos de letramento aqui discutidas.

Ao observarmos as políticas educacionais dos últimos quinze anos no Brasil, podemos inferir que houveram inúmeras tentativas, no sentido de produzir documentos, leis e preceitos, para melhorar as condições dos ensinos fundamental e médio públicos, principalmente.

Verticalizando a discussão para as áreas da escrita e da leitura, identificamos que as políticas educacionais do ensino da escrita e da leitura têm sido objeto de estudo e de discussão desde a década de 70, do século passado. Tais políticas vêm passando por diversas transformações e sofrendo algumas alterações à medida em que algumas pesquisas avançam.

Infelizmente, e seguindo a contramão de estudos sociais e críticos das ciências humanas e sociais, a mídia, as universidades, as secretarias de educação não vêm questionando apenas o que é preciso ensinar para conseguirmos formar estudantes que sejam leitores e escritores proficientes, mas, principalmente, como alcançaremos tamanha façanha. E, ainda, ampliam seus "questionamentos", colocando sobre as mãos do docente toda "culpa" pelo insucesso de algumas tentativas.

No entanto, acreditamos que tais questões nascem enviesadas por ideologias estereotipadas que reforçam uma inabilidade linguístico-discursiva e culpabilizam o docente, acusando-o de não conhecer a matéria que deve ensinar, não ler e nem escreve. Nosso trabalho defende que não existe apenas uma forma de usar a língua escrita - aquela que é reconhecida e legitimada pelas poderosas instituições, a que poucos têm acesso -, mas que existem múltiplas maneiras de usar a língua e em práticas sociais de linguagem que também são diversas,

sociocultural e historicamente marcadas e determinadas. Mais adiante, tentaremos explicar melhor nossos argumentos, amparados, principalmente nos "Estudos de Letramento" (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998).

Todavia, faz-se necessário, neste momento, distinguirmos os termos alfabetização e letramento, qual a função que cada um ocupa, no processo de aprendizagem do indivíduo. O conceito de alfabetização se constitui pela prática pedagógica de ensinar a ler e escrever; já o letramento não significa apenas que o indivíduo saiba ler ou escrever, mas caracteriza-se pela forma como o sujeito utiliza a prática da escrita e da leitura, na sociedade. (SOARES, 1998)

Dessa maneira, faz-se necessário, para nós, definirmos o que entendemos por Letramento. Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que beberemos na concepção de Letramento que foi construída e aprimorada pelos Estudos de Letramento. Tal categoria teórica, portanto, e de acordo com os pesquisadores desse grupo, não pode ser entendida como algo singular. Muito pelo contrário, os Estudos de Letramento defendem uma concepção plural e, mais do que isso, multicultural das práticas de letramento.

Em segundo lugar, entendidas, assim, como práticas, a noção de Letramento tem uma natureza localizada e, de acordo com Barton e Hamilton (1998, p.6), seria, basicamente, aquilo que os seres humanos fazem "naturalmente com a linguagem"; é uma "atividade localizada no espaço". Desta feita, defendemos que o Letramento é um conjunto de práticas sociais de linguagem, inferidas de eventos que são mediados por arcabouços culturais, em outras palavras: os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2006).

Por fim, podemos nomear essas práticas, também, de maneira pluralista. Portanto, há letramentos diferentes associados a diferentes domínios da vida humana. Para assim conhecermos, precisamos compreender que a natureza social do Letramento o situa de diferentes formas e em diversos domínios, nos permitindo usar o termo Letramentos. Como exemplo desses domínios, podemos citar: a casa, a escola, o local de trabalho, a igreja, as ruas, as lojas, os órgãos oficiais, etc.

Assim sendo, tais domínios das atividades humanas, os quais Bakhtin (2009) vai chamar também de esferas, autoriza-nos a tratar esses Letramentos considerando os aspectos particulares da vida humana e seus diferentes sistemas simbólicos. Dessa maneira, surgem as nomenclaturas: letramento familiar, letramento literário, letramento digital, letramento do trânsito, letramento religioso, etc.

Interessa-nos evidenciar no nosso trabalho, o letramento digital, como recurso de aprendizagem na educação de jovens e adultos. Entender no letramento digital o potencial que o sujeito tem de responder às necessidades sociais no que diz respeito à utilização dos equipamentos tecnológicos e do ato de escrever nos meios digitais. Ou seja, a característica do letramento digital é antes de tudo um conhecimento técnico.

Desse modo, é no campo digital que o indivíduo adquire competências e atribui sentido aos textos postados nos meios digitais. Como afirma Carmo, são dadas "habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície". (CARMO, 2003, p.01). Nesse contato com as tecnologias, os indivíduos também aprimoram o manuseio dos equipamentos, através da avaliação crítica e o filtro das informações que estão disponibilizadas nas redes digitais.

Nesse letramento, é posta como condição, a realização de leitura e escrita, de diferentes novas formas, que são materializadas nesse contato com o meio digital, sendo assim, havendo a necessidade de se reinventar, como afirmam as autoras,

É necessário desenvolver novas formas de ação aos usos da linguagem verbal e não-verbal, mas é preciso que se diga que não se pretende substituir letramento alfabético pelo letramento digital, pois um tem o outro como ponto de partida, o alfabético serve de base para que o digital aconteça de forma satisfatória para a aprendizagem. (DIAS, MARTINS, SILVA e ROSA, 2019, p.6):

Discutir o letramento digital é, antes de tudo, evidenciar as dificuldades para a inserção dos estudantes no meio digital, mas, essa dificuldade é expressão do demarcador social, que é a exclusão dos brasileiros do meio digital. Essa exclusão acontece por uma série de motivos, seja pelos que vivem na zona rural, ou mesmo os que moram na zona urbana serem despossuídos dos equipamentos tecnológicos. Como afirma Pereira:

No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. [...] As comunidades rurais em todo o país notoriamente possuem sérias limitações de acesso à informação. A maioria não dispõem de jornais e revistas, bibliotecas, e muitas famílias não possuem televisão [...]. O problema central que uma Sociedade da Informação deve vencer, em primeira instância, e o da exclusão digital. (PEREIRA,2011, p. 17-18)

Apesar dos avanços que já obtivemos no âmbito da educação, e da inclusão digital, é necessário que aprofundemos nossas habilidades, com o intuito de melhorar o acesso dos discentes aos meios digitais e tecnológicos. Sendo assim, à luz dos documentos que norteiam a educação brasileira, como é o caso da BNCC, com destaque para a última edição do documento, datada do ano de 2018, sendo de extrema necessidade potencializar o protagonismo do aluno, com o propósito de garantir o espaço de diálogo do discentes para além das paredes da escola. E como uma das competências da educação básica, no que diz respeito ao recurso digital, a BNCC, aponta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9)

E as TIC's cumprem o papel fundamental nesse processo, pois, atuam de forma lúdica e dinâmica, possibilitando o surgimento de estratégias importantes no processo de interação entre o aluno e o professor, tornando-se assim uma relação recíproca de ensino aprendizagem.

3. A EJA E A INCLUSÃO DAS TICS COMO ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO EM SALA DE AULA

Como já discutimos o marco histórico da EJA, nos interessa, neste tópico, evidenciarmos a importância da EJA para os que não tiveram acesso no tempo certo à educação regular, e diante das transformações da sociedade no que diz respeito a tecnologia, introduzir essas transformações também no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, concretizando-se como novas práticas metodológicas de ensino.

A EJA, além de um direito dos cidadãos, é expressão de um processo de integração entre a escola e os sujeitos que já foram excluídos do ensino regular, com o intuito de obterem conhecimentos oferecidos na escola, e estabelecerem habilidades individuais e coletivas, recriando-se com novos valores e aprendizados.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem uma estratégia diferenciada do ensino regular convencional, pois tenta-se de acelerar o processo de conclusão dos estudos dos

indivíduos para que os mesmos concretizem suas necessidades, seja para ingressarem no mercado de trabalho mais elaborado, ou para obterem conhecimentos que foram negados pela vida, ou ainda, para darem continuidade ao ensino, ingressando na modalidade superior.

Então, na EJA, cada semestre representa um ano de ensino, com isso, o ensino fundamental pode ser concluído em 2 anos, e o ensino médio em 1 ano e meio, a partir dos 17 anos, quando os jovens podem optar pela EJA. (NASCIMENTO; COSTA; ALMEIDA. 2015)

Para discutirmos a EJA, alguns fatores são importantes, que merecem serem levados em consideração. O primeiro sendo o público alvo, que geralmente são de sujeitos com distintas necessidades e motivos que procuram essa modalidade de ensino. O segundo elemento, a faixa etária, que permeia entre os jovens e adultos, o que requer práticas metodológicas de ensino que sejam atrativas e que faça os estudantes da EJA voltarem a escola no dia seguinte. O terceiro fator, é que a grande maioria dos discentes da EJA são das classes populares, que são vítimas de várias negações de direitos, inclusive o de estudar na idade e momento certo, que seria o ensino regular. E o quarto e último elemento, o tempo, já que a grande maioria dos estudantes da EJA são de trabalhadores, pessoas que têm ocupação intensa durante o dia, e que no horário da noite, tentam conciliar a vontade do conhecer com a necessidade de sobreviver.

Na contemporaneidade, percebe-se que vários sujeitos procuram a modalidade da EJA, como forma de continuarem os estudos e atenderem uma exigência das instituições empregadoras, pois só assim conseguiriam ser reconhecidos e valorizados nos seus locais de trabalho. (MIRANDA; MACHADO, 2010).

A modalidade da EJA é permeada por diversas dificuldades, que vai desde o poder de interpretação sobre a leitura, ao conhecimento do vocabulário expresso nas leituras, ou ainda pelo analfabetismo digital, essa última dificuldade é complexificada cotidianamente, pois ao mesmo tempo surgem novas tecnologias, aumenta-se demasiadamente os analfabetos digitais.

A sociedade é marcada pelas diversas formas de linguagens, entre elas, a linguagem computacional tem se destacado ainda mais com o advir do desenvolvimento das novas tecnologias. O que tem refletido diretamente na EJA, pois diante dessa transformação promovida pelas novas tecnologias, faz-se necessário a utilização das TIC's como estratégia de prática pedagógica, já que o cotidiano dos sujeitos é cercado do avanço da tecnologia, o que motivaria os estudantes em busca de conhecimento.

As Tecnologias de Comunicação e Informação - TIC's são ferramentas compostas pela congregação de tecnologias de informática, microeletrônicos e de telecomunicações, que contribuem para um desenvolvimento de táticas de aprendizagem de um conhecimento que interfira na sociedade como um todo. No âmbito da escola, "utiliza-se a sigla TIC's para nomear as ferramentas a serviço da educação, utilizadas como possíveis favorecedores do processo de ensino-aprendizagem" (ANDELIRI e ADÓ, 2014, p. 244)

Sendo assim, é primordial que o distanciamento entre o homem e a tecnologia encurtada, para que seja diminuída, também, algumas dificuldades da educação, mas só o investimento nas novas tecnologias não é suficiente, pois existem problemas estruturais mais profundos e que interferem diretamente em qualquer processo de aprendizagem, sendo necessário uma articulação da totalidade das dificuldades que envolve a educação. Como afirma Preto,

a presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outros mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzem em alterações significativas das questões estruturais da educação (PRETO, 2008, p. 81)

Outro desafio, no qual acomete a EJA e as TIC's, é a resistência por parte dos professores para uma prática pedagógica que envolva as novas tecnologias. Porém, é importante refutar que muitas das vezes, a resistência é a falta de preparo técnico dos docentes. Com isso, para suprir essa lacuna, é necessário que o estado promova capacitações voltadas para as TIC's, mas "a capacitação não é bem que pode ser adquirido de imediato, mesmo com altos investimentos financeiros" (CARVALHO, 2012, p. 04).

No século XXI, o discurso predominante é que vivenciamos a era da inovação e da tecnologia, e como forma de enfrentar a exclusão de várias pessoas desse novo mundo, seja por condição financeira ou por ser analfabeto digital, a bandeira da inclusão digital tem sido levantada, defendida como uma forma de democratização do ingresso desses sujeitos "excluídos", ao mundo digital da informação. E como maneira de oportunizar o acesso às tecnologias da informação, Lazarte afirma que "deve estar integrada às condições locais existentes, em termos de suas organizações, tanto quanto em seus referenciais culturais" (LAZARTE, 2000, p. 48)).

Todavia, a utilização das novas tecnologias como prática pedagógica não é apenas levar os alunos para uma sala de informática, para averiguar se os discentes sabem manusear as ferramentas tecnológicas, mas essa metodologia deve propiciar um encontro de conhecimento e uma construção cognitiva na maneira de se relacionarem com esses diferentes recursos tecnológicos. Como assevera Silva e Burgos, "a formação educativa nessa realidade, precisa voltar para o desenvolvimento de sujeitos ativos em pesquisadores constantes e consciente de terem um papel fundamental na sua aprendizagem" (SILVA, BURGOS, 2010, p. 07).

A utilização de recursos digitais no processo de ensino aprendizagem da educação dos jovens e adultos, percebe-se como porta de entrada para diminuição da exclusão digital, e o espaço escolar é fundamental nesse enfrentamento, não só da barreira digital ou do ensino formal, mas de vários muros que cercam o conhecimento e a sociedade, já que a inclusão digital propicia um diálogo com os vários mundos, possibilitando-os um fortalecimento de uma transformação cultural. Como defende Oliveira:

o uso da informática na educação exige em especial um esforço constante do educador para transformar a simples utilização do computador numa abordagem educacional que favoreça efetivamente o processo de conhecimento do aluno. (OLIVEIRA, 2007, p. 62)

Entretanto, sustentado no interesse de fortalecer a EJA, e dar condições para os enfrentamentos cotidianos dos estudantes desta modalidade, argumentamos a relevância da utilização das TIC's, com o intuito de contribuir no processo aligeirado de aprendizado da EJA, além de dialogar com ferramentas que estão no dia a dia dos sujeitos.

3 BÚSSOLA DA PESQUISA

O caminho percorrido do nosso trabalho está respaldado nas reflexões teóricas construídas em torno das categorias, como: da EJA, do Letramento Digital e das TIC's. A presente discussão se torna relevante devido aos alunos de Educação de Jovens e Adultos, serem os mais excluídos seja do ensino regular, ou do mundo digital. Notamos, que quanto mais alfabetizados são, mais empoderados se tornam dos meios tecnológicos, ampliando-se o seu

processo de ensino aprendizado. O letramento digital contribui para a aquisição de novos conhecimentos e de como os discentes utilizam de maneira significativa essas ferramentas para sua vida, dentro e fora do espaço escolar.

O conhecimento, domínio e prática das tecnologias favorece seu desenvolvimento como cidadão. Sendo assim, entendemos, dessa forma, que a educação escolar formal contribui para que o alunado possa utilizar os aparatos tecnológicos com o intuito de se socializar, para que possam vivenciar e ao mesmo tempo usufruir do meio, o qual está inserido no dia a dia da sociedade moderna.

3.1 Velhos desafios, novas práticas: sugestão metodológica para uma turma de EJA

As TIC's, como já mencionamos acima, estão cada vez mais influentes na sociedade, assim como, no ambiente escolar, que apesar dos desafios encontrados no percurso desta metodologia pedagógica, é extremamente necessário que a mesma esteja presente no cotidiano dos alunos, sobretudo, os da modalidade de educação de jovens e adultos. Mesmo sabendo das limitações e barreiras encontrados na EJA, tais quais já discutimos no decorrer do nosso trabalho.

Dessa forma, utilizar as diversas novas tecnologias na sala de aula, possibilita uma aproximação do mundo real com o mundo virtual, no qual também é um campo extenso de aprendizagem, demarcando-se que os recursos digitais possam ser utilizados como apoio no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos digitais, além de se apresentarem como suportes pedagógicos, também são possibilidades para diferentes situações de uso, tais como: vídeos, jogos, áudios, e-mails, chats, e redes de comunicação (aplicativos das redes sociais: WhatsApp, Instagram, facebook e etc.), obtendo uma enorme abrangência de formas e temáticas diversas, que sejam atrativas para os discentes da EJA. Assim,

O trabalho com os diversos gêneros textuais associados aos meios tecnológicos de propagação destes é fundamental para os alunos, pois só é possível a participação do aluno em determinada prática social quando esse sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da

aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. (LIMA, 2016, p. 03)

Com isso, depositamos o nosso interesse no uso do gênero textual *Reportagem*, que aproxima os discentes dos textos dos gêneros jornalísticos, além de também está presente na internet como: sites de jornais e revistas, podcast e nos perfis dos jornais em suas mídias sociais.

Optamos por apresentar uma abordagem a partir das TIC's mais próximas da realidade desse público específico, que é o WhatsApp, com o compartilhamento de reportagens e diálogos possíveis nas turmas da EJA. Apresentamos a seguir a sequência didática como sugestão metodológica.

A elaboração da sequência didática³ é uma sugestão para uma turma de jovens e adultos (EJA) enquanto proposta para a disciplina de Língua Portuguesa, com o tema gênero textual Reportagem, onde será utilizada a rede social whatsap para a divulgação e discussão com a turma.

O aluno EJA irá utilizar como ferramenta tecnológica seu próprio celular nessa sequência didática, que terá como objetivos:

- ENTENDER o gênero como um meio de comunicação e sua função social;
- RECONHECER a reportagem como um meio de interação de informação entre o repórter, a mídia e a sociedade;
- DESENVOLVER um pensamento crítico e reflexivo sobre as reportagens que circulam no seu convívio social;
- COMPREENDER o contexto da comunicação e sua intencionalidade.

No primeiro momento, de duas aulas, haverá uma dinâmica "quebra gelo" para interação da turma. Em seguida, haverá uma apresentação sobre o que vai ser trabalhado nas próximas aulas; o tema será o gênero textual a Reportagem. Abrindo uma discussão de sondagem a respeito do que já conhecem sobre o gênero, a partir de imagens impressas de reportagens que

³ Tomamos como referência o conceito de sequência didática o qual designa o conjunto de atividades organizadas e sistematizadas no trato com o gênero textual oral ou escrito a ser trabalhado no âmbito escolar. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

já foram divulgadas na sociedade, fazendo assim com que o momento fique mais dinâmico; também será utilizado o celular dos próprios alunos como recurso de pesquisa em sites e jornais online, para obter reportagens que estariam sendo divulgadas naquele momento, tornando nossa aula atualizada nas informações.

Logo após a discussão, inicia-se a apresentação da estrutura e características do gênero por meio de slides. Para finalizar a aula, deverá ser criado um grupo de WhatsApp da turma, onde será sugerido uma atividade individual de produção de uma reportagem através de um vídeo sobre algum tema relevante do cotidiano do aluno. Deverá ser seguida a estrutura e características do gênero, mesmo que seja oral; em seguida, cada aluno deverá compartilhar seu vídeo no grupo, para que todos possam discutir posteriormente.

No segundo momento, de duas aulas, inicia-se com uma dinâmica "telefone sem fio", fazendo uma relação com a questão das informações na reportagem, que devem ser bem mediadas. Em seguida, com a turma em círculo, realiza-se a roda de conversa sobre tudo que foi compartilhado no grupo. Após esse momento, usar o caderno para fazer uma escrita das reportagens que foram produzidas oralmente nos vídeos, seguindo todas as características que do foi trabalhado nas aulas anteriores. Proporcionar correção e reajustes sobre toda a intencionalidade e seu contexto do público que se quer atingir. Posteriormente, as produções dos alunos serão divulgadas no blog da escola, esperando contribuir para o enriquecimento do blog escolar quanto para a aprendizagem dos alunos.

Assim, com a finalização dessa proposta de sequência didática, esperamos que poder contribuir para o letramento digital dos jovens e adultos, possibilitando o acesso à leitura digital, no qual a sociedade está inserida, podendo, de forma consciente e crítica, facilitar a sua vida social e pessoal, com o uso desses recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando discutimos a modalidade de ensino de jovens e adultos, não nos ausentamos da complexidade de dificuldades que estão circunscritas aos alunos, assim como, dos professores, ao mesmo tempo que reconhecer os desafios é um primeiro passo, para pensar as possibilidades de práticas que podem ser utilizadas para enfrentar as lacunas, além de potencializar o espaço que a EJA tem na sociedade.

Com o intuito de atravessar as barreiras problemáticas que a EJA enfrenta, é necessário que estejamos abertos para às novas práticas, e que de forma ampla, haja discussões entre os sujeitos que constituem a EJA, com o propósito de elaborarem programas pedagógicos que renovem sempre que necessário a didática do ensinar e da construção do conhecimento, levando em consideração que nada é estável, tudo muda e pode ser transformado. Entre essas novas práticas, podemos citar a utilização dos recursos digitais, como instrumento de potencialização do processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, além de estarem conectadas com o avanço na sociedade.

O século XXI é marcado pela globalização, expressa pelos avanços tecnológicos, representou uma metamorfose na forma de relacionamento da sociedade, estando presente em todos os espaços da humanidade, como: o local de trabalho, os lugares de lazer, nos espaços escolares, nas moradas dos sujeitos, nas ruas e etc. Assim, depositamos as nossas esperanças no uso dos recursos digitais na EJA, como estratégia de aproximar e incluir os discentes nesse meio ainda tão excludente no século XXI.

Com isso, reconhecermos a necessidade de debatermos cada vez mais o papel das TICs na educação, além de desenvolvermos práticas em volta do letramento digital, como forma de introduzir os discentes da EJA no mundo digital, com o objetivo de possibilitar uma apropriação desse tipo de letramento, como caminho de construção do conhecimento contemporâneo, correspondendo a ganhos para a educação e para a sociedade.

Sendo assim, possibilitar essa aproximação do discente da EJA com o mundo tecnológico é garantir que o mesmo possa ser protagonista no processo de transformação do seu conhecimento e da sua vida, assim como, o espaço social o qual é parte constituinte. Dessa forma, ressaltamos a real e urgente necessidade de que haja um empenho por parte dos docentes, da escola e dos governos estatais e municipais, para elaborar programas de educação que possam abarcar e aproximar a educação cada vez mais do mundo digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Web Currículo: Integração de Mídias nas Escolas com base na Investigação de Fatos Científicos para o fazer Científico. Currículos - Teorias e Práticas. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p.125 e p.131.

ANDELIERI, Sônia; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. In: Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea / Orgs. Nilda Stecanela, Delcio Antônio Agliardi, Edi Jussara Candido Lorensatti. — Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.

ASSIS, Maria Cristina. **Metodologia do Trabalho Científico**. UFOB virtual. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf . Acesso em 10 de julho de 2020.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas
fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara
Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: Estética da criação verbal.
Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
BARTON, D.; HAMILTON, M. Worlds of literacy. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
BRASIL, LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967, Provê sobre a alfabetização
funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, 1967.
Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 . Brasília: outubro de 1988.
Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96. Brasília: dezembro de 1996.
Parecer CEB n°: 11/2000 - CEB/CNE, DE 10 DE MAIO DE 2000, Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

______.Base Nacional Comum, 2018, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf. Acesso: 30 de jun. 2020.

CARVALHO, José Oscar Fontanini de. **O papel da interação humano-computador na inclusão digital**. Transinformação, v. 15, n. 3, 2012.

CARMO, Josué G. Botura. **O letramento digital e a inclusão social**. Disponível em: https://paginas.terra.com.br/educacao/josue.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS**: e adultos no Brasil. Cadernos: cedes, São Paulo, p.58-77,1 jan. 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_arttext . Acesso em: 01 jun. de 2020.

DIAS, M. B.; SOUSA, V. J.; SILVA, L. E.; ROSA, M. M. C. S. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS/AS NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PROPORCIONANDO ESPAÇO PARA A COMUNICAÇÃO, INTERAÇÃO E INCLUSÃO. Anais do VI Congresso Nacional da Educação, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C., Como elaborar projetos de pesquisa - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Rosa Maria Lima. **Tecnologia na sala de aula**: vivências e experiências com a educação de jovens e adultos/EJA. ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 12, n. 1, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº14, maio/ago. 2000.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAZARTE, L. Ecologia cognitiva na sociedade da informação. Ciência da informação, Brasília, v.29, n.2, p43-51, 2000.

MIRANDA, M. C.; MACHAON, R. F. G. Uma Proposta De Inclusão Digital Com Alunos Da Educação De Jovens E Adultos. Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE Uberlândia/MG p. 532-544 21 e 22 de maio 2010

NASCIMENTO, J. M M.; COSTA, R. D. A; ALMEIDA, C. M. M. Inclusão digital e a educação de jovens e adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica. Anais do XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

OLIVEIRA, Diane de. Oficina de letramento digital na EJA: sentidos e aprendizagens. 2017.

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007

POUBEL, C M. S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. . **Uma arena de tensões**: a história da EJA ao PROEJA. Cadernos de história da educação, v. 16, n. 1, p. 125-140, 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/174364 . Acesso em: 03 jun. de 2020.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos. João Pessoa: Editora Universitária, 2010. Disponível em: http://www.catedraunescoeja.org/GT12/COM/COM012.pdf acessado em 05 de jun. de 2020. SOARES, M. B. Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Orgs.). Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997. . **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. STREET, B.V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

ARAÚJO, Maria Cristina de Miranda Cruz¹
SILVA, Maria de Lourdes da²
ROCHA, Rayne Olívia Rego da³
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz⁴

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vem sofrendo profundas transformações, com efetivas mudanças e evolução constantes, para acompanhar todas essas alterações a educação deve ser contínua e necessária, visto que, se constitui pela dinâmica da formação humana. A modernização do ensino significa transformar escolas considerando o mundo atual e o perfil dos discentes dessa geração. Sendo assim, diante da complexidade da atualidade o incentivo a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) no universo educacional é fator primordial, tornando-se imprescindível para a formação de indivíduos criativos, independentes e capazes de solucionar problemas relacionados ao seu cotidiano.

Ademais, as tecnologias já estão presentes na escola há muito tempo, são ferramentas que auxiliam os docentes na construção do conhecimento dos alunos, permeando e facilitando o processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o conceito de tecnologia é bem abrangente, segundo Vieira:

Tecnologia são os meios, os apoios, as ferramentas que os educadores utilizam para que os educandos aprendam. Até a forma como organizamos os alunos na sala de aula em grupos ou em outros espaços também é tecnologia. O giz que utilizamos para escrever na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa

¹ Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com TCC intitulado REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM.

² Graduada em Pedagogia (UVA/ÚNAVIDA), com TCC intitulado REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM.

³ Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com TCC intitulado REFLEXÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PROMOÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM.

⁴ Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa; licenciada em Pedagogia; graduanda em Gestão Pública; especialista em Supervisão e Orientação educacional; especialista em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica da Rede de ensino de Barra de São Miguel. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UVA/UNAVIDA).

organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com o outro isso também é tecnologia. (VIEIRA, 2003).

Desse modo, observa-se que através das novas tecnologias muitos foram os avanços na comunicação, na informação, entre outras transformações tecnológicas e científicas. A evolução das tecnologias de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as dimensões, inclusive a educação. As TIC's quando utilizada como uma aliada cria possibilidades de aprendizagem e a escola passam a ser um local que possibilita uma nova visão de mundo, além disso, a sua inserção na sala de aula ajuda a mudar o processo de aprendizagem, facilitando e oportunizando a construção do conhecimento do aluno.

Por esse prisma, no âmbito escolar a educação do século XXI deve ser encarada pelos educadores e educandos como um direito ao acesso ao conhecimento, às novas tecnologias, à troca de experiências e linguagens. Além disso, a escola é um novo mundo diferente do universo familiar, esse novo ambiente carrega em si complemento para o crescimento pessoal e profissional, ou seja, preparar o indivíduo para ser inserido num mundo cheio de possibilidades, mas que exige do sujeito autonomia, criatividade, criticidade e que sejam responsáveis e preocupados com toda a vida do planeta.

Nesta perspectiva, a apropriação das tecnologias poderá potencializar o processo da aprendizagem, visto que, facilita a pesquisa pelos educandos, sobre assuntos direcionados pelos professores, onde eles exploram determinados conteúdos aguçando a curiosidade favorecendo a construção do conhecimento através de atividades dinâmicas como pesquisa e troca de ideias, internalizando a importância do que está sendo estudado. Além disso, esse aluno ganha autonomia e confiança, interagindo entre seus colegas e com os professores, desenvolvendo neles valores como respeito e solidariedade.

Assim sendo, o presente estudo focaliza o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental. Desta maneira, o trabalho da pesquisa surgiu da inquietação de entender a resistência que os docentes têm de inserir as novas tecnologias como ferramenta facilitadora em favor do aprendizado. Neste sentido, o objetivo geral do artigo é analisar o uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTDIC), como ferramentas eficazes de promoção do aprendizado. Já os objetivos específicos são: perceber a importância das tecnologias no ambiente escolar; contribuir para o avanço do aprendizado, desenvolvendo a autonomia; refletir sobre o papel do professor na mediação com recursos tecnológicos em sua prática pedagógica em sala de aula.

Com vistas a atingir os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento do tema, desenvolvida através dos livros, sites considerados confiáveis e artigos científicos, fazendo referência a autores renomados como; Kenski (2007;2012); Moran (2000); Valente (1993). Vosgeral (2011) bem com como as leis que rezam a educação brasileira, o referido estudo é uma

pesquisa de natureza qualitativa. Para tanto, apresentamos em seguida, de forma resumida, o conteúdo de cada uma das partes do artigo assim como sua sequência.

Nesta primeira parte, é feita a apresentação do estudo e a sua contextualização. Identificação das questões de investigação, apresentados os objetivos do estudo e o modo como os mesmos foram organizados. São feitas algumas referências relativas à importância que os resultados deste estudo podem contribuir para conscientizar integração das TIC's nas escolas e no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda parte, corresponde ao capítulo de revisão de literatura, que conduz a uma abordagem teórica dos aspectos relativos ao desenvolvimento do trabalho, considerados fundamentais e pertinentes. Seguidamente, no primeiro tópico fizemos um breve Percurso histórico sobre as TIC's, um olhar sobre a evolução das novas tecnologias, percebendo as inovações e funcionalidades tanto para o uso profissional quanto para o pessoal.

No próximo tópico, abordamos as novas tecnologias como ferramentas facilitadoras para o aprendizado no ensino fundamental, nessa parte vem ressaltar a importância da inserção das TIC's na educação, a escola deve acompanhar a evolução no mundo contemporâneo. No capítulo seguinte, focamos no uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, vem abordar que quando bem conduzida, a tecnologia pode proporcionar atividades mais dinâmicas, bem como uma aproximação entre alunos e professores, estimulando a curiosidade, comunicação mais direta, experiências diferenciadas.

Consoante ao capítulo seguinte, fizemos uma abordagem repensando a prática em sala de aula a partir do trabalho com as metodologias ativas para a efetividade do processo de ensinar e aprender, haja vista que as metodologias ativas contribuem para que o aluno se desenvolva de maneira significativa, tendo em vista, que esse método promove a inclusão do aluno no sistema de ensino e aprendizagem, o discente sai da passividade e torna-se um protagonista, um sujeito proativo na construção do saber por meios de incentivos sobre o conhecimento e análise de problemas.

Além do mais, na terceira parte do trabalho correspondente ao capítulo dos procedimentos metodológicos, onde é feita uma descrição dos percursos utilizados no estudo que se consideraram necessários para atingir os objetivos propostos e responder ao problema que serviu de base à sua realização. Por consequência, na quarta parte, constituída pelo capítulo dos resultados e discussões, é feita a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos através dos questionários elaborados para entrevistas dos professores da rede municipal de ensino da Cidade de Surubim – PE.

Finalmente, na quinta parte são apresentadas as principais conclusões do trabalho. Contudo, é de suma importância que no contexto atual da educação sejam aplicadas práticas que estimulem o gosto dos alunos pela temática abordada em sala de aula, ou seja, propostas pedagógicas que possam atrair ainda mais a atenção dos discentes, que promovam a curiosidade e motive a explorar, pesquisar,

contribuindo para o aprimoramento dos conhecimentos. Assim sendo, esse trabalho consiste em mostrar em suas discussões sobre as novas tecnologias que o professor pode se beneficiar alternando sua práxis com esses recursos, haja vista que vieram para contribuir facilitando a interação e a pesquisa de informações para assim alcançar seus conhecimentos, justificando assim o presente estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É notório que a sociedade contemporânea em sua totalidade e suas representações sociais e culturais, vem sendo modificado com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Diversos ambientes de interação e aprendizado que dessas ferramentas fazem uso surgem novas alternativas e concepções pedagógicas. A inserção de tecnologias na Educação Fundamental é indispensável no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo globalizado. Para Kenski:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecêlos para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1997, p.61).

Partindo desse pressuposto entende-se que o uso das tecnologias vem para contribuir e beneficiar o processo ensino aprendizagem, pois a utilização adequada em sala de aula proporciona novas formas de ensinar. Visto que o professor em sua práxis se apoiando as tecnologias como ferramenta facilitadora, entende que essas surgiram como apoio ao processo ensino-aprendizagem e não para substituí-lo. Tendo em vista a relevância de sua funcionalidade e transformação da sociedade e das necessidades humanas, as quais requerem novas formas de acesso à informação para alunos e professores, em busca da construção do conhecimento em parceria com a educação.

Ainda para Kenski, atividades humanas são historicamente influenciadas pelas tecnologias presentes nos distintos contextos sociais. Ou seja, os meios tecnológicos são instrumentos que mediam as interações entre os indivíduos e o meio social. Sendo assim, responsável pela percepção da realidade e da forma como pensam e sentem (KENSKI, 2007). Inquestionavelmente, a tecnologia no ensino fundamental deve ser pensada como um recurso pedagógico, pois é preciso alinhar o trabalho com múltiplas linguagens fazendo com que o aluno construa relações e significado com sua bagagem, ou seja, com que eles já conhecem, equiparar e problematizar para produzir conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, Kenski corrobora, para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo é necessário que elas sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isto é, respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir a sua eficácia, ou seja, é preciso saber utilizar os meios tecnológicos de forma pedagógica para fazer a diferença no ensino-aprendizado (KENSKI, 2007, p. 46).

Ademais, é preciso que o docente esteja preparado para melhor desempenhar seu papel como mediador no ambiente escolar, sendo assim, é imprescindível participar de formação continuada para se apoderar, articular e viabilizar o uso da tecnologia em suas ações pedagógicas. Sobre tal argumento, Moran assegura que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas (MORAN, 2000, p. 32).

Já para Valente, o professor não adquire o conhecimento necessário através do treinamento, mas do processo de formação permanente, dinâmico e integrador, o qual se dar da prática e da reflexão sobre esta prática, ou seja, a teoria revela a razão de ser da prática (VALENTE, 1993, p. 115).

Desse modo, para que o uso das tecnologias aliadas à aprendizagem seja eficaz é necessário utilizar os recursos disponíveis e variados de forma a integrar a prática do professor com sua vivência e experiência sobre o assunto tratado, assim sendo, é preciso possuir preparação teórica sobre diversos assuntos, bem como, mostrar que domina o conteúdo, os recursos tecnológicos e praticidade técnica do conhecimento adquirido, mostrado aptidão para resolver as questões dificultosas que a educação apresenta.

Viera vem reiterar a importância da valorização do professor, ressalta que todas as mudanças só são efetivadas com eficiência na escola se entrarem pelo professor, enfatiza a figura do professor como fundamental, insubstituível. Vendo o docente como a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal, ou seja, é necessário sempre está evoluindo e se capacitando (VIEIRA, 2011, p. 134). Contrapondo-se a tal argumento, Perrenoud aduz:

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentra-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000. p. 39).

Indubitavelmente, o uso das tecnologias como ferramenta facilitadora do aprendizado das crianças do ensino fundamental precisa ser sistematizado, planejado com direcionamento, onde os alunos criem vínculos com as atividades apresentadas nas tecnologias, identificando significado. Visto que a utilização das TIC's, aliada às práticas pedagógicas, deve propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da interação e comunicação no trabalho em grupo, ou seja, contribuir para a construção do conhecimento e a efetivação da cidadania.

Visto posto da necessidade de consonância com a atual realidade do século XXI, que exige indivíduos preparados para atuar sobre o meio de forma responsável, cidadã e comprometida sociocultural e politicamente. Que tenha domínio da comunicação e informação e fazer uso das múltiplas mídias disponíveis com agilidade de raciocínio e precisão. Nesse contexto, de acordo com Moran:

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. A internet oportuniza interações significativas, através dos e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea, os sites de relacionamentos (MORAN, 2000, p. 53).

Outrossim, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que para aproximar a escola do mundo real e contextualizado é necessário compreender que a informática se encontra "presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico" (BRASIL, 1998, p. 61).

Vale salientar que a educação deve se apoderar do uso das tecnologias de maneira que possa auxiliar na prática pedagógica, visto que um dos objetivos da escola é preparar o aluno para conviver em sociedade, onde as TIC's atualmente são causadoras de grandes mudanças sociais, a escola como agente transformadora precisa se adequar as novas necessidades. Sob ótica que as novas tecnologias são vistas como meio predominante de melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, através dessas ferramentas, a maneira de aprender e ensinar são diferenciadas, surgem mais possibilidades didáticas de aprimoramento de conhecimento. Complementando, Vosgerau diz que:

[...] se realmente queremos que as tecnologias representem benefícios na aprendizagem e na vida dos alunos, temos de começar a enxergar a escola como um todo, analisar as possibilidades, os limites, os entraves para escola se tornar realmente um espaço de inclusão social e digital, levando de fato nossas crianças e jovens a aprender mais e melhor. (VOSGERAU, 2011, p. 37)

Nesse sentido, Tarja complementa: "Espera se que o uso das tecnologias na educação possa realizar aulas mais criativas, motivadoras, dinâmicas e que envolvam os alunos para novas descobertas de aprendizagem" (TARJA, 2008, p. 49). Sendo assim, o discente que tem acesso desde cedo à

informação tem possibilidade de investigar e experimentar seus saberes, contribuindo assim para uma postura mais autônoma, ou seja, mesmo sem está em sua sala de aula os alunos podem pesquisar sobre vários assuntos que tenham interesse, navegando na internet, estabelecer relação de aproximação com o conhecimento.

Além disso, a relação entre educação e tecnologia não consiste apenas no ensino do uso das TIC's, mas sim as possibilidades que essas ferramentas trazem para facilitar a busca pelo conhecimento, capaz de promover a aquisição de habilidades, incentivo, mediação e compreensão de como colocar em prática este conhecimento adquirido em função da construção da nova realidade social. Onde professores e alunos assumam uma postura atuante, pensante, reflexiva, desenvolvendo suas habilidades e competências em sua totalidade.

2.1 Percurso histórico sobre as TIC's

Desde os primórdios o homem vem desenvolvendo instrumentos para facilitar sua vida, buscando sempre recursos que potencialize sua forma de produzir seus meios básicos de sobrevivência. Toda essa evolução tecnológica se intensificou no final do século XVIII e no início do século XIX, com a Revolução Industrial, esse evento ocasionou grandes modificações no modo de vida e nas formas de trabalho. Visto que surgiram invenções de novas ferramentas tecnológicas para aprimoramento na produção em massa que viabilizou a globalização entre as nações. Nesse contexto, Tortajada e Peláez (1997) asseguram que a:

[...] aplicação social da tecnologia da informação é o auge do processo do taylorismo e do fordismo, no sentido de que o princípio de racionalização, centralização e monopolização do conhecimento, informação e qualificação, próprios da organização do trabalho, se aplicam, através das tecnologias de informação, à sociedade em sua totalidade. (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 209).

Sendo assim, a tecnologia desenvolveu um papel importante, visto que através dela se deu um grande avanço no processo de produção de mercadoria e comércio globalizado. Esse período foi marcado por grandes destaques nas pesquisas científicas dos séculos XVIII e XIX, contribuíram ricamente para os avanços na medicina, saneamento, vacinas e higienização, aumentando assim a perspectiva de vida. Para Kenski: "a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelos os avanços tecnológicos correspondentes" (KENSKI, 2012, p. 21).

Por consequência, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's), surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial. No qual se intensificou significativamente o desenvolvimento industrial e informacional. No entanto, só ocorreu o avanço das TIC's na década de 1990, nesse período que houve um maior investimento nas tecnologias, pelas

indústrias, empresas, que necessitava do crescimento das TIC's, com o objetivo de atingir, transmitir e compartilhar de maneira rápida e precisa as informações, através dos meios de comunicação, telecomunicações, televisão e internet.

Desse modo, é perceptível que as TIC's trouxeram inovações e tornaram-se fundamentais tanto para o uso profissional quanto para o pessoal. O homem construiu uma vida melhor graças ao desenvolvimento das tecnologias, assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Isso só foi possível pela busca incansável de aperfeiçoamento de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é sempre o melhor resultado para suas atividades.

Segundo Farias, a tecnologia dos dias atuais consegue reunir miniaturização com grande capacidade de processamento e armazenamento. A redução dos custos de produção torna os computadores mais baratos. Hodierno as pesquisas estão voltadas para a inteligência artificial dos computadores, parecendo ser ilimitada as invenções na área da informática (FARIAS, 2010, p. 390).

Doravante, a criação da internet revolucionou o compartilhamento de documentos em rede, estimulou o comércio eletrônico, bibliotecas digitais. Surgiu um novo olhar sobre o mundo, hoje considerado um mundo virtual, trouxe possibilidades nunca antes imaginadas, interação em tempo real, com indivíduos de diferentes partes do mundo. Através de um aparelho celular, o indivíduo tem acesso a informações do mundo inteiro, atualmente torna-se tecnicamente impossível desassociar a humanidade da rede.

Corroborando com tal argumentação, Palfrey e Gasser denominam as pessoas nascidos nesse processo tecnológico como Nativos Digitais. Eles afirmam que esses indivíduos por terem acesso imediato às tecnologias digitais, já nascem com maior predisposição e habilidades para utilizá-las (PALFREY; GASSER, 2011). Desse modo, é notória a facilidade que as pessoas nascidas na nova era digital têm em manusear os aparelhos eletrônicos, no entanto, analisando todo o contexto voltado para as tecnologias existentes, percebemos que o grande desafío é fazer com que toda a sociedade se adapte com o avanço e surgimento constante das novas tecnologias.

Portanto, através desse breve percurso histórico da tecnologia, constata-se que a humanidade está intimamente ligada às TICs, sejam na vida social ou profissional, os sujeitos do século XXI, utilizam recursos como, smartphones, computadores, tablets com acesso à internet. Sendo assim, indissociável o uso destas no âmbito escolar, por conseguinte é fundamental incorporar a tecnologia em sua rotina educativa. Visto posto que atualmente essa realidade é crescente em todo universo globalizado.

2.2 As novas tecnologias como ferramentas facilitadoras para o aprendizado no ensino fundamental

Com o avanço tecnológico da atualidade mostra-se necessário uma nova abordagem na metodologia de ensino, sendo assim, os professores precisam aprimorar sua didática em sala, de modo a proporcionarem aulas mais dinâmicas e inovadoras. O uso das novas tecnologias na educação facilita a motivação dos alunos, pelas possibilidades inesgotáveis de desenvolver atividades diferenciadas, visto que, com acesso a recursos midiáticos, o professor transforma suas aulas, ou seja, ao utilizarem, por exemplo, o conteúdo associado à imagem, o som e o movimento, oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado.

Além da necessidade de veicular o conteúdo com a capacidade de adequação das TIC's ao processo educacional, o professor motivador fortalece o laço com seus alunos criando um clima de confiança, numa interação de reciprocidade, a fim de alcançar os objetivos instigantes e desafiador da busca incansável pelo aprendizado. Nesse sentido, o professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual a principal função deste é ser um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando, a inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas sim no modo como o educador vai utilizar esses recursos, criar projetos pedagógicos que levam a produção do conhecimento.

Fazendo-se necessário um ambiente de diálogo, compreensão, respeito, interação e a afetividade. Que são fatores primordiais para produzir prazer de ir à escola, onde o educando encontre a motivação e satisfação de aprender.

Nessa linha de pensamento, a Base Comum Curricular enfatiza:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BNCC, 2017 p. 63).

Sendo assim, o professor precisa estar atento a esse novo aluno que chega até eles, indivíduos que já têm afinidade, utilizam e manuseiam recursos tecnológicos com autonomia e segurança. O docente como mediador precisa instigar nesse aluno a curiosidade a fim facilitar o seu desenvolvimento educacional, adequando essas ferramentas de maneira a favorecer uma aula atrativa, entendendo que as tecnologias disponíveis auxiliam colaborando com o professor, servindo como suporte facilitando a interação entre os alunos e o professor, estabelecendo um novo olhar sobre o aprendizado.

A BNCC corrobora chamando atenção ainda para os desafios que a escola enfrenta para o cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. Mostra a importância da instituição em criar no aluno, um pensamento crítico e reflexivo frente aos conteúdos e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Enfatiza que é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, educando para o uso mais democrático das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola potencializa novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2017, p. 63).

Ademais, com as rápidas transformações do mundo contemporâneo mostra indispensável à utilização das TIC's nas instituições de ensino, visto que as crianças convivem desde o nascimento, com aparato tecnológico, utilizando suas funcionalidades mesmo sem saber distinguir os pontos positivos dos pontos negativos, os pais permitem que utilizem esses recursos para atender seus desejos momentâneos de diversão, sem propósito de aprendizado. Nesse contexto, Weiler corrobora que:

Os avanços tecnológicos estão presentes em toda a parte. Não há como ficar indiferente a isto. Pois está presente no dia-a-dia de todos os indivíduos, trazendo novas informações como uma nova forma de comunicação. Com isso destaca-se a importância de introduzir tais avanços no cotidiano educacional que a criança pertence (WEILER, 2006, p. 3)

Para tanto, a escola como fator transformador da sociedade, sabendo dessas habilidades e afinidades da nova geração com os recursos tecnológicos digitais da informação e comunicação, tem a possibilidade de criar novos tempos e espaços que vão além da sala de aula, ou seja, novas formas de ensino em qualquer lugar, a qualquer hora, são desenvolvidas habilidades e competências num contínuo processo de aprendizagem, configurando-se como aprendizagens abertas, não lineares e mutáveis.

Além disso, estamos vivendo um tempo de transformação e imediatismo, "o conhecimento científico-tecnológico desempenha um papel cada vez mais central como fator de mudanças e de dinamismo econômico e social" e exige que toda a sociedade se coloque em contínuo processo de aprendizagem. (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 143). Por consequência a BNCC, contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TIC's. Destacando a competência geral 5:

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

produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017).

Desse modo, a escola precisa se modernizar para acompanhar o mundo da tecnologia e da globalização, enfrentando os novos desafios, entendo que é inegável a necessidade de participação ativa de atualização de novas teorias para construção e transformação do processo educacional. Além disso, as novas tecnologias aliadas às propostas curriculares da educação permitirão às crianças explorar novos conhecimentos, aprendendo a pesquisar, questionar, expressar sua opinião, pensar e elaborar ideias de maneira lúdica, interativa e divertida, tornando o processo de aprendizagem mais interessante. De acordo com Freire:

Os alunos já trazem consigo saberes adquiridos ao longo de sua vivência com a sociedade. Se a escola propõe uma comunicação vertical onde o aluno é passivo às informações, o professor passa a ser o detentor do conhecimento e o aluno é designado a reproduzir o que lhe é dito, prática bastante criticada nas concepções freireanas do ensino reprodutor (FREIRE,1997).

Levando em consideração a fala de Freire, o professor como mediador também precisa observar as especificidades dos seus alunos, visto que eles trazem consigo uma bagagem de conhecimento e experiências, trazer suas vivências para sala de aula é contribuir na construção de um aprendizado significativo, ou seja, as crianças do século XXI saíram da passividade de receptor de informações para o protagonismo, para experimentação. A tecnologia é um recurso positivo, porém é preocupante como essas ferramentas são usadas e interpretadas nas escolas.

No entanto, é preciso perceber a relevância de todas as outras formas de ensinar e das ferramentas utilizadas até os dias atuais, respeitando toda a evolução do ensino, que perpassam as capacidades e habilidades adquiridas por meio de memorização e reprodução do que era ensinado e exigido nas sociedades predominantemente orais, bem como, todos os procedimentos de compreensão aplicação e análise existente nos processos de ensino das sociedades da escrita. O ensino mediado pela TIC's, não desconsidera nenhum desses processos, pelo contrário, a utilização das novas tecnologias envolve todos esses procedimentos, agregando um processo de síntese com um novo estilo de raciocínio, associado a novas formas de percepções e sensibilidades, aguçando ainda mais a curiosidade e a sede pela descoberta.

Outrossim, vivemos em constante evolução, os indivíduos nunca estão plenamente prontos e acabados, ao contrário, com acesso a informações constantes e interações cotidianas é necessário colocar-se em estado de permanentes aprendizagens. Complementando, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que:

O estudante não deve ser visto apenas como quem usa a informática enquanto instrumento de aprendizagem, mas também como aquele que conhece os

equipamentos, programas e conceitos que lhe permitam a integração ao trabalho e o desenvolvimento individual e interpessoal (BRASIL, 1998).

Além do uso das tecnologias para apoio à prática do ensino, incorporar as TIC's nas práticas pedagógicas e no currículo como objeto de aprendizagem requer atenção especial e não pode mais ser um fator negligenciado pelas escolas. É preciso repensar os projetos pedagógicos com o olhar de utilização das tecnologias e recursos digitais como suporte, a implementação de metodologias ativas é promover aprendizagens significativas, com objetivo de promover a democratização ao acesso e incluindo os estudantes no mundo digital.

Para isso, é preciso fundamentalmente revisitar a proposta pedagógica da escola e investir na formação continuada de professores. Visto que, a prática docente é fundamental para o contexto atual da educação, no qual propostas pedagógicas apoiadas nessas tecnologias têm se tornado mais frequente.

2.3 O uso dos recursos tecnológicos em sala de aula

A utilização de recursos tecnológicos na sala de aula tem um papel cada vez mais importante, visto que, a sala de aula é um espaço coletivo de conhecimento, interação e troca de informações. Sendo assim, a tecnologia pode aproximar a realidade de professores e alunos. As TIC's têm sido aplicadas às diferentes atividades do dia a dia, realizando uma função importante na formação do cidadão, que precisa estar preparado para lidar com essas ferramentas, que apresente domínio em relação ao seu uso e principalmente, que saiba analisar criticamente suas aplicações e implicações.

Inquestionavelmente, para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas é fundamental que os dois principais personagens, professor e aluno estejam dispostos e atuantes no processo de ensino aprendizagem. Partindo do pressuposto que a educação desempenha um papel fundamental no progresso do coletivo social, sem dúvidas, este pilar tem o poder de transformar os pensamentos, comportamentos e formas de coexistências entre diferentes sociedades. Nesse sentido, Kenski acredita que:

O professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos (KENSKI, 2001, p. 74).

Tendo em vista que vivemos em um tempo de mudanças e evolução constante, o aprendizado deve ser contínuo e necessário. O objetivo da escola é a aprendizagem dos alunos, sendo o professor o

grande mediador desse processo, no entanto, o uso das tecnologias no ensino precisa ser bem planejado, focando na formação integral do aluno. Quando bem conduzida, a tecnologia pode proporcionar atividades mais dinâmicas e interativas, gerando uma aproximação entre alunos e professores, estimulando a curiosidade, comunicação mais direta, experiências diferenciadas. Corroborando com o argumento posto, Lorenzato vem reiterar que:

Os recursos interferem fortemente no processo de ensino e aprendizagem; o uso de qualquer recurso depende do conteúdo a ser ensinado, dos objetivos que se deseja atingir e da aprendizagem a ser desenvolvida, visto que a utilização de recursos didáticos facilita a observação e a análise de elementos fundamentais para o ensino experimental, contribuindo com o aluno na construção do conhecimento. (LORENZATO, 1991).

Segundo Palfrey e Gasser a era digital aproxima o professor e o aluno, a tecnologia é uma realidade de século XXI, antigamente era só o professor quem falava por ser ele quem tinha o conhecimento do conteúdo. Para os autores, não basta implantar computadores na escola para ajudar na melhoria da educação, mas sim, os professores têm que ser capacitados neste mundo virtual e com isso terão suas aulas mais participativas e dinâmicas (PALFREY; GASSER, 2011).

Consoante, as crianças já nascem familiarizados com a tecnologia e com o auxílio da internet, mesmo os mais tímidos são capazes de realizar trabalhos em grupos, expressar suas opiniões mostrar seus conhecimentos. A sociedade em que vivemos está cada vez mais tecnológica, nesse caso aparece um novo formato de educação, no qual pincel, quadro branco e livros não são mais os únicos instrumentos para dar aula. Infelizmente não temos tecnologia acessível a todas as escolas, como lousas digitais, computadores, data show, entre outros, tudo isso parece ser inovador, atrativo e motivador.

Nessa perspectiva, Moran aponta que:

A criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesmo - a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo. "tocando" as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar a relação como a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa- aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam. (MORAN, 2012. p.32)

Desse modo, a tecnologia bem aplicada passa a ser facilitadora no acesso a informação e a educação, mesmo assim temos obstáculos em meio a todas essas mudanças tecnológicas. Pois temos ainda professores que não tem muita habilidade e que precisam se atualizar e se adequarem a essas novas

tecnologias. Isso caberá aos órgãos competentes fornecer aulas para capacitarem estes profissionais, e assim deixá-los aptos ao manuseio dessa nova ferramenta.

Nesse contexto, o uso das TIC's em sala de aula visa facilitar a construção do conhecimento, visto que é considerado um espaço privilegiado de fabricação, de criação, de busca, de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudante e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que tem em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores, que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.

De acordo com Kenski, a tecnologia também serve para fazer educação, a autora enfatiza que ao estabelecer uma relação entre educação e tecnologia é focar na socialização da inovação, destacando que a introdução de recursos tecnológicos pode estimular significativas mudanças da organização do ensino (KENSKI, 2012, p. 44).

Com a evolução tecnológica a interação social hoje se dá em rede, visto que a internet veio para criar novos meios de comunicação, essa nova ferramenta proporciona recursos para agregar novas metodologias que permitam a introdução da cultura audiovisual, por isto a era da informação e educação devem caminhar juntas, para que possam atender as necessidades contemporâneas. Nesse sentido, Sobral comenta que "a internet combina perfeitamente com os novos rumos da educação por ser adequada à nova relação aluno-professor, centrada no aluno e na ação deste como sujeito e requer do professor que se torne um companheiro, mais experiente, na jornada do conhecimento" (SOBRAL, 1999, p.15).

Portanto, sabemos das inúmeras disponibilidades de recursos tecnológicos para se usar em sala de aula, visto que, vivemos numa sociedade globalizada na informação e no conhecimento, onde as TIC's trazem possibilidades virtuais através da internet e acesso a informação em qualquer lugar.

Por consequência, a aprendizagem intermedia por esses recursos, por exemplo, o computador e os demais aparatos tecnológicos são vistos como bens necessários e saber operá-los são indispensáveis, consiste em dá condição de empregabilidade, conhecimento e domínio da cultura digital. Sendo a sala de aula um lugar de preparo desse indivíduo, é necessário pensar na tecnologia como ferramenta facilitadora do aprendizado, o professor precisar planejar atividades educativas que envolvam os alunos, as quais estimulem o interesse e torne-os indivíduos pensantes, questionadores e autônomos.

2.4 Repensando a prática em sala de aula a partir do trabalho com as metodologias ativas para a efetividade do processo de ensinar e aprender

Com a crescente transformação e evolução social, tecnológica e pedagógica nos últimos anos, o método tradicional ganhou novos contornos, ou seja, elaboraram-se novas compreensões de ensino e novas propostas alternativas para sua efetiva operacionalização, abriu-se espaço, então, à construção de novos modelos, mais centrados nas experiências e saberes prévios dos estudantes, surgindo nesse cenário às metodologias ativas de ensino. Nesse contexto, Toffler afirma que:

Estamos vivendo um período revolucionário, que vai além dos computadores e das inovações na área das telecomunicações. As mudanças estão ocorrendo também nas áreas econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas, institucionais e até mesmo filosóficas. Uma nova civilização está nascendo, o que gera uma nova maneira de viver (TOFFLER,1983).

Coadunando as metodologias ativas contribuem para que o aluno se desenvolva de maneira significativa, tendo em vista, que esse método promove a inclusão do aluno no sistema de ensino e aprendizagem, o discente sai da passividade e torna-se um protagonista, ou seja, um sujeito proativo na construção do saber por meios de incentivos sobre o conhecimento e análise de problemas. No entanto, não se trata de programar atividades extraordinárias ou muito distantes do convencional. O objetivo é utilizar mesmo as práticas comuns de uma maneira diferenciada, com o olhar voltado para o protagonismo de quem está ali para aprender.

Desta forma, esse modelo de ensino tem como objetivo incentivar os alunos para que aprendam de maneira participativa e autônoma. Esta proposta leva o estudante para o centro do processo de aprendizagem, tornando-o responsável ativamente pela construção do conhecimento. São inúmeras as possibilidades de metodologias ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O docente encontra suporte e facilita sua atuação em sala.

O processo de ensinar e aprender não são considerados uma tarefa fácil, haja vista que para alcançar esses objetivos da melhor maneira possível é necessária uma sequência de fatores, dentre eles o incentivo ao profissional com formação continuada, dando condição ao professor de estar se reinventado e trocando ideias com outros profissionais da área, capacitando o docente para o desafio de utilizar métodos de ensino capazes de motivar e de fortalecer o estímulo e vontade de receber novos conhecimentos.

Para Morán, o uso da tecnologia na educação favorece uma integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço

estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente (MORÁN, 2015). Nessa perspectiva, Kenski destaca:

Para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não bastar usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p.46).

Assim sendo, o uso das Tecnologias digitais de informações e comunicações (TDIC's) criou novas possibilidades de expressão e de comunicação, que podem favorecer o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e contribuiu para um novo comportamento em sala de aula, visto que, o caminho que interessa consiste na implantação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção do aprendizado. Surgindo assim, a necessidade da integração das TDIC's nas atividades curriculares, onde o suporte das <u>ferramentas tecnológicas</u> é crucial e colabora significativamente para complementar o processo de aprendizagem, facilitando principalmente o acesso à informação e a troca de experiências.

Observamos que são muitos os benefícios ao trazer as metodologias ativas para dentro da sala de aula, o principal é a transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente, resolva problemas conectando ideias que, em princípio, parecem desconectadas. Para citar alguns exemplos, dentre as táticas utilizadas estão às rodas de discussão, jogos e brincadeiras, dinâmicas, estudos em grupo, sala de aula invertida, projetos e aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Tudo isso gerando responsabilidade para os envolvidos.

Nesse contexto, a metodologia de ensino através de projetos atua fortemente na promoção de situações onde o conceito central está relacionado ao aprender fazendo. Proporcionar aos estudantes, condições teóricas e práticas para que eles utilizem, transformem e compreendam o mundo da forma mais responsável possível. Nesse ínterim, a aprendizagem baseada em problemas, Project based learning (PBL), tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, onde ela possa utilizar a tecnologia ou outros recursos, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação.

Por consequência, o docente atua como mediador da aprendizagem provocando e instigando o aluno a buscar as resoluções da problematização, oferecendo um retorno (feedback) para a sua reflexão, avaliando os erros e os acertos, e observar os meios utilizados na construção do conhecimento. Além disso, a aprendizagem entre times, team based learning (TBL), tem por finalidade a formação de equipes

dentro da turma, através do aprendizado pelo compartilhamento de ideias e o fazer em conjunto. Nesse caso o professor pode trabalhar através de estudo de caso ou projeto, onde os alunos resolvam os desafios de forma colaborativa e aprendam uns com os outros, interagindo entre o grupo a fim de formar o pensamento crítico reflexivo.

Ademais, a sala de aula invertida, (Flipped Classroom), está surgindo em um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional. Nessa abordagem o conteúdo a ser estudado é online, o aluno recebe o conteúdo antecipadamente, usando as TDIC, os ambientes virtuais de aprendizagem, o aluno recebe o material e estuda em casa, ou até mesmo no percurso de ida e volta da escola. Além disso, a sala de aula invertida é considerada um apoio a trabalhar com as metodologias ativas, essa abordagem vem para substituir a maioria das aulas expositivas por extensões da sala de aula, ou seja, permite que seja reproduzida além da sala de aula presencial, em outros ambientes virtuais. Favorecendo o interesse do aluno pelas aulas, visto que, essa metodologia proporciona recursos variados, como vídeos, imagens e textos em diversos formatos, instigando nele motivação para aprender.

Por fim, todas as modalidades de metodologias ativas colocam o estudante frente à problemas e desafios que estimulam o seu potencial cognitivo, haja vista que, enquanto pesquisa, investiga, experimenta, supera e aprende, pois diante do problema ele se torna capaz de absorver, compreender e refletir a sua trajetória e passa a ressignificar suas descobertas. Em suma, o propósito de trabalhar com as metodologias ativas é o fortalecimento da capacidade de pensar, interpretar, avaliar antes de absorver os conteúdos, diferindo do comodismo da aceitação de tudo que é oferecido. Enfim, é necessário refletir com calma todo o contexto e ideias apresentadas, para então chegar ao aprendizado significativo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo se pautou em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, uma vez que serão relacionados e analisados dados, a fim de sondar seus estudos nos objetivos descritivos, para analisar se os docentes percebem o uso das TIC's como ferramenta facilitadora da aprendizagem.

A despeito da pesquisa bibliográfica Lakatos & Marconi nos diz que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagens chegando a conclusões inovadoras", daí a certeza que o estudo alcançará os seus objetivos. (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 43). Já na percepção de Gil: "Consiste

em pesquisa bibliográfica porque se baseou em materiais já publicados, compostos especialmente por livros, revistas, artigos científicos, tese e por informações especializadas em sites" (GIL, 2010, p. 24).

Ademais, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo é descrever, compreender e interpretar a realidade social. O fato vivenciado não deve ser considerado como uma coisa fechada, estático e universal, mas sim uma construção social da qual o investigador participa (ALVES; MAZZOTI, 1991).

Segundo os autores a pesquisa qualitativa está relacionada com a vivência, experiência e com o cotidiano em que vive o indivíduo, ou seja, o sujeito desenvolve e aperfeiçoa novas ideias a partir da interação do objeto de pesquisa com o pesquisador, ou seja, entre o pesquisador e os atores sociais, tornando-se fundamental para investigar diferentes contextos. Cabe aqui ressaltar algumas de suas denominações, de acordo com Triviños:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Correlacionado a pesquisa quantitativa, Fonseca assegura que:

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite escolher mais informações do que poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

Desse modo, pela natureza qualitativa das abordagens escolhida nesse estudo, foi utilizado como instrumento de levantamento de informações o questionário, pois a pesquisa qualitativa abre a possibilidade de utilização de vários instrumentos. Para Marconi e Lakatos o questionário possui uma quantidade ordenada de perguntas, que são respondidas por escrito, com a finalidade de aumentar a sua eficácia e veracidade é de suma importância ficar atento às normas de elaboração, observando o grupo de perguntas, a organização e suas formulações (MARCONI; LAKATOS, 1982 a, p. 74).

Assim sendo, para alcançar o objetivo da pesquisa foi aplicado um questionário para dez professores do município de Surubim-PE da rede municipal de ensino, contendo onze questões, as questões que formam a entrevista são do tipo objetivas, a fim de produzir de dados para análise. A escolha desse método foi essencial para questionamento com os docentes da área sobre o uso das TIC's como ferramenta eficaz de promoção do aprendizado, bem como, perceber a sua importância no ambiente escolar.

Portanto, a pesquisa teve como foco principal de estudo o ensino fundamental e a relevância da tecnologia como forma de contribuir para o avanço do aprendizado e desenvolvimento da autonomia, ressaltando sobre a importância do papel do professor na mediação dos recursos tecnológicos em sua prática pedagógica em sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi realizada com professores da rede municipal de ensino do município de Surubim-PE de diversas áreas de formação e tempos diferenciados de atuação do magistério. Aplicou-se um questionário para dez professores com onze questões cada, de forma objetiva, com o intuito de levantamento de dados. Valendo ressaltar a importância da contribuição de cada um, considerando a colaboração de todos os envolvidos no processo de educar para que a referida pesquisa possa ocorrer com êxito, sendo fidedigna aos resultados obtidos. Os questionários foram entregues aos docentes e recolhidos de forma remota, através do aplicativo whatsapp, de acordo com que os professores respondiam enviavam para o grupo.

Para Gil o questionário é "uma técnica de coleta de dados que consiste em um rol de questões propostas por escrito às pessoas que estão sendo pesquisada", este instrumento foi de suma relevância para execução da referida pesquisa (GIL, 1999, p. 137).

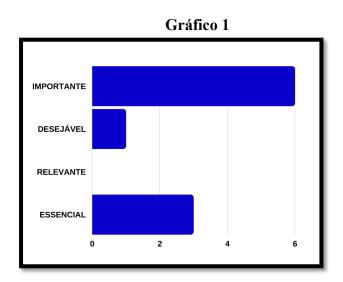
Nesse sentido, o questionário utilizado na pesquisa foi seguindo critério de transparência, organização, comprometimento ao conteúdo abordado, onde o docente pode expor de maneira objetiva os seus conhecimentos e familiaridade em relação às TIC's. Além disso, este trabalho de pesquisa foi de suma importância para refletir sobre o papel do professor na mediação com recursos tecnológicos em

sua prática pedagógica em sala de aula, observando ainda que muitos profissionais são resistentes e sentem dificuldades de inserir as novas tecnologias em sua didática.

Dessa forma, é conveniente corroborar que o uso da tecnologia não se torna o destaque da aula, ele surge nesse contexto como suporte tanto como ferramenta para auxiliar o docente na sua atuação em sala de aula, quanto no ato da aprendizagem, pois facilita e instiga a curiosidade do aluno, com aulas mais dinâmicas e motivadoras. Sendo assim, faz-se necessário expor os resultados encontrados na referida pesquisa. Para melhor considerar os resultados obtidos, mostramos questão a questão e os referidos percentuais em formato de gráfico.

Questionário que apresenta as opiniões dos professores sobre a utilização da tecnologia para melhorar o dia a dia na sala de aula.

1-O uso de ferramentas tecnológicas auxilia na aplicação dos conteúdos didáticos?



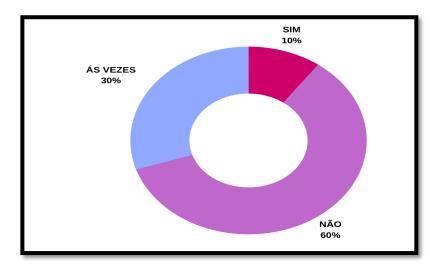
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No gráfico 1 vem representando as porcentagens referentes da pesquisa com os docentes, 60% dos professores, afirmam que é importante o uso de ferramentas pedagógicas. Outros 30% disseram que é essencial e 10% diz que é desejável.

Analisando assim, todos consideram que o uso de ferramentas tecnológicas auxiliam na aplicação dos conteúdos didáticos e facilitam a participação, motivação dos discentes em relação ao conteúdo. A grande maioria dos docentes faz uso da tecnologia no planejamento e realização de suas atividades. Reportam a ela para pesquisar, complementar, facilitar a explanação dos conteúdos assim bem como a assimilação do mesmo pelos discentes, possibilitando a utilização como ferramenta de aprendizagem.

2- Você utiliza o laboratório de informática da sua instituição de ensino?

Gráfico 2

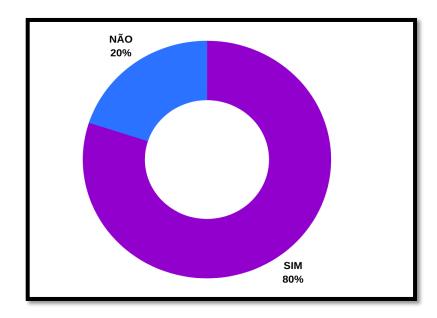


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No segundo momento, pode-se observar que não há muita procura dos professores na utilização do laboratório de informática, pois só 10% afirmaram utilizar. Outros 30% utilizam às vezes e 60% dizem que não tem acesso. Alguns entrevistados justificaram que a falta de uso é devido não ter a disposição SOFTWARES que os auxiliam nas atividades de suas disciplinas, outros reclamam que a internet é de baixa qualidade quando possui, tirando o interesse e dificultando assim a pesquisa dos alunos na rede. Outro fator que interfere na utilização dessa ferramenta é a quantidade de computadores disponíveis que é sempre em número menor que a quantidade de discentes.

3- Você conhece algum APP ou SOFTWARE que possa utilizar como apoio ao aprendizado?

Gráfico 3



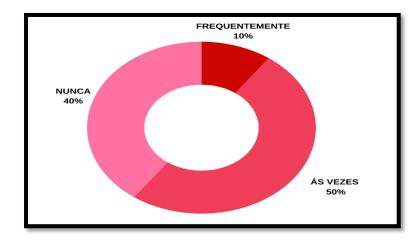
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No terceiro momento vem mostrar que 80% dos professores conhecem alguns aplicativos e fazem uso em suas aulas, por exemplo: o YOU TUBE, CLASSROOM, PINTEREST, POWER POINT, GOOGLE e entre outros. Mesmo sem ter acesso ao laboratório de informática de sua instituição, os entrevistados utilizam as TIC's como recurso facilitador para auxiliar na aplicação de alguns conteúdos.

Para tanto, levando em consideração que a tecnologia está presente em todo lugar na nossa vida, não pode ser negada na escola, visto que, é parte integrante da sociedade e os professores fazem parte de tudo isso. Sendo assim, os docentes que envolvem o uso das TIC's nas atividades com os alunos, proporcionam aos educandos vivenciarem uma aprendizagem lúdica, prazerosa e acessível a todos, produzindo assim benefícios relevantes ao aprendizado.

4- Você utiliza a TVDRIVE?

Gráfico 4

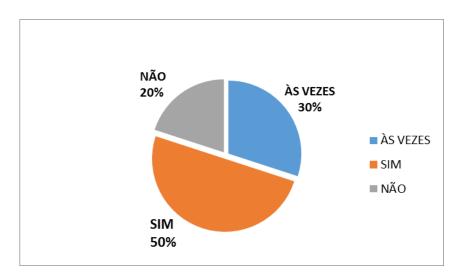


Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No quesito 4, pode-se observar que a TV drive é em recurso que os professores têm nas salas de aulas, mas podemos analisar que esse recurso não é muito utilizado, pois só 10% dizem utilizar frequentemente, 50% diz utilizar às vezes e 40% nunca utilizam.

5- Você utiliza a ferramenta POWER POINT para apresentar conteúdos em sala?

Gráfico 5



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No quinto momento, 50% dos docentes afirmam utilizar o POWER POINT como ferramenta para exposição do conteúdo, 30% utiliza às vezes e 20% diz que não utiliza. No entanto, alguns professores falam que é uma ferramenta de grande auxílio para apresentação de conteúdos de forma dinâmica.

Além disso, vale ressaltar que esse recurso é fundamental para apresentação de aulas expositivas dialogadas, acredita-se que a aula rende mais e o próprio aluno consegue absorver mais o conteúdo quando consegue ser um agente ativo. Com o uso das TIC's as aulas podem ser melhoradas e ampliadas para dinamizar os conteúdos, as atividades propostas enriquecidas para que a obtenção dos resultados, a aprendizagem seja realmente significativa fazendo a diferença na construção de conhecimentos dos discentes.

6- A falta de interesse do aluno para o aprendizado se dá por?

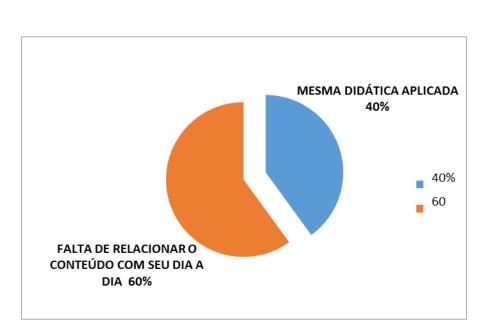


Gráfico 6

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No sexto momento, 60% dos docentes consideram a falta de interesse dos alunos em relacionar o conteúdo com o seu dia a dia, ou seja, conteúdo que estão fora da realidade do aluno, onde ele não associa significado, comprometendo a evolução de suas habilidades e competências. Outros 40%

associam a falta de interesse dos discentes a mesma didática aplicada, aulas desmotivadoras, sem dinamismo, repetitivas, cansativas, entre outros.

Desse modo, a utilização da tecnologia como uma ferramenta deve está focada na aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos promovendo condições imprescindíveis para uma educação que seja capaz de provocar mudanças, incitando o raciocínio, fomentando novas formas de aprendizado, de exposição de ideias, de ponto de vista, de fazer comentários, de comunicar, de interagir.

7- Como está a infraestrutura da instituição de ensino em equipamentos tecnológicos? Atribua nota de 0 à 10.

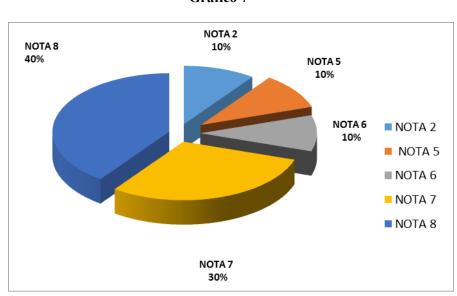


Gráfico 7

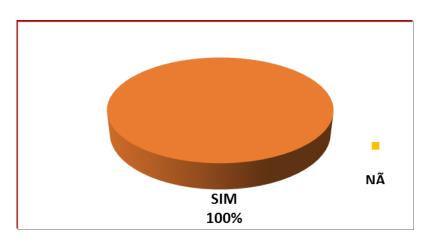
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No sétimo momento, observa-se que 40% dos docentes atribuíram nota 8, aos equipamentos tecnológicos que as instituições disponibilizam para o uso, 30% deram nota 7, e os 30% restantes ficou entre as notas 2, 5 e 6. Podemos observar que a infraestrutura da instituição em equipamentos tecnológicos está de grau de relevância nas escalas.

No que diz respeito aos materiais, recursos tecnológicos a escola tem recursos materiais para fazer algum tipo de uso pedagógico das tecnologias. É preciso ter acesso e conhecer o funcionamento destes equipamentos para utilizá-los de maneira correta explorando o máximo o potencial dos mesmos a favor de aprendizagens significativas e relevantes para o educando.

8- Caso o laboratório de informática de sua instituição disponibilizasse softwares que auxiliasse a aplicação do conteúdo da sua disciplina, você utilizaria este recurso com frequência?

Gráfico 8



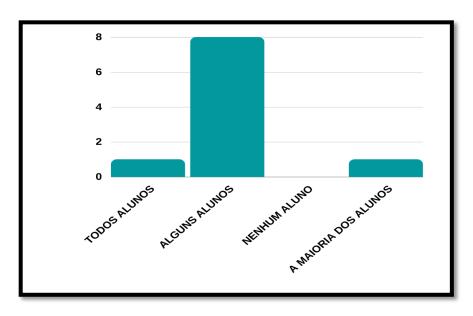
Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No oitavo quesito, pode-se observar que se a estrutura de laboratório de informática disponibilizasse mais recursos para os professores, esta ferramenta seria mais utilizada como instrumentos de trabalho. Pois todos os professores foram unânimes em responder que utilizaria com frequência.

Sendo assim, mesmo a escola dispondo de computadores na sala de informática, direção, secretaria e sala de recursos, mas ainda não tem disponível a conexão com a internet, só a internet móvel que o próprio educador tem e a leva para a escola, sala de aula. Infelizmente a falta de infraestrutura ainda é algo que impossibilita o acesso as TIC's de forma que venha contribuir eficazmente com o aprendizado de uma maneira ampla, íntegra, satisfatória.

9- O aluno participa com interesse das aulas?

Gráfico 9



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No nono momento, nos mostra que a falta de interesse dos alunos é elevado, como podemos observar no gráfico acima, onde 80% dos professores entrevistados responderam que alguns alunos participam com interesse, isto quer dizer que estão desmotivados, não tem mais paciência para teoria. Outros 10% afirmam que todos os alunos participam com interesse e os outros 10% responderam que a maioria dos alunos participam das aulas.

É perceptível que o interesse do aluno se destaca com a metodologia que é utilizada em sala de aula, é preciso envolver o aluno, torná-lo protagonista, para assim o discente ficar motivado. Para a maioria dos docentes que responderam ao questionário o uso da tecnologia em sala de aula é necessário, imprescindível, fundamental, indispensável, faz parte do cotidiano dos discentes, enriquece a aula e os conteúdos, está presente no dia a dia das pessoas.

10- Em relação à questão anterior, você acredita que o uso de programas educacionais pode aumentar o interesse do aluno?

Gráfico 10

SIM
100%

Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

No décimo momento, nota-se que 100% dos docentes apontam que a utilização dos programas educacionais pode aumentar sim o interesse dos alunos com outros conteúdos. Aprender sempre faz parte da rotina de quem ensina que muitas vezes também aprende, troca conhecimentos e saberes, ou seja, ao implantar novos programas educacionais o aluno tem outras possibilidades de crescimento intelectual, como reforço ao seu crescimento no aprendizado.

11- É possível observar que a aplicação de softwares didáticos melhora a assimilação do conteúdo?



Fonte: Pesquisa realizada pelas autoras

Na décima primeira questão, 100% dos professores dizem que os softwares didáticos auxiliam sim nos conteúdos de suas disciplinas. Além disso, esses softwares possibilitam maior dinamismo, facilitam pesquisas, planejamentos, entre outros. Com as TIC's a aprendizagem vem merecendo um novo olhar, como nos aponta Almeida:

Com a presença das TIC, ensinar significa criar ambientes de aprendizagem interativos que entrelaçam atividades colaborativas e individuais numa perspectiva que propicie a elaboração de representações sobre o objeto de conhecimento, a articulação entre pensamentos, a realização de ações e reflexões que questionam constantemente as ações, submetendo-as a uma avaliação contínua. Trata-se de um ensino voltado para a construção de significados que permitam a compreensão e a transformação da realidade. (ALMEIDA, 2000).

Em suma, os softwares tornam a vida mais fácil, visto que eles estão em todos os aparelhos digitais, são os programas que todos conhecem: players de vídeo e música, jogos, editores de textos, calculadoras, navegadores, aplicativos de redes sociais e etc. São imprescindíveis o incentivo, a valorização e utilização de diferentes ferramentas digitais de um modo intencional, planejado e lúdico. Ao lançar mão de recursos como tablets, lousa digital, smart TVs, celulares, softwares, aplicativos e Internet, o professor pode e deve explorar com seus alunos sites de jogos educativos, de desafios e brincadeiras que abordem temas relacionados a números, letras, memória, formas e cores; bem como vídeos de contação de história, livros virtuais, entre outras curiosidades.

Inquestionavelmente, a inserção das TIC's no contexto de sala de aula possibilita avanços na interação e na comunicação dos membros da comunidade escolar, porém é necessário que para integrar as ferramentas tecnológicas no âmbito escolar, essas estejam atreladas ao Projeto Político Pedagógico da escola, possibilitando o planejamento de seu uso e oportunizando a melhoria na qualidade de ensino. Isto porque não basta fazer uso das TIC's, é necessário que essa utilização contribua positivamente no aprendizado e na formação de cidadãos críticos, capazes de discernir e fazer uso consciente das tecnologias que tem em mãos.

5 CONCLUSÃO

Através da pesquisa bibliográfica e das indagações feitas com os docentes, constatou-se a notória relevância do uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTDIC) no processo ensino-aprendizagem. Impreterivelmente o assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, desde que notada a sua influência na formação do sujeito contemporâneo, que estão sempre atraídos pelo acesso rápido às informações e pelo atrativo desenvolvimento dos meios de comunicação. Nos dias atuais são inúmeras e cada vez mais aceleradas as transformações em torno de todos os âmbitos da sociedade, observa-se que desde os primórdios o homem está sempre em busca de adaptações, mudanças, novos conhecimentos, aliás, fato esse implícito em sua constante busca do saber e aprender.

Hodierno, o mundo globalizado dispõe de muitas inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, visto que, através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente do lugar em que nos encontramos. Com isso, todo esse desenvolvimento tecnológico trouxe enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento.

Nesse sentido, Moran ressalta que o uso da tecnologia é um grande apoio a educação. Considera uma âncora indispensável à educação. O autor enfatiza a importância da formação continuada dos professores para melhor utilizar os recursos em sua prática (MORAN, 2000, p. 55).

Tomando como base a inquietação sobre a resistência que muitos docentes têm de inserir as novas tecnologias como ferramenta facilitadora em favor do aprendizado. Observamos a partir da pesquisa e das indagações dos professores que muitas vezes essa resistência parte da falta de formação profissional, não se tem afinidade com os recursos tecnológicos. Para apropriar-se das TIC's requer disponibilidade para aprender constantemente, trocar experiências, buscar informações onde quer que ela se faça presente, seja em cursos presenciais, cursos de aperfeiçoamento, formação inicial ou continuada, ou ainda pedindo auxílio para quem tanto entendem do assunto, os discentes. Entretanto, os educadores percebem que é necessário saber usufruir desses recursos, fazendo com que eles contribuam para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e não seja utilizada simplesmente como uma nova forma de ensinar, mantendo as mesmas metodologias de ensino.

Inquestionavelmente, é preciso aliar as TIC's às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. O docente preciso estar atento para desempenhar o

papel mediador, facilitador, deixando de lado o seu papel de detentor do conhecimento, haja vista que, os discentes são os sujeitos ativos, protagonistas na construção da aprendizagem, cabendo ao docente instigar nele a motivação, explorar as informações, socializar o saber para alcançar o conhecimento.

Além disso, através do estudo realizado e das entrevistas com os professores ficou evidente a importância do uso das TIC's no ambiente escolar, que essa ferramenta contribui para o avanço do aprendizado e que é fundamental o papel do professor para inovar com metodologias ativas, para assim aumentar o interesse, participação e motivação dos educandos, com aulas produtivas e dinâmicas, facilitando a problematização dos conteúdos. Contudo, o estudo atendeu nossas expectativas e respondeu os objetivos propostos, inicialmente, quase por unanimidade identificaram o uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, como ferramentas eficazes de promoção do aprendizado.

Por concordância, no momento atual em que a sociedade vive é imprescindível que a educação caminhe no sentido do conhecimento compartilhado, com liberdade para se expressar e se comunicar. O professor que caminha de forma a tentar conhecer o aluno e entendê-lo em sua realidade, é um profissional que podemos considerar ativo, crítico empenhado no seu papel de ensinar, pois a partir do momento que se sente desafiado pelo aluno, este vive uma busca constante do aprendizado ao ensino.

Portanto, a tecnologia é uma realidade nos dias atuais, não se pode negar a relevância de sua utilização para ampliar o aprendizado para além dos muros da escola. Além do mais, a tecnologia possibilita uma interação maior virtual entre o aluno e o seu grupo e com os professores através das redes sociais. A educação tem a função de criar cidadãos globais, com acesso às novas tecnologias acobertado pelas diretrizes curriculares, que enfatizam o uso responsável, onde os alunos façam aplicabilidade delas para o aprendizado apropriado e produtivo, compreendendo o significado de ser um cidadão digital responsável.

Concluindo, perceber-se que existe uma relação de ganho em termos de aprendizagem, de interação para a promoção da aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos considerando os aspectos físico, intelectual, psicológico e social, decorrentes da utilização das novas tecnologias. Outrossim, o trabalho ora posto foi fundamental para entender sobre o tema, conscientizar sobre a importância de incluir as TIC's no cotidiano educacional para assim a melhoria do ensino, formar uma sociedade digitalmente responsável e comprometida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **PROINFO**: **Informática e Formação de Professores.** Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **O conviver e o aprender em uma formação de professores contextualizada.** PUC/SP, julho de 2000. Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/oea/. Acesso em: julho 2020.

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande – MS: Autores Associados, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 77, p. 53-61, maio, 1991.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. Educação hoje: "Novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FARIAS, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina, dos; VAINFAS, Ronaldo. **História: das sociedades sem estados às monarquias absolutas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999, 5ª edição.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 4. ed. 11. reimpr. São

Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade. In: Ensinar a Ensinar. São Paulo,

Pioneira, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas (SP): Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

KERCKHOVE, Derrick. **Inteligências en conexión**: hacia una sociedad de la web. Madrid: Gedisa, 1997. p. 104.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed.5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34,1999.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).

LYOTARD (1988 A 1993) p.17 LYOTARD, J.F. (1988 o inumano. considerações sobre o tempo, Lisboa: Estampa 1993. Moralites postmodernes. Paris: Galilée.

MARX, K. & Engels, F. Manifesto Comunista, São Paulo, Global, 1988.

MORAN, José Manuel et al. **Nova Tecnologia e mediação pedagógica.** 6. Ed. Campinas; Papirus, 2000.

MORAN, José Manoel. **A integração das tecnologias na educação.** 2000. Disponível em: http://www.eca.usp.br/moram/site/textos/tecnologia_educacao/integracao.pdf>.

MORÀN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleções médias contemporâneas. 2015. Disponível em: http://webcache.googleuserconetent.com Acesso em: 17 de junho de 2020.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediações pedagógicas. Campinas, SP. Papirus, 2012.

MORAES, M. C. Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

Novas tecno	logias: o red	limensionamento	do espaço e	do tempo e o	s impactos no

trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu,

setembro de 1997. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/283411/RBDE08-07-VANIMOREIRA-KENSK >acesso:25/05/2020.

PALFREY, John; GASSER, Urs. Nascido na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais Porto Alegre: Artmed, 2011.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANATAELLA, Lucia, CULTURAS E ARTES DO PÓS HUMANO, da cultura das mídias à cibercultura; São Paulo: Paulus, 2003.

SCHWARTZ, Christian. Janelas Para o Futuro. **Veja Vida Digital**, São Paulo, ano 32, p. 32, dez. 1999. (Parte Integrante da Veja).

SOBRAL, Adail. Internet na escola. O que é, como se faz. Loyola, São Paulo, 1999.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed. São Paulo: Éica, 2008.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). Ciencia, tecnologia y sociedad. Madrid: Sistema, 1997.

TOFFLER, A. A Terceira onda. São Paulo: Record, 1980. Previsões e premissas Rio de Janeiro. Record, 1983.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar.** Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_Informacao_AV.pdf. Acesso em: julho de 2020.

VOSGERAL, D. S. R. A tecnologia na escola: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, A. F. (coord). Tic Educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo. 2012, p 35-41.

WEILER, Lara. **A Educação e a sociedade atual frente às novas tecnologias**. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_1S_06/LaraL&C2006.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2010.

A EJA NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: ESPAÇO TRANSFORMADOR EM TRANSFORMAÇÃO - ESTRATÉGIAS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Elisângela Araújo.¹ LIMA, Naside Diniz B. de.² MONTEIRO, Patrícia M. Hóstio.³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos tem se valido, ao longo do tempo, de conquistas árduas para a sua visibilidade enquanto direito de todos. Durante toda a História, as lutas travadas por essa modalidade buscaram garantir ao seu público jovem, adulto e idoso o acesso e a permanência à/na educação. A EJA, ao longo de sua trajetória tenta alcançar seu público de forma eficaz, tencionando promover a consciência dos sujeitos envolvidos no que se refere à sua identidade e à sua capacidade de atuação autônoma e emancipada no mundo em que vivem. Segundo Paula e Oliveira (2011, p. 9), "a EJA se expressa como um conjunto de desafios educativos que busca dar respostas aos problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade". Desafios estes que, em razão da expansão acelerada das tecnologias e do contexto de isolamento social, tem-se intensificado, dispensando aos profissionais uma demanda exaustiva de (re)fazeres.

Nesse contexto, percebemos que o entrave maior consiste no fato de ainda não termos alcançado o letramento digital dos educandos, uma vez que muitos destes se encontram na fase inicial do desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e de escrita, corroborando para que resistam ao uso de recursos tecnológicos necessários para a continuidade de práticas pedagógicas que efetivem o processo de aprendizagem.

Promover, então, uma reflexão acerca da relevância de recursos tecnológicos na modalidade EJA, bem como discutir a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos no uso desses recursos, caracteriza-se ponto crucial na promoção de uma educação transformadora, harmonizada com o novo contexto de atividades pedagógicas. Assim, questionamos: Como

¹ Prof(a) Dra. Elisângela Araújo Silva. Graduada em Letras (UEPB). Bacharel em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo impresso (UEPB). Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG). Especialista em Literatura e interculturalidade (UEPB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UNAVIDA/UVA).

² Naside Diniz Batista de Lima. Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com TCC intitulado O processo avaliativo na Educação de Jovens e Adultos: desafío frente aos desencontros.

³ Patrícia Marques Hóstio Monteiro. Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com o TCC intitulado O processo avaliativo na Educação de Jovens e Adultos: desafio frente aos desencontros. Graduada em Letras (UFPB, Campus II - hoje UFCG). Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande - PB. Professora e Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual da Paraíba.

trabalhar a leitura e a escrita com a modalidade EJA em tempo de isolamento social? O que fazer com as limitações dos alunos frente ao uso/exigência das tecnologias? De que forma assegurar que eles não abandonem os estudos, mesmo sem letramento digital?

Mediante essa problemática, pretende-se nesse trabalho, além de compreender o contexto da EJA frente à oferta de atividades remotas, discutir acerca das dificuldades que circundam a inserção e uso das TICs nesse segmento, fomentando contribuir para adequação de práticas pertinentes a esse novo contexto do processo educativo.

2 RECORTES CONSTUITUTIVOS DA EJA

Assim como todo o direito conquistado, a Educação esteve marcada por momentos de grandes lutas, percorrendo caminhos difíceis para se consolidar como elemento essencial para a formação de uma sociedade desenvolvida. Ao delimitarmos essas lutas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, percebemos que nela os desafios e dificuldades para o exercício do direito se intensificam, apresentando ainda hoje sequelas de uma atenção ínfima a esse segmento por meio de ações, mesmo que insuficientes — ou pela ausência delas - em tempos anteriores.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre esteve em segundo plano, marginalizada desde o Brasil Colonial, evidenciando uma educação pautada nos interesses da elite e na perpetuação de seu poder. Compreendida, ao longo da história, como peça fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, a educação básica é campo de avanços e retrocessos no que se refere ao enfrentamento das diversas formas de exclusão e à implantação de políticas públicas.

As mudanças políticas interferiam drasticamente no contexto da EJA, deixando claro o descompromisso e falta de interesse dispensados a esse segmento, muitas vezes, limitando-a à ação de aprender a ler e escrever, e mais fortemente, delegando-lhe a função de "educar para o trabalho" na tentativa apenas de fomentar o progresso da nação. Segundo Capucho,

a trajetória do direito à educação expressa nas Constituições brasileiras — desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição de 1988 — mostra que, ao longo de mais de um século e meio, o direito à educação vinha sendo oficialmente negado aos(às) jovens e adultos(as) que não tiveram acesso à escola na idade tida como apropriada. (CAPUCHO, 2012, p. 24)

A EJA delineia seu espaço lentamente, passando à modalidade de ensino garantida pelos documentos vigentes que agora compreendiam a formação e aprendizagem ao longo da vida. No entanto, ressaltamos que, embora assegurada por documentos, a prática efetiva do direito à acessibilidade e permanência aos estudos ainda estão longe de serem vividas em sua totalidade pela EJA, uma vez que entraves ora de investimentos, ora de infraestrutura física e pedagógica, de didatização de teorias apropriadas para o público plural desse segmento, ainda protelam resultados eficazes. Implementações de políticas públicas se faziam insuficiente para colaborar com o rompimento do descaso e da exclusão dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Sobretudo, podemos dizer que a segunda metade do século XX apresentou aspectos relevantes para o âmbito da educação de jovens e de adultos. Em decorrência do novo olhar lançado para a EJA permitido pelas colaborações de Paulo Freire e a partir das reflexões surgidas nas CONFINTEIAS, a EJA começa a ganhar força na busca de uma educação democratizada e emancipadora.

Quando mencionamos Paulo Freire, estamos nos referindo ao educador e sociólogo, cujo nome intitula o método de alfabetização usado por ele e que registrou resultados exitosos em sua aplicação – o método Freire. Compreende que o grande objetivo da Educação de Adultos é o despertar da consciência crítica dos sujeitos, possibilitando a interação destes com o meio social e político. A educação é, assim, um ato político que compreende o homem como um ser diverso, dotado de subjetividade formada pelas influências do contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, Freire (2019, p. 180) deixa claro que alfabetizar vai além do simples contato com as letras e a decodificação delas. Compreende a leitura do mundo, o enxergar-se homem capaz de desenvolver a criticidade sobre sua realidade e sua identidade para, dessa forma, fazer-se atuante. É a busca da emancipação e protagonismo do ser humano a partir de sua conscientização:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "des-vela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem (FREIRE, 1980, p. 26).

Percebemos, assim, que a relação Teoria-Prática na construção do conhecimento constitui-se como aspecto significativo do processo formativo dos sujeitos. Freire (2000, p.40) afirma que "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]", defendendo a ideia de que a educação, com efeito, só acontece quando o homem é capaz de realizar o processo de agir-refletir-agir em busca da transformação da sua própria realidade, corroborando para o crescimento e conscientização do mesmo sobre seu meio social.

O outro aspecto relevante para a visibilidade da EJA foi a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), concebida como um marco no que se refere à reflexão acerca da Educação nessa modalidade. Esse evento tensionou discutir aspectos relevantes para o desenvolvimento de ações fundamentais e o cumprimento do direito de aprendizagem e de educação de adultos ao longo da vida, bem como o estabelecimento e ampliação de metas a serem alcançadas pela EJA. A primeira CONFINTEA aconteceu em 1949, em Elsinor, na Dinamarca, e a última, em 2009, no Brasil, objetivando refletir e, sobretudo, impactar a sociedade e os seus representantes sobre a realidade dessa modalidade, no tocante às implementações de políticas públicas que atendam às especificidades e necessidades da EJA.

Se retomarmos toda a história da educação, perceberemos que o acesso e implementação da Educação de Jovens e Adultos, assim como todo o campo da educação, apresenta-se como ambiente de grandes embates, registrando conquistas significativas, embora que ainda pequenas, para a promoção de uma educação transformadora e menos excludente de fato. Paula e Oliveira (2011, p. 14-15) ressaltam que "nesse processo a EJA acumulou muitas especificidades, as quais lhe atribuem, nos dias atuais, uma forte identidade. Elaborar uma proposta para EJA implica, portanto, clareza dos contextos, das particularidades e dos objetivos na educação que vem se transformando ao longo da história".

Pensar, portanto, uma educação voltada para a população jovem e adulta no contexto em que nos encontramos hoje em nosso país implica pensar, elaborar e executar uma prática educativa mais que desafiadora. É assumir um leque de responsabilidades que abrange, além do resgate da autoestima e do desenvolvimento de competências e habilidades condizentes com a diversidade e especificidade do sujeito da EJA, o tratamento com a enxurrada frenética de transformações, principalmente no tocante ao uso das tecnologias, para atender a esse sujeito que carrega em si algumas consequências da exclusão. Eis aí o mais novo entrave e desafio da EJA.

A EJA E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Ao longo do tempo, a sociedade vem se transformando, mudando hábitos e valores em resposta ao fenômeno de globalização. A forma de pensar Educação, portanto, sofre mudanças e essas exigem postura e conhecimentos diversificados que se ampliam continuamente. Em outros tempos, tínhamos uma prática educativa na qual o professor era o detentor do saber e a concepção de educação estava pautada em "depositar" conhecimentos. Com o passar dos tempos, em consequência de estudos e reflexões, como também com o advento das novas tecnologias, aprimorou-se o entendimento de educação. A centralidade foi se deslocando para o aluno, colocando o professor como mediador, facilitador da construção dos conhecimentos necessários aos alunos.

Segundo Lara (2010, p. 5), "pela globalização originou-se a sociedade da informação, que se encontra em processo de formação e expansão, vive em constante mutação graças ao advento das novas tecnologias". Para esse autor, essa implantação de recursos tecnológicos configura-se para o ensino público como obstáculo, haja vista "a disparidade da evolução das novas tecnologias e os métodos pedagógicos utilizados pelas escolas" (LARA, 2010, p. 5). Embora tenhamos discursos, iniciativas e até políticas públicas – apesar de não concretizadas - que favoreçam e incitem a inclusão digital, as escolas e os que fazem parte dela esbarram na falta de estrutura, na falta de investimento e de preparação dos profissionais para o desenvolvimento das novas habilidades e competências.

Recentemente, a educação brasileira experienciou mudanças no documento que regulariza o ensino básico, incluindo a EJA. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), depois de diversas etapas de elaboração, revisão e homologação, chega aos espaços escolares propondo o desenvolver de competências sociais, comportamentais e funcionais que tensionam colaborar para a formação integral do educando. Nesse contexto, há uma tendência de práticas educativas voltadas para o novo cenário digital, que atendam às exigências do século XXI, fomentando a necessidade de letramento nessa área, incentivando o protagonismo e autonomia dos educandos.

Diante disso, instaura-se o novo desafio da EJA: inserir os educandos no contexto do letramento digital, fazendo com que o conhecimento tecnológico colabore para a emancipação do novo sujeito inserido no século XXI, rodeado de gêneros midiáticos, exigindo autonomia frente às novas maneiras de se fazer o de sempre – atividades bancárias, envio de mensagem, o assistir a um vídeo e às aulas agora pelo celular, entre outras. O que antes era passatempo, distração, assumiu o lugar de fundamental. Com o surgimento da internet e o desenvolvimento de novas ferramentas consequentes dela, tudo passou a ser resolvido com um "clic",

substituindo caneta e papel por tela e teclados, o que dependia do outro, passou a depender da ação individual diante das máquinas.

Frente a essa nova realidade, observamos que na mesma proporção em que o advento tecnológico tenciona incluir, ele propicia a exclusão dos jovens e adultos que se percebem distantes de dominar tantas tecnologias. Não tendo ainda se apropriado da leitura e escrita, os jovens e adultos costumam apresentar dificuldades em relação ao letramento digital, denotando muitas vezes a inflexibilidade no que se refere à realização de atividades através de recursos digitais.

Levando em consideração o perfil do público da EJA, é importante ressaltar que nesse sujeito parece estar cristalizado que a função da escola se resume a práticas de atividade que ensinam a ler e a escrever — e assim ainda cobram. Os alunos da EJA costumam apresentar-se firmes na não aceitação de novas práticas, ocasionando a evasão desses discentes. Isso se dá porque os mesmos necessitam bem mais que a formação formal que procuram.

De acordo com Amado (2016, p. 548), essa realidade "possibilita inúmeras oportunidades de olhar para as diferenças, mais do que para as regularidades ou permanências". Devido a seu histórico de vida, o que lhe cativa e estimula é o acolhimento e a construção da relação de respeito e confiança com o docente e demais alunos, a humanização como alicerce da construção do conhecimento. Portanto, buscam e encontram nas aulas presenciais o espaço de fuga de seus problemas e também amadurecimento – consciência – de seus atos.

Nesse sentido, elaborar atividades didáticas que respeitem as especificidades e limitações dos educandos e estimule-os a permanecer na construção de seus conhecimentos se faz relevante e urgente, afim de não "permitir" que esse indivíduo se distancie de sua formação.

SUGESTÃO METODOLÓGICA

Entende-se por Metodologia o caminho a ser percorrido durante toda a investigação, orientando e dando suporte ao desenvolvimento da pesquisa. Mediante essa concepção, apresentamos a seguir uma sugestão metodológica com vistas a "produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos" (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 126).

Fundamentando-nos na análise crítica apresentada nessa discussão, dispomos aqui uma proposta metodológica, destinada à turma de EJA I (1º ciclo), formada, normalmente, por alunos que apresentam entre 15 e 70 anos de idade. Propomos uma sequência de atividades de Língua Portuguesa a ser desenvolvida durante quatro encontros, utilizando como recurso

educacional digital (RED) a rede social *WhatsApp*, por ser o recurso mais acessível entre os estudantes da EJA. Para isso, se faz necessário a criação de um grupo de *whats* em que sejam inseridos todos os participantes da turma.

Considerando o contexto de distanciamento social e, por assim ser, de atividades remotas, fizemos a escolha por textos curtos que possibilitassem, além da habilidade de leitura, a reflexão acerca do cotidiano, bem como a não exaustão do aluno. Senso assim, o gênero escolhido foi a Fábula, uma vez que ele consegue incentivar o diálogo e a interação dos participantes da turma a partir da observação da moral do texto e do comportamento dos personagens, promovendo uma ligação entre o que se lê e o que se vive, concomitante com o aprimoramento de competências de leitura e de escrita.

Para tanto, selecionamos para o primeiro encontro uma fábula de domínio público: "A Fábula dos porcos-espinhos". Essa fábula será postada, antecipadamente, em forma de vídeo. Ao iniciar a aula, será feita a acolhida com uma "rodaWhats" a respeito do texto que viram. O intuito aqui é incentivar a formulação de hipótese, a preparação para o que se vai abordar/mediar. Serão feitos questionamentos como: Quem são esses porcos espinhos? Trazendo para nossa realidade, o que representam esses espinhos? Qual a solução encontrada por eles? O que isso nos faz refletir? Concluída a conversa, deverá ser feita a leitura do texto e disponibilizado em áudio, reforçando a compreensão do texto.

Nesse momento, se deve conduzir uma rápida reflexão a respeito das nossas atitudes frente ao isolamento e ao respeito aos familiares. A atividade escrita coletiva será elaborar uma lista com os desafios da convivência familiar em virtude do isolamento social. Os alunos deverão anunciar oralmente e suas respostas serão registradas pelo(a) professor(a), para que ao final da aula poste a foto do que foi construído.

No segundo encontro, a aula deverá iniciar com a postagem de uma mensagem motivacional. Para o momento, foi escolhido o vídeo de animação com a música "Mudei", de Kell Smith. Pretende-se com esse material, reforçar a importância do outro em nossas vidas evidenciando os aprendizados que com eles temos. Será feita uma ponte com a fábula lida no dia anterior, e aqui, serão trabalhados os elementos que compõem a fábula. Nesse momento se faz crucial a postagem de vídeo informativo/explicativo gravado pelo docente.

Como atividade prática, cada aluno deverá gravar um vídeo explicando o que entendeu da fábula, fazendo uso de regras como: cumprimentar; apresentar-se informando nome,

⁴ Termo criado por nós parafraseando as rodas de conversa, usadas como estratégias na rotina de sala de aula dos professores

profissão e alguma informação que julgar pertinente; anunciar o que entendeu da fábula e seu conceito apreciativo. Esse pequeno vídeo será postado no grupo, logo após sua elaboração.

Com essa atividade, pretende-se trabalhar a oralidade, bem como a emissão de opinião acerca do texto. Para finalizar a atividade, será postada atividade de leitura e compreensão textual com questões de múltipla escolha e discursivas a respeito do texto trabalhado.

A fábula de Esopo "A raposa e a cegonha" será trabalhada no terceiro encontro. Para isso, antecipadamente, serão postadas imagens e charadas referentes aos personagens do texto que deverá ser trabalhado durante a aula: "Qual o nome do bicho astuto que é time aqui em Campina Grande?", "Quem será que é desejada pelas casadas e temida pelas solteiras? Sua chegada implica choro e mamadeira". Dando seguimento, realiza-se a leitura do texto, podendo ser feito apenas com áudio ou, se preferir, com vídeo previamente gravado. Serão feitas abordagens ao gênero fábula no que se refere a suas características peculiares. Também será retomada a fábula trabalhada, chamando a atenção para a personalidade de cada animal em comparação com os seres humanos.

Ainda nesse encontro, fazendo uso dos nomes usados na lista elaborada no primeiro encontro e os nomes dos participantes anunciados no segundo, deve-se trabalhar a importância dos nomes para a nossa comunicação – estudo dos substantivos. A atividade será postada no grupo da sala, abordando os nomes dos personagens das fábulas e suas características e comportamentos atribuídos para associar a classe gramatical adjetivo.

Para o início do quarto encontro, o desafio será fazer com que todos enviem uma mensagem curta de motivação para o grupo. Em seguida, deverão ser propostos a leitura e o oferecimento dessa mensagem para algum colega da turma, enfatizando a importância de se manter presente mesmo que as aulas estejam diferentes. Propomos a releitura da "Fábula dos porcos-espinhos", afim de observarmos se a turma tem algo a acrescentar à sua compreensão do texto.

Como atividade prática, será proposto a elaboração de frase a partir da seguinte pergunta: O que esse tempo de pandemia e isolamento social me fez enxergar em mim? Após a socialização, deverá ser postado a música "Nunca pare de sonhar", de Gonzaguinha, para reflexão acerca da necessidade de persistir em tempos difíceis. Essas reflexões colaboram para o fortalecimento do vínculo afetivo que foi fraturado devido às medidas de isolamento, bem como instigam a construção do pensamento coeso e coerente.

Mediante a proposta aqui apresentada, tencionamos abordar o estudo de Língua Portuguesa no que se refere às quatro práticas da linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica. Fazendo uso do *WhatsApp* como recurso para o

desenvolver das aulas, o foco esteve na busca pela integração dos alunos ao novo modo de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, ao longo de todos esses anos, sempre foi vista como secundária, marcada por descasos e falta de compromisso por parte dos que deveriam promovê-la. Embora percebamos progressos quanto à forma de se pensar e fazer a educação, especificamente na EJA, esses ainda são insuficientes para reparar e oferecer uma educação digna, integral, que atenda aos desejos do seu público tão diverso e específico, e que possibilite aos sujeitos inseridos nessa modalidade, seu protagonismo social e político.

O novo contexto vivenciado por todos, permite-nos refletir acerca da ausência de políticas públicas que assegurassem a inserção dos alunos da EJA no campo da educação digital. Em anos anteriores, foram criadas e implementadas no âmbito escolar ações que buscavam promover o acesso da população às tecnologias digitais. No entanto, por não haver fiscalização dos projetos e verbas destinadas às instituições, por ausência de investimento em formação dos profissionais e por falta de manutenção nos equipamentos que já eram insuficientes, o letramento digital não chegou às camadas populares.

Nesse sentido, novos entraves surgem, uma vez que não temos um público de jovens abertos a transformações, embora vivencie e precise delas para continuar interagindo com o mundo que o cerca, intensificando o confronto entre as práticas educativas vivenciadas na escola e a exigência. Conhecer e apropriar-se dos recursos tecnológicos é premissa para o protagonismo e autonomia no século XXI.

Dessa forma, compreendendo que o âmbito da EJA é terreno fértil para reflexões que fomentem mudanças, as possibilidades de discussão não serão encerradas com essa pesquisa. O que aqui se buscou foi aguçar os olhares dos envolvidos e interessados na construção de um processo de ensino e aprendizagem emancipador e democrático menos excludente, mais solidário e cooperativo.

REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz Antonio Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.542-557, dez. 2016.

CAPUCHO, Vera. Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012. — (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.3

FREIRE, Paulo. Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 45ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2019

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002 Bibliografia. ISBN 85-224-3169-8

LARA, P. J. **Os Desafios da Educação de Jovens e Adultos na Sociedade da Informação**. 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/pedro.pdf acessado em 10 de Agosto de 2020.

MUDEI. Compositor e Intérprete: <u>Kell Smith</u>. São Paulo: Midas Music, 2019.

NUNCA pare de sonhar (Semente do amanhã). Compositor e Intérprete: Gonzaguinha. In: Grávido. São Paulo: EMI Odeon, 1984. (disco vinil).

PAULA, Claudia Regina de, OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpex, 2011.

PRODANOV Cleber Cristiano. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Recurso eletrônico/ Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale. 2013. <u>ISBN 978-85-7717-158-3</u>.

A RELEVÂNCIA DOS TEXTOS DE MAFALDA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: ENTRE PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

SOARES, Janiely Campos¹ MATIAS, Bezerra Jéssica² NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz³

INTRODUÇÃO

A prioridade do ensino é o uso linguístico oral e escrito, porém, é evidente que há sérios problemas no processo de letramento, sendo assim a unidade de trabalho não deve ser uma fase isolada, mas é importante que haja uma interação entre a aprendizagem nas situações de comunicação e a escrita de textos completos como: contos, notícias, poemas, artigos e etc. O estudo da língua portuguesa é atrelado aos usos dos gêneros textuais. É preciso priorizar o ponto de vista discursivo dos gêneros textuais, levando em consideração a modernização necessária para o trabalho na escola. "Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita" (PCN's – op. cit., p.36).

O objetivo desse estudo é destacar à importância de se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, principalmente as tiras de Mafalda, com o intuito de despertar o interesse dos discentes, trabalhando questões sociais, consequentemente, seu senso crítico, e por fim, atentarse para questões de interpretação, Umberto Eco (2003) coloca que "Mafalda é uma heroína dos anos 60 que recusa o mundo tal como ele é". A charge em sua estrutura é formada por imagens e textos corridos, ou seja, texto não-verbal e texto verbal, além do mais utiliza a ironia para fazer críticas a problemáticas sociais cotidianas e atuais. Por conter essas características, a charge, tem grande relevância como metodologia de ensino, justamente por englobar no único gênero, várias competências que são necessárias desenvolver em sala de aula.

¹ Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com TCC intitulado A RELEVÂNCIA DOS TEXTOS DE MAFALDA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: ENTRE PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.

² Graduada em Pedagogia (UVA/UNAVIDA), com TCC intitulado A RELEVÂNCIA DOS TEXTOS DE MAFALDA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: ENTRE PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES.

^{3 3} Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa; licenciada em Pedagogia; graduanda em Gestão Pública; especialista em Supervisão e Orientação educacional; especialista em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica da Rede de ensino de Barra de São Miguel. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia (UVA/UNAVIDA).

Seguindo essa linha de abordagem, o simples reconhecimento das palavras não é suficiente para a compreensão do texto. Para que a mesma ocorra, é necessário que o leitor tenha conhecimentos prévios sobre o texto, que seja capaz de extrair a informação essencial e que consiga fazer a ligação entre a informação e a que lhe é proporcionada pelo texto. O processo de leitura não se resume apenas, ao reconhecimento e descodificação das palavras, visto que o objetivo final da mesma é a compreensão da mensagem escrita (REBELO, 1993; CITOLER & SANZ, 1997). Com isso, a charge como metodologia de ensino, de forma contextualizada com acontecimentos vivenciados pelos alunos, tem o objetivo de tornar o processo de leitura mais prazerosa, deixando de lado, a percepção de que é algo desagradável, enfadonho ou até mesmo por obrigação.

Nesse sentido, é de suma importância que nos atentemos para o momento atual em que a sociedade vive, além de muitos problemas sociais, no qual, o poder está concentrado na mão de poucos e também uma sociedade extremamente tecnológica, em processos de mudanças gradativas, é necessário que se haja de fato cidadãos conscientes, que atuem de forma crítica em sociedade. Ao pesquisarmos o significado da palavra cidadão no dicionário Aurélio, será definido como "condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, que garante a participação na vida política". O sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, em seu livro intitulado Cidadania, Classe sociais e Status (1967), afirma que: "Começando do ponto no qual todos os homens eram livres, em teoria capazes de gozar de direito à cidadania se desenvolveu pelo enriquecimento do conjunto de direitos de que eram capazes de gozar". (MARSHALL, 1967).

Por esse viés, é importante que esses cidadãos tenham compreensão acerca da realidade social que os cercam, seus direitos e deveres, para assim, poderem de fato, serem atuantes em sociedade. Daí, então, a importância do educador, que tem como um de seus objetivos despertar o senso crítico de seus educandos. Para Paulo Freire (2008), no livro Pedagogia da Autonomia, o educador democrático não pode negar na sua prática o dever de reforçar a capacidade crítica do aluno e sua insubmissão. Com isso, ele ainda nos diz que é preciso um educador crítico, e, não apenas aquele que transmite o conteúdo programático. Só assim, poderíamos promover essa habilidade no alunado.

Ainda, nessa linha de raciocínio, vale ressaltar também, Mafalda como representante mulher e acima de tudo feminista, engajada em trabalhar várias pautas sociais. Em que, não podemos deixar de falar sobre alunos conscientes e críticos sem trazer para sala de aula, temáticas como, por exemplo, a vulnerabilidade da mulher. Por fazer parte de uma problemática atual e que vem cada vez mais ganhando espaço para debate. A respeito disso, é preciso atentar

para os discursos empregados nos gêneros textuais, por eles persistirem em discursos de poder de uns sobre outros.

Contudo, atualmente, apesar da LDB (9394/96), e autores renomados falarem sobre a importância de um bom aprimoramento dessas habilidades (interpretação de texto e senso crítico), ainda pode ser observado um déficit nessas competências, portanto, iremos trabalhar com base nessas problemáticas, com o intuito de lançar a charge como metodologia de ensino, trabalhando-o de forma contextualizada, interdisciplinar e principalmente com a participação dos alunos, deixando em evidência sempre seu conhecimento prévio a respeito da temática existente na sala aula, fazendo sempre uma ponte no que é apreendido em sala de aula e no dia a dia.

Considerando que há uma relação direta entre o mundo real e o aluno/sujeito, admite-se que esta relação não possa ser traduzida em números, razão pela qual adotamos uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Richardson (1999, p.80) "podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais". O autor destaca ainda que pode "contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento do indivíduo". A pesquisa qualitativa possibilita uma análise mais aprofundada, em relação ao fenômeno que está sendo observado, assim como, a pesquisa de campo.

No que se refere ao tipo de pesquisa, optamos por aquela denominada descritiva que, na concepção de Gil (1999), objetiva descrever determinadas características de um grupo ou fenômeno social através da coleta de dados. Para realizar a análise do material coletado, nos apoiamos nos conceitos teóricos postulados por Bakhtin (2001) sobre gêneros.

Assim,

O conceito de gênero, tal como apresentado por Bakhtin, ajuda-nos a compreender e lidar com novas textualidades mediadas por suportes eletrônicos digitais, presentes em nossas manifestações culturais. No mundo das comunicações interativas da vida cotidiana, mundo em permanente devir, os gêneros discursivos vão adquirindo um contorno mais preciso. Vale ressaltar, entretanto que em nenhum momento as diferentes visões de mundo refletidas ou refratadas nos gêneros discursivos se anulam, mas coexistem, criando novas possibilidades de sentidos adequados ao tempo presente. (SOUZA & GAMBA Jr., 2002, p.104).

Diante do exposto, pretendemos nesta pesquisa, mostrar que os vários tipos de linguagens/gêneros textuais não devem ser discriminadas pela sociedade e, sobretudo, pela escola, mas aceito como variedades da língua, usada em situações diversas e específicas, com

finalidades pré-definidas e estabelecidas, o que justifica as suas peculiaridades, como também este artigo. A seguir apresentaremos a fundamentação teórica que embasou esta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA SALA DE AULA

Gênero textual é o nome dado as diferentes formas de linguagens que circulam na sociedade, são um conjunto de textos orais ou escritos reconhecidos por suas características parecidas, são textos concretos produzidos por nós conforme a situação e o contexto exigem. O conceito de gênero foi, e ainda é, amplamente discutido por muitos teóricos devido a sua importância para o processo comunicativo, bem como para o ensino de língua. Estudiosos como Bakhtin, Marcuschi, Schneuwli, Dell'isola, Bronckart que propõem conceitos para o estudo de gêneros textuais e fornecem subsídio A respeito de gênero textual, Marcuschi (2004) comenta:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante para a realização de discussões acerca desse tema. (MARCUSCHI, 2004, p. 87)

Segundo Bakhtin (1997, p. 302), "aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero". Observa-se que nessa concepção de Bakhtin, os gêneros assumem certo poder normativo, ou seja, eles fornecem preceitos para que os usuários da língua, seja ela oral ou escrita, norteiam suas escolhas durante o processo comunicativo. Por possuírem uma função modeladora de enunciados discursivos, os falantes recorrem a eles nas diversas situações de interação. De acordo com os PCN:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau

de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCN, 1998)

Concordante a isto, Bakhtin. Apud Koch; Elias (2010), aduz que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]. (BAKHTIN; apud KOCH; ELIAS, 2010, p. 102).

Desse modo, os gêneros textuais são moderadamente estáveis e podem variar conforme a necessidade ou situação de produção, cada gênero tem seu estilo próprio e uma função social, podem ser diferenciados e identificados por meio das suas características. Bakhtin (1992) dizia que a utilização da língua é colocada em esferas, como literatura, medicina, jornalismo, publicidade, ciência e escola, onde se constroem tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, gêneros textuais. Estes, se caracterizam pelos conteúdos e pelo meio linguístico em que se utilizam. São exemplos de gêneros textuais: Contos, poemas, bulas, charge, tira, cartum, anúncio, noticia etc.

De acordo com Dell'isola (2012, p. 8) "Os gêneros textuais transitam por todas as instâncias discursivas com sucesso e desenvoltura e, principalmente, com a rapidez e a adequação que a situação exige". Para cada situação de comunicação procuramos o gênero mais adequado para falarmos e produzirmos nossos textos. Assim, sempre que houver comunicação mediada por um gênero discursivo esse deve se adequar a situação social na qual se encontram inseridos o gênero, o contexto de uso, e os interlocutores envolvidos. Assim,

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (PCN, EM, 2000, p. 22)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da língua portuguesa, propuseram que fosse realizado nas escolas trabalhos diferenciados com gêneros textuais, para atribuir ao aluno um conhecimento linguístico considerável e aguçado. Levando em consideração, que a escola tem como prioridade formar um bom leitor, para conseguir obter essa habilidade de leitura e escrita, o discente necessita ter contato com a leitura por meio de gêneros textuais, destacando a verbal e não-verbal. Nessa perspectiva, os PCN orientam que é necessário preparar os alunos para,

[...] inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados

(em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral [...] A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p. 25)

No tocante aos gêneros, observa-se que estão em constante transformação e por isso não pode-se vê-los como elementos estáticos. Bakhtin (1997, p. 106) diz que "o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo". É a escola que possibilita o acesso do indivíduo a diversas formas textuais. Existe uma relação entre gênero, sociedade e escola, que começa no processo de letramento e alfabetização, até chegar no processo de formação de indivíduos pensantes e críticos na sociedade, capazes de compreender e produzir diversos gêneros textuais, dentro da escola e fora dela. Nesse sentido, Bakhtin (1992). Assevera que:

Todas as esferas da atividade humana por mais variadas que sejam estão sempre relacionando com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 1992, p.279)

Por conseguinte, cabe ao professor dar a oportunidade do aluno de inserir-se no jogo da linguagem trabalhando com a articulação, oferecendo uma maior diversidade de gêneros, com temáticas expressivas, de acordo com a faixa-etária do mesmo, de modo a instigá-lo a praticar com mais frequência a leitura. Ademais, "A escola deve possibilitar ao aluno o domínio do gênero primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela [...]" (KOCK E ELIAS, 2009, p. 79).

Outrossim, a diversidade de gêneros ajuda no desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita do indivíduo, levando-o a adquirir uma visão mais aprimorada do funcionamento social da linguagem. Segundo Bakhtin (2006, p.265) "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua".

Por isso, a leitura, escrita e reflexão linguística passam a ter verdadeiramente uma conexão e articulação entre si, como propõe os PCN's, desse modo, é necessário uma reflexão sobre a importância do ensinamento e desenvolvimento dos gêneros textuais nas escolas. Segundo Bakhtin (1997, p. 282), os gêneros textuais nos são dados "quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática".

2.2 A DIFERENÇA ENTRE OS GÊNEROS TEXTUAIS: CHARGE, TIRA E CARTUM

Bakhtin (2006) desenvolveu seu estudo sobre os gêneros do discurso, com a intenção de compreender a variedade de formas de comunicação. Para o filósofo russo, a abundância e a diversidade dos gêneros são infinitas, pois, explica o autor, a diversidade virtual da atividade humana é enorme, e cada esfera desse ato "comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa". Assim define os gêneros do discurso sendo "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN,2006, p. 280).

2.2.1 O GÊNERO TEXTUAL: charge

O gênero charge é formado por uma relativa estabilidade do enunciado, composto pela relação entre o verbal e o não-verbal, formando um discurso verbo-visual, ela costuma fazer uma sátira de acontecimentos atuais, demonstrando insatisfação, é um elemento narrativo jornalístico que que aumenta e amplia nos elementos do caráter de alguém, e ou de algo, para assim, torná-lo cômico. Segundo Francelino (2011, p. 05) a charge tem "uma posição ideológica, uma visão de mundo, um ponto de vista acerca de um objeto de discurso". No tocante ao conceito do gênero em questão, Silva (2004), traduz:

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2004, p. 13).

Segundo das proposições de Bakhtin (2006, p. 282), podemos afirmar que ela se encontra inserida nos gêneros secundários, pois surgem em oportunidades de uma comunicação mais complicada e levemente mais avançada, especialmente a escrita. Quando mencionamos a conjuntura composicional, a charge é curta, e caracteriza ou representa discussões recentes ou não. As críticas presentes na charge, tornam-se compreensível ao leitor quando levados em conta alguns fatores dialógicos. A vida e a arte estão regularmente inter-relacionadas por

fronteiras de expressividade, e assim alcançam-se os sentidos variados que estão representados no verbo-visual.

Assim, também formam-se as vozes como potencialmente determinado constructo social e ideológico. No que se refere ao gênero citado, ainda que o conteúdo temático comporte assuntos plurais e multissêmicos, é evidente e assíduo a assuntos de grandes áreas, como política, educação e religião, sempre em grandeza sócio-histórica, em que está frequentemente inserida uma crítica social através do uso do humor.

Evidenciando a importância do uso da charge na sala de aula, sabendo que uma das metas para o ensino é que o estudante torne-se um ser capaz de "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas". (PCN's, 1998, p. 7).

Um dos muitos desafios da educação brasileira é formar leitores competentes que não só sejam capazes de compreender, mas também de utilizar as funções da língua em interações nas mais diversas situações, sejam elas orais ou escritas. Assim, para conseguirmos vencer esse desafio os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugerem que o estudo de língua tenha como base o texto e um contexto para que aprendizagem seja realmente satisfatória e não só mecânica e sem solidez.

2.2.2 O GÊNERO TEXTUAL: TIRINHA

A tira é um gênero textual, ela surgiu devido à não ter espaço nos jornais, apresenta geralmente uma temática humorística, de cunho social, político entre outros. Apresenta frases curtas, quase sempre de efeito ambíguo. Cirne (1975, 2005) diz que "quadrinhos são quadrinhos, com linguagem autônoma e com possibilidades próprias de mecanismos para representar os elementos narrativos". Consequentemente, são:

Engraçadas, irônicas e provocativas as histórias em quadrinho seduzem os leitores de diferentes idades e classes sociais para suas temáticas. Quase sempre a inspiração dos quadrinhos emerge da sociedade, das mazelas do ser humano, como no caso dos quadrinhos da Mafalda, a personagem que virou símbolo da década de sessenta e cuja temática ainda não "saiu da moda" (SILVA apud BARAÚNA et al 2011).

Ao escolher utilizar o gênero textual tirinha como orientador do ensino de língua, o professor irá se deparar com alguns fatores que seriam facilitadores do seu trabalho, tais como: o fato do texto ser curto e possuir uma parte visual que facilita o entendimento, o tema ser atual e de conhecimento da maioria dos alunos, mas o mais relevante de todos é a aceitação desse

gênero por parte dos educandos, uma vez que, esse é o primeiro passo para uma leitura satisfatória.

Desse modo, se não houver aceitação por parte do aluno em relação ao texto proposto pelo professor ele não terá interesse na leitura e consequentemente a interpretação e os estudos do mesmo não acontecerão de forma eficaz e satisfatória.

2.2.3 O GÊNERO TEXTUAL: CARTUM

O Cartum se caracteriza com uma anedota gráfica, nele, podemos visualizar apenas a existência da linguagem não-verbal ou a associação com a verbal, utiliza de elementos da história em quadrinhos, como balões, cenas e as onomatopeias, de caráter crítico, relata algo do dia a dia da sociedade. Para Braga Júnior (2012, p. 02) destaca que as histórias em quadrinhos são "produções midiáticas vinculadas ao mundo do entretenimento e da expressão artística que narram, através de uma sequência de imagens desenhadas, situações das mais diversas".

Assim, para conseguirmos interpretar a charge ou cartum é necessário observarmos o contexto em que eles estão inseridos, e assim poder estabelecer conexões entre as sátiras e críticas sugeridas com o fato relacionado ou comportamento, num momento inspirado ele pode fazer algumas críticas de costumes, relacionados a moral ou social. Para Bakhtin "toda compreensão ativa exige uma atitude responsiva". O fenômeno do contra palavra requer dos sujeitos da enunciação que possuam conhecimentos prévios para que possam ter atitudes críticas responsivas diante de outros enunciados, posicionando-se contra.

2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DE MAFALDA: A GAROTA ARGENTINA

Mafalda foi apresentada ao público primeiramente em 1964, de início ela seria utilizada como garota propaganda de uma campanha de eletrodomésticos, em que, iria representar o dia a dia de uma família de classe média, porém, foi rejeitada, até que o jornal Primeira Planta faz uma parceria com Quino (criador de Mafalda), passando a serem publicadas suas narrativas no mesmo. Vale ressaltar que os HQs (histórias em quadrinhos), não eram bem vistas até a década de 60, pois eram direcionadas para crianças, depois passou a ser usada para retratar situações cotidianas, e consequentemente foi dado uma importância maior a esse gênero textual.

Quino retrata bem em Mafalda o contexto histórico em que ela surgiu, uma vez que nos anos 60, a América Latina vivia a mercê dos EUA; o mundo estava entre guerras, fora a fome que assolava muitas classes sociais, fazendo com que Mafalda expressasse em suas tirinhas o

incômodo que isso causava, levando questionamentos e críticas. Assim sendo, acaba pegando situações que acontecem em todo o mundo para fazer suas abordagens. "O mundo é um personagem de grande importância nas tiras, ocasionalmente aparece de maneira concreta através da figura do globo terrestre" (MARIA, Ana, et. Al. 2014).

2.4 JOAQUÍN SALVADOR LAVADO

Joaquín Salvador Lavado conhecido como Quino, um grande cartunista argentino, que nasceu no dia 17 de julho de 1932 e criou vários personagens magníficos de quadrinhos, sua marca é exclusiva e particular, faz inúmeras críticas sociais, inteligentes e atuais. Logo depois de concluir a escola, Quino optou por escrever-se na escola de Belas Artes de Mendoza, porém abandonou-a alguns anos depois para destinar-se a desenhar quadrinhos.

Aos 18 anos, Quino foi morar em Buenos Aires, onde vagou a procura de emprego nos jornais e revistas, a revista Esto Es foi a primeira que deu a oportunidade que Quino tanto procurava de publicar sua primeiríssima página de humor gráfico. Por volta de 1963 ele lançou o seu primeiro livro "O mundo Quino". Em 1962 Quino criou sua mais famosa, amada e conceituada personagem a "Mafalda", uma menina inteligente e com uma ampla visão de mundo, mas só em 1964 ela foi apresentada pela revista Primeira Plana. Mafalda havia sido criada para a publicidade de uma marca de eletrodomésticos que não veio a ser lançada, acabou que fez um grande sucesso e até os dias atuais é a história em quadrinhos latino-americana mais vendida em todo o do mundo.

No decorrer de sua carreira, Quino gerou uma grande repercussão por todo o mundo, lhe rendendo assim, uma enorme quantidade de reconhecimentos internacionais mais do que merecidos. Em 2013, Quino disse que depois de um tempo fazer Mafalda ficou mais trabalhoso; "Desenhar sempre o mesmo personagem é complicado. As páginas de humor que trazem personagens diferentes a cada semana e temas diferentes são mais criativas, mais livres. E a liberdade é muito linda, claro." (Quino, 2013).

2.5 A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DOS TEXTOS DE MAFALDA, COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EM SALA DE AULA

O gênero textual charge, por si só, tem como característica a utilização do humor e da ironia para fazer críticas a problemas do cotidiano, para tanto, escolhemos as charges de Mafalda, levando em consideração debates levantados por ela e sua relevância para a

atualidade. Pensa-se em utilizá-la como metodologia de ensino, com o intuito de desenvolver habilidades, dentre estas, está a escrita, leitura, imaginação, criticidade, entre outros.

Além disso, foi pensando como os novos discursos sociais, principalmente, atrelados aos movimentos sociais, em especial o feminista e suas diversas ondas, poderia construir uma nova forma de pensar o mundo. Ana Carolina (2016), em seus postulados, no diz que o movimento feminista permitiu uma liberdade maior para as mulheres, e consequentemente o desenvolvimento de escritos que às representassem e desse um novo significado ao ser mulher.

Desse modo, quando voltamos a atenção para a utilização de tirinhas como metodologia de ensino, podemos ressaltar sua relevância na medida, que nos quadrinhos são abordadas situações do cotidiano usando de diversas linguagens, além disso, podem ser abordadas por várias disciplinas. Sobre essa utilização, Lavarda (2017, p.2) reforça que "Hoje as historinhas em quadrinhos são utilizadas para incentivar a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler". Vale ressaltar, que nem sempre as tirinhas foram vistas com bons olhos em sala de aula, por serem consideradas ruins para as crianças, no sentido que iriam afastá-las de uma compreensão mais aprofundada da leitura, e isso seria causado por conter desenhos nos quadrinhos. Tabatta diz que depois de serem inseridas nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) começou uma aceitação maior seja por parte dos pais ou das escolas.

Contudo, utilizar Mafalda na sala de aula se dar por ela ser de fácil aceitação, em que, podemos encontrar, suas tirinhas nos mais variados lugares, e também, trás em suas abordagens temáticas atuais. Além disso, tornou-se uma representação feminina e principalmente feminista, sendo um mecanismo mais rápido de acesso dos alunos, que mostre os problemas enfrentados pela as mulheres no cotidiano e trazendo em seus discursos as pautas feministas. Cabe aos professores buscar aparatos criativos empregando Mafalda em sala de aula, motivando os alunos a deterem mais suas atenções a problemas sociais, sejam eles de cunho feminista ou não, atrelado a isso, haveria o desenvolvimento das habilidades já citadas a cima.

2.6 O FEMINISMO E SUAS VERTENTES

Podemos definir feminismo como sendo um movimento, filosófico e político, organizado por mulheres que visam acabar com a opressão, lutar por direitos e contra a opressão sexista. Segundo Bell Hooks (2018), no seu livro intitulado "O feminismo é para todo mundo", muitas pessoas acreditam que o movimento, se trata de anti homens, porém, o feminismo apenas acredita que ações sexistas são o problema, sejam eles perpetuados por homens ou mulheres. Desse modo,

Quantas vezes precisamos explicar a alguém que o feminismo nada tem a ver com o ódio aos homens? Quantas vezes nos vemos obrigadas a debater mais do mesmo, nunca fugindo do óbvio, em vez de nos aprofundarmos nas discussões que nos são caras, devido à propagação de desinformação? E quantas vezes, mesmo diante de direitos já conquistados, temos que justificar a necessidade deles, além de com frequência vemos esses mesmos direitos serem ameaçados por legislações cada vez mais conversadoras? [...]. Logo porque sempre temos que recomeçar nossa discussão da estaca zero? (COLETIVO NÃO ME KAHLO, 2015, p. 249-250).

É oportuno frisar, que existem várias vertentes no feminismo, mas não é necessário estar engajados de fato nelas, mas sim, ter consciências de dois pressupostos iniciais, que seriam eles: primeiro entender que a condição das mulheres em sociedade é de vulnerabilidade e segundo o feminismo como movimento político – social de transformação de realidade. Esse processo de conscientização, de percepção de como são tratadas em sociedade, é algo muito dolorido, sobretudo é necessário. Cila Santos nos diz o seguinte:

O entendimento da nossa condição real é uma coisa muito dura. Muito dolorida mesmo. É também um caminho sem volta. Perceber o que a sociedade faz com as mulheres, entender o que é o patriarcado, se dar conta do que representamos nesta estrutura, é profundamente desalentador e pode acabar mesmo com nossa saúde mental. É uma porta que uma vez aberta, não fecha. Mas ao mesmo tempo, abrir essa caixa de Pandora é a única opção possível para tentarmos fazer frente e buscar construir um mundo melhor para as meninas que virão. (SANTOS, 2018, p. 19)

Concordante, no decorrer da história houveram várias vertentes (ondas) do Feminismo, em que, se diferenciavam baseadas nos momentos históricos que cada uma surgiu e a pauta de reivindicações. O movimento surgiu em meados do século XIX, todavia, antes de ser uma organização, pode-se ter registro de mulheres que lutaram umas pelas outras, podemos citar como exemplo, Cleópatra, Jane Austen, Bárbara de Alencar, entre outras. Contudo, iremos diferenciar duas principais ondas: Feminismo radical e Feminismo liberal.

A primeira onda feminista teve início no final do século XIX, e foi chamada de "Feminismo Liberal", justamente por se iniciar e basear-se no Liberalismo econômico. Em que, suas reivindicações eram pautadas em defender seu direito à participação pública, direito ao trabalho, até porque nessa época, as mulheres eram consideradas "anjos do lar", no qual sua função era ficar em casa; e lutaram pelo direito ao voto. No livro "Feminismo e Política", essa primeira fase tinha como objetivos, eixos que vão da educação até a política: "O programa dessa primeira fase do feminismo tinha como eixos a educação das mulheres, o direito ao voto e a igualdade no casamento, em particular o direito das mulheres casadas dispor de suas propriedades" (HOOKS, 2018, p. 299).

Já, o feminismo radical teve seu início nos anos 50, no qual, começaram a serem produzidos estudos que mostrassem a realidade social da mulher. O nome radical vem de raiz, por ser a primeira vertente a estudar e produzir sobre a opressão das mulheres. Porém, só nos anos 60 e 70 essa onda teve mais visibilidade, em decorrência das pautas serem voltadas para condição da sexualidade, inclusive foi nessa época que teve a diferenciação do que é sexo e gênero, como também críticas à pornografía. A respeito da pornografía o livro "Feminismo e Política" nos diz o seguinte:

O que está em questão em muitos debates é o efeito que teria nos consumidores de pornografia e, consequentemente, nos padrões corretes das relações de gênero. Discute-se, por exemplo, se existe vínculo direto entre consumo de pornografia e violência contra as mulheres ou, mesmo que de maneira indireta, entre a banalização da pornografia e a banalização do estupro" (HOOKS, 2018)

Além dessas vertentes do feminismo, podemos encontrar outras, como por exemplo, o Feminismo negro, que chegou ao Brasil no final dos anos 80, abordando questões que iam além dos problemas de gênero. O feminismo negro atrela questões sexistas com raça, existem em nossa sociedade mulheres que ocupam lugares melhores que negras, por serem brancas. No livro "Feminismo e política" as feministas negras, tem necessidade de um lugar próprio, mostrando o resultado da descriminação e opressão, vivenciadas por elas.

2.7 DIFERENÇA ENTRE TEXTO E DISCURSO

Mafalda representa uma personagem militante que retrata nas suas tirinhas questões sociais, por exemplo, por ser feminista acaba falando sobre o movimento e retratando situações de vulnerabilidade da mulher em sociedade. Levando em consideração essa abordagem, iremos utilizar da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (1995), para identificar o discurso ideológico por trás das tirinhas e como os livros didáticos abordam essa questão.

A análise crítica do discurso visa além do texto, questões sociais e ideológicas que compõem um gênero textual, ou seja, o contexto em que o gênero é produzido. Para Fairclough (1995) há uma grande necessidade de analisar gêneros textuais, enfatizando propagação de discursos sociais que privilegiam certos grupos. Meure (1997) diferencia discurso de texto da seguinte forma: "O discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso" (MEURE, 1997).

Com isso, tanto o discurso como o texto, podem servir para refletir discursos socioculturais das estruturas sociais. Muitas vezes, esses discursos empregados nos gêneros textuais acabam retratando relações de poder que passam despercebidos por ser algo naturalizado pelos ouvintes (estudantes). Fairclouch (1995) diz que falamos de poder quando ele é usado para continuar uma dominação de uns sobre outros.

Nesse sentido, a escolha dos livros e materiais metodológicos na sala de aula torna-se algo importante na medida que vai refletir práticas sociais, e, consequentemente, relações de poder. Sendo assim, segundo Meure (1997) essas práticas podem ser alteradas, na qual, os textos podem ser para coibir ou para fazer mudanças e questionamentos sociais. Meure (1997) salienta que "ter conhecimento sobre o envolvimento da linguagem nas questões de poder pode cooperar para mudanças no exercício de formas de poder".

2.8 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO COMO FERRAMENTA NA AÇÃO DOCENTE

Ao decorrer da história da educação o livro didático (LD) vem fazendo parte da prática pedagógica, apontando diferentes enfoques educacionais e métodos de ensino, caracteriza-se principalmente como um instrumento didático que foi constituído para auxiliar professor e aluno, em sala de aula. O papel de repassar historicamente os valores, de comunicar de forma concreta formal e produzir o conhecimento, fez com que se intensificasse a sua importância. Principalmente a partir de 1995 ano em que foi implementado o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Dessa forma a inserção do livro didático na sala de aula e na formação do professor é legitimada. Estamos falando assim de um recurso que está diretamente ligado à prática docente e a formação do professor. Como afirma Veiga (2009, p.27) a prática é o ponto de partida e de chegada ao processo de formação de professores, e que o livro didático faz parte dessa prática, e seu uso, atualmente não é uma escolha, pois é legitimado. Vale salientar, que o LD não deve ser visto como único recurso para desenvolvimento das aulas, Romanatto (2004, p.5) em suas palavras considera que a importância do livro didático está condicionado ao tipo de prática que o docente faz dele. Ou seja, é o professor que dá vida aos conteúdos, a partir da sua abordagem e metodologia.

Outrossim, o livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). O programa

nacional de livro didático é o mais velho programa conduzido a disseminação de livros didáticos aos alunos de escola pública do ensino brasileiro, tendo início em 1985. Em grande parte dos países, o governo adota programas de disseminação de livros didáticos nas escolas públicas.

Os Estados Unidos utilizam esse programa como também em boa parte da Europa. Sabemos que no Brasil, eles já existem a bastante tempo por volta dos anos 30, porém até 1995 a distribuição era insuficiente e desregular. Durante o governo Collor, uma grande parte do programa foi suspensa. Atualmente, auxilia todos os 35 milhões de alunos das escolas públicas, desde os primeiros anos do ensino fundamental até os últimos do ensino médio. Segundo Mello Jr. (2000)

O livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex'. O novo formato permitia 'a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura; (MELLO, 2000)

Assim, o educador tem o livro didático como ponto de apoio para ajudá-lo, na medida em que ele planeja um caminho para a aprendizagem, não deixando que ocorram lacunas que possam prejudicar o entendimento e aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, Cassiano (2008), explica:

[...] o livro didático um elemento prescritivo chave do currículo, [...] seu uso, que se concretiza na prática da sala de aula, dá-se com sujeitos específicos, em dadas condições sócio históricas e ao lado de outros recursos (a lousa e o giz, por exemplo), tendo então esse uso a potência de subverter o prescrito, mas o faz valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada [...] (CASSIANO, 2008.p.34)

Além de ser um material que representa uma fonte incontestável de consulta, para os professores, para os alunos e as suas famílias. Contudo, o livro didático oferece um ótimo suporte para o professor, mas o educador continua tendo sua autonomia para poder construir a sua aula e com todo o seu desenvolvimento e performance. O uso desse material pode ajudar na melhoria do uso do tempo, fornecendo ao professor várias fontes de pesquisas e atividades na própria obra. Assim, o educador não precisa ressaltar no "o que ensinar, "mas sim no "como ensinar", encontrando inúmeras metodologias para tornar a aula mais interessante, e assim deixar os alunos muito mais interessados. Nesse perspectiva, Oliveira (1997), contribui:

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande

importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamen-tos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA et al, 1997, p. 26).

Entende-se que o livro didático, na grande maioria das vezes, é o principal ou único material que o professor e seus alunos utilizam: "[...] é um dos principais recursos utilizados, pelos professores, no seu trabalho diário e, para os alunos é uma das únicas fontes de pesquisa e estudo [...]" (SANTOS ET AL., 2007, p. 312). Desse modo, é notório, pela prática docente, que para alguns professores, ele ainda é visto como verdadeiro e confiável, usando-o de forma ingênua. Ademais, é necessário que antes de usar o livro nas aulas, o professor conheça-o previamente, observando sua estrutura, proposta e a forma como vai poder trabalhar com ele.

Assim, é indispensável que ele seja analisado cuidadosamente: "não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis" (SILVA, 1996, p. 8). Porém, o livro didático não deve ser conceituado como um aparelho de informações concluídas, onde o professor copia pensamentos, opiniões que não tem nada a ver com a realidade do aluno. Nesse sentido, Vasconcelos & Souto (2003), complementa:

Livros didáticos precisam, sem dúvida, conter ferramentas que incitem a discussão sobre o conteúdo teórico a fim de permitir sua conversão em conhecimento [...] produção de conhecimento útil, aplicável e presente no cotidiano do aluno. (VASCONCELOS & SOUTO, 2003, p. 101)

Já Batista (1999) caracteriza o livro didático como:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido, pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriorasse rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas (BATISTA, 1999, p. 529).

Contra posto, o livro didático é considerado como uma grande oportunidade para o homem, lhe oferecendo acesso para um mundo onde a diferença social não tem a mínima importância e todos os indivíduos não só podem como devem construir o seu próprio mundo. [...] é a peça fundamental no processo de formação dos [...] alunos devendo, então, ser objeto de constante pesquisa na qualidade de seu serviço à educação [...] (XAVIER,

FREIRE&MORAIS, 2006, p. 276). Mesmo diante de tamanha importância, sendo um produto de fácil duplicação, o livro deve passar por algumas avaliações que garantam qualidade e total segurança nas informações ali contidas.

2.9 BREVE ANÁLISE DO USO DAS TIRINHAS DE MAFALDA NA SALA DE AULA ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

As tirinhas de Mafalda servem como um aparato pedagógico, trazendo em suas narrativas assuntos cotidianos e atuais, fazendo com que sejam trabalhadas nos alunos a criticidade, interpretação, e, também, que eles entrem em contato, muitas vezes, com ideologias ou perspectivas de mundo diferentes dos empregados no seu dia a dia. Por isso, usar na sala de aula o gênero textual tirinha ou charge, tendo Mafalda como personagem, acaba dando uma metodologia muitas vezes, mais eficaz para docente, em decorrência do que Mafalda permite que pode-se mediar em sala. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim, que compreende-se as palavras e somente reage-se àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1929, p. 95).

O momento atual em que vivemos de uma sociedade extremante dinâmica, em vários processos de transformação, com muitas injustiças sociais, é exigido que os indivíduos saibam como lidarem com tudo isso, de forma crítica, ou seja, que ele seja um cidadão que de fato tenha consciência de seus direitos, deveres, como também participar da vida política da sociedade. Nesse sentido, Mafalda contribui significativamente, pois aborda várias realidades sociais, então cabe ao professor saber como trabalhá-la de forma a desenvolver essas habilidades requeridas no discente.

Para Paulo Freire (2008), o educador democrático não pode negar na sua prática o dever de reforçar a capacidade crítica do aluno e sua insubmissão. Com isso, ele ainda nos diz que é preciso um educador crítico, e, não apenas aquele que transmite o conteúdo programático. Só assim, poderíamos promover essa habilidade no alunado. Freire, comenta: "Assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o pensamento certo" (FREIRE, 2008)

Certamente, as tiras de Mafalda são compostas por outros personagens como: Susana, Filipe, Manolito, Guille "Gui", Miguelito e Liberdade. No qual, cada um direcionam suas falas para um aspecto diferente dos fenômenos sociais. Na tirinha abaixo, encontra-se Mafalda e

Susana, em que, nas suas falas Susana incorpora o comportamento esperado pelo sociedade burguesa, onde a mulher vive em torno da família e em busca de um marido.



Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

Podemos encontrar também nas narrativas, a mãe de Mafalda que é retratada limpando a casa, e consequentemente sendo divergente com as ideais Feministas.

MÃE, QUE FUTURO VOCÊ VÊ NO MOVIMENTO PELA LIBERAÇÃO DA MULTINÃO, NADA, ESQUECE

Tira 2

Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

Na tirinha abaixo, existe uma quebra de expectativa, causando um efeito de humor. Susanita apresenta um discurso que condiz com as teorias feministas que lutam pela libertação das práticas tradicionais atribuídas a mulher, porém logo depois ela mostra ter um conhecimento muito limitado sobre o assunto, quando elogia o uso de uma tecnologia e diz que vai usar, a máquina de tricô, fazendo-nos perceber que ela concorda e reforça os padrões tradicionais do comportamento das mulheres.



Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

Neste gênero, pode-se observar que o personagem tem um olhar que discrimina e culpa o indivíduo, apenas por morar na rua, formando uma percepção errônea acerca das pessoas que vivem na rua, que dificulta o desenvolvimento de políticas que possam trazer o cerne desse grande problema social, utilizando de ações que apenas tentam "esconder" o problema, colocando essas pessoas longe dos olhares e da vista.

Tira 4



Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

A seguir iremos analisar tiras e atividades sugeridas ao professor que trabalhem a interpretação dessas tiras, retiradas de Livros didáticos (PNLD):











Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

1º) No primeiro quadrinho, o pai de Mafalda está lendo uma notícia no jornal.

Nessa notícia aparecem às palavras goleiro, árbitro, falta. Por essas palavras você já pode saber qual é o assunto geral da notícia.

Qual é a notícia?

Marque a opção que responde à pergunta feita:

- a) () política b) () futebol c) () música d) () previsão do tempo
- 2°) Por que o pai de Mafalda ficou tão furioso com a notícia que estava lendo?
- 3°) Por que Mafalda foi ler o jornal, logo depois que seu pai o jogou no chão?
- 4°) Que notícia Mafalda pensou que fizera seu pai ficar furioso?
- 5°) Mafalda e seu pai leram os mesmos assuntos no jornal? Comente.
- 6°) Observe como o pai de Mafalda foi desenhado no último quadrinho.
- *A) O que ele parece estar sentindo?*
- B) Por que ele está sentindo isso?
- 7°) Quando o diálogo é pontuado da seguinte forma, o que se pretende?

A tirinha acima carrega um diálogo entre Mafalda e seu pai, abordando como atualmente apesar das pessoas terem acesso a várias notícias, acabam dando importância a coisas superficiais, como foi o exemplo utilizado na Charge em que, apesar do jornal trazer assuntos como desnutrição e abandono infantil, o pai estava mais interessado e indignado com a notícia sobre futebol. Porém, apesar do objeto em questão ser atual e relevante, muitas vezes não é tratado de forma correta nas salas de aula, na medida que as atividades propostas não contribuem para o entendimento do assunto de forma mais aprofundada.

Como pode-se perceber a atividade sugerida acima para compreensão da tirinha, apesar de falar do tema central, acaba não discutindo e indo mais à dentro da indagação social que seria a desnutrição e abandono, e também, não discorre as causas que justifiquem os indivíduos não

darem a devida relevância para determinados temas do contexto social e que no final seriam mais sérios e pertinentes.

Tira 6

É INCRÉVEL A
IMPORTÂNCIA DO
DEDO INDICADOR I

TRÊS MIL OPERÂRIOS
VÃO PARA A RUA I

VÃO PARA A RUA I

ESSE DEVE SER
O TAL INDICADOR DE
DESEMPREGO DE
QUE TANTO SE FALA I

Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

Sobre os efeitos de humor da tirinha, pode-se afirmar, exceto:

- a) Mafalda emprega o mesmo valor semântico para o vocábulo "indicador" no primeiro e no último quadrinho.
- b) Mafalda não sabe a importância do dedo indicador.
- c) A expressão "dedo indicador" é utilizada de maneira metafórica pelo autor da tirinha.
- d) Mafalda ainda não sabe exatamente o significado da expressão "indicador de desemprego"
- e) Apesar de ser uma criança, Mafalda já percebe as injustas relações de trabalho estabelecidas entre patrões e operários.

Com relação a charge acima, observa-se a importância do discurso e do contexto nos gêneros textuais, conforme acontecimentos do cotidiano. Acabam propagando ideologias expressas pela sociedade, ou como no caso de Mafalda, que aborda em seus conteúdos críticas e sua visão de mundo. Portanto, é de suma importância que se trabalhe proposta de atividades atreladas com suas tirinhas e questionamentos para ter um melhor entendimento por parte dos alunos. No contexto atual, Mafalda torna-se importante no momento em que engloba em um só gênero textual diversas características que acabam estimulando de forma criativa e dinâmica o incremento de habilidades.



Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

O efeito de humor foi um recurso utilizado pelo autor da tirinha para mostrar que o pai de Mafalda:

- a) revelou desinteresse na leitura do dicionário.
- b) tentava ler um dicionário, que é uma obra muito extensa.
- c) causou surpresa em sua filha, ao se dedicar à leitura de um livro tão grande.
- d) queria consultar o dicionário para tirar uma dúvida, e não ler o livro, como sua filha pensava.
- e) demonstrou que a leitura do dicionário o desagradou bastante, fato que decepcionou muito sua filha.

Ao analisar a charge acima, como também a atividade proposta, percebe-se o que autor fez uma crítica social quanto a importância da leitura e o papel dos pais para que os filhos possam despertar o interesse pela leitura, porém pode-se perceber que a interpretação é superficial e não faz o aluno questionar, então cabe ao professor ir além, fazendo questionamentos acerca do tema, se o ato de ler é tão importante para a formação de um cidadão pensante então por que lemos cada vez menos? O que está acontecendo com a sociedade moderna? E qual a perspectiva para as próximas gerações? Essas perguntas farão com que os alunos vejam realmente o objetivo da charge, indo além de uma simples interpretação.



Fonte: https://www.asomadetodosafetos.com

Assinale a alternativa que melhor expresse o efeito de humor contido na tirinha:

- a) O discurso feminista de Susanita é responsável pelo efeito de humor, já que o tema é tratado de forma irônica, denotando certo machismo por parte do autor da tirinha.
- b) Mafalda opõe-se ao discurso da amiga Susanita e, através de suas feições em todos os quadrinhos, percebe-se nitidamente seu descontentamento.
- c) A linguagem verbal não contribui para o melhor entendimento da tirinha, pois todo efeito de humor está contido na linguagem não verbal através da expressão exibida por Mafalda no último quadrinho.
- d) Susanita apresenta um discurso de acordo com as teorias feministas que pregam a libertação das práticas tradicionalmente atribuídas à mulher. Contudo, no último quadrinho, a personagem defende o uso de uma tecnologia que apenas reforça os padrões tradicionais.

Na tirinha acima, é feito uma grande crítica ao papel da mulher na sociedade, mesmo no momento atual em que vivemos onde a mesma já conquistou diversos espaços e mostrou que tem os mesmos direitos que os homens, bem como, autonomia para estar onde quiser, ainda existem pessoas que pensam e veem a mulher como "inferior" ao homem.

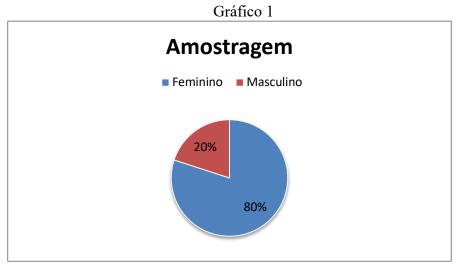
Na tirinha em estudo, a própria personagem reforça isso defendendo os padrões tradicionais. A abordagem na sala de aula, bem como nos livros didáticos acerca desse tema é muito importante, mulheres e homens no decorrer da história desempenharam papeis totalmente diferentes, é importante que os alunos conheçam toda essa trajetória e entendam que a mulher é uma figura de extrema importância na sociedade, assim como o homem e que não devem haver diferenças entre eles.

2.10 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo se pautou por uma pesquisa de cunho explanatório na medida que, queríamos nos familiarizar com os fenômenos abordados, nos baseando em determinamos teóricos para tal fim. Posteriormente, atentou-se a uma pesquisa quantitativa, buscando responder a pergunta que norteou o trabalho do início ao fim.

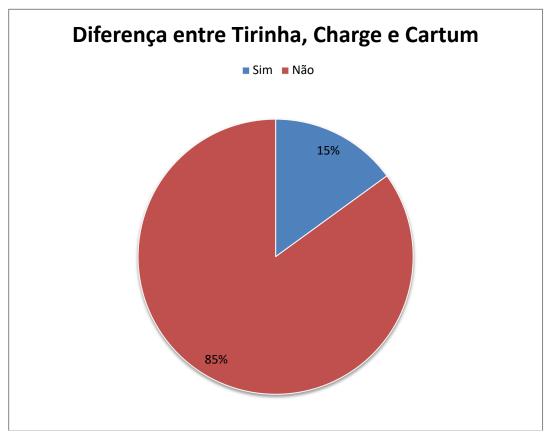
Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo na Escola Municipal Judite Bezerra da Silva, a qual, possui 400 alunos e 30 professores, e, está localizada no Distrito de Jabitaca, Município de Iguaracy- PE. Desse modo, foi aplicado um questionário com perguntas objetivas, em que, as questões enfatizam a relevância do trabalho com o gênero textual, assim como à utilização do livro didático de forma adequada, em sala aula. Foram selecionados 20 docentes entre as faixas etárias de 20 a 45 anos. Todos, atuam na zona urbana, possuindo licenciatura em Pedagogia, onde 8 tem especialização na área educacional.

Para melhor compreensão, segue o Gráfico 1:



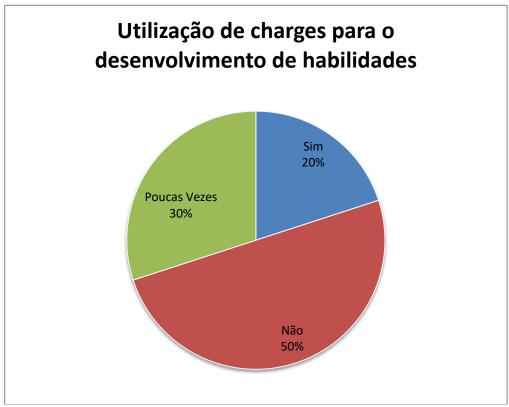
Fonte: Arquivo Pessoal

Ao questionar a importância de utilizar os gêneros textuais em sala de aula, levando como base Dell'isola (2012), todos os 20 (vinte) professores afirmaram ser de grande relevância conhecer os diversos gêneros e seus possíveis usos em sala de aula. Porém, quando perguntado se eles conheciam a diferença entre tirinha, charge e cartum, dos 20 (vinte); 3 (três) responderam que sim e 17 (dezessete) que não. Conforme gráfico 2:



Fonte: Arquivo Pessoal

Como sabe-se, Mafalda é uma das grandes representantes dos gêneros Tiras e Charges, portanto, é essencial conhecer seu contexto de criação e suas características de narração. Quando perguntado se sabiam o contexto de seu surgimento, apenas 1 (um) dos 20 (vinte) docentes respondeu que tinha conhecimento sobre tal fato. Foi questionado, também, se já haviam utilizado charges como instrumento de desenvolvimento de habilidades, 4 (quatro), disse que sim, os demais, não fazem uso desse gênero textual em suas aulas, ou fazem esporadicamente. Conforme gráfico 3.



Fonte: Arquivo Pessoal

Trinta por cento dos professores não responderam quando foi perguntado sobre a importância do uso da charge na sala de aula, o que nos leva a pensar que os mesmos não veem a charge como um instrumento que possa ajudar na aprendizagem e no desenvolvimento social dos alunos. Para melhor esclarecimento, tabulado no gráfico 4 abaixo:



Fonte: Arquivo Pessoal

Outra questão foi sobre o empoderamento feminino ser tratado na escola, formando cidadãos mais conscientes, sobretudo mulheres mais confiantes e preparadas, quando perguntou-se sobre a importância de trabalhar esse tema todos os professores disseram "sim". Mediante gráfico 5:

Acha importante o Feminismo em sala de aula?

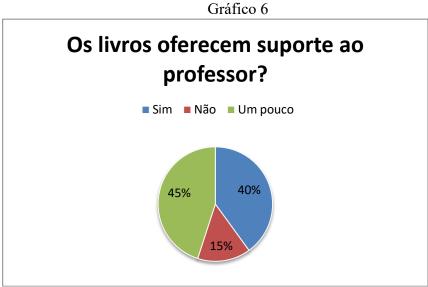
Sim Não

0%

Fonte: Arquivo Pessoal

100%

O livro didático é um instrumento de grande valor educacional e é muito utilizado na maioria das escolas públicas, quando perguntado se os livros oferecem um suporte ao professor 15% dos professores responderam que não, 45% disseram que um pouco e 40% disseram que sim, que o livro é um suporte para o professor, visto que, o livro didático é única ferramenta pedagógica que é de acesso a todos os alunos da escola pública, como também aos professores. Veja o gráfico 6:



Fonte: Arquivo Pessoal

Diante dos dados expostos, conclui-se a partir da pesquisa realizada com os professores da escola Municipal Professora Judite Bezerra da Silva, no distrito de Jabitaca, município de Iguaracy-PE, que apesar dos docentes conhecerem os benefícios de se trabalhar com gêneros textuais ainda existe uma certa resistência quanto a charge, o cartum e a tirinha, pois alguns não sabem diferenciá-los, sendo assim fica difícil analisá-los da maneira correta, por serem gêneros que exigem questionamentos profundos e críticos, contudo os professores afirmam que é de suma importância tratar de temas que provoquem o aluno, ou seja, ditos como tabus pela sociedade. Estimulando-o a ser um leitor e escritor competente e um ser humano crítico e autônomo.

É importante que o professor tenha como objetivo promover situações que levem o aluno a adquirir uma aprendizagem significativa, que ele consiga ler, interpretar e se posicionar a respeito daquilo que ele leu, esse é o objetivo desses gêneros textuais, fazer com que os alunos conheçam a sua própria realidade social, política e da vida no geral. Acredita-se que a multimodalidade existente nas Charges possibilite e estimule os educandos à prática da leitura, uma vez que o contato com esse gênero textual, leve e agradável, possibilita uma intimidade com o ato de ler (CHIAPPINI, 1997).

3 CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado, pode-se perceber que o ser humano estar em contato com gêneros textuais a todo o momento, seja na escola ou na vida cotidiana. Para Marcuschi (2004) a expressão "gênero textual", é empregada a textos que são encontrados no cotidiano de forma materializada. Em que, cada gênero diferencia-se por suas características. Nessa medida, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) visando que os indivíduos desempenhem uma vida social ampla, e, possa competir com quem tem domínio da norma culta brasileira, sugere que seja realizado um trabalho com gêneros textuais de forma diferenciada nas escolas.

Com esse intuito, foi trazido a Charge e Tirinha como gêneros a serem trabalhos em sala de aula, não só para alcançar os objetivos citados pelos PCN's acima, mas também, competências como interpretação de texto, leitura e até mesmo senso crítico, formando um aluno que no futuro seja fato cidadão e possa saber se portar mediante a uma sociedade extremamente dinâmica e em constante transformação, tendo consciência dos seus direitos e deveres. Portanto, Mafalda transfigura-se como relevando no momento que é uma das maiores representantes atualmente desses dois gêneros. E além do mais, ela nos permite trabalhar as habilidades e competências apontadas como necessárias no decorrer deste trabalho.

Por conseguinte, Malfada torna em sala de aula, uma representante mulher e Feminista, ganhando assim, relevância no momento de suas abordagens, trazendo a realidade social de muitas mulheres em suas narrativas e consequentemente pautas do movimento. Da mesma forma, carrega outras abordagens do dia a dia, ou seja, diversas críticas sociais, transformando a aprendizagem mais significativa para o alunado. É importante que se haja uma reflexão a respeito do discurso propagado nos gêneros textuais, seja charge ou não, por eles, segundo Fairclouch (1995) propagarem ideologias socioculturais, que muitas vezes reforçam o poder de uns sobre outros.

Desse modo, entende-se no decorrer do trabalho, que apesar dos docentes e da comunidade escolar no geral, ter consciência do momento atual em que vivemos, e também, da importância de se levar para sala de aula aparatos pedagógicos diferenciados e criativos, muitos desses profissionais, mesmo afirmando ser significativo saber os diversos gêneros textuais e como utilizá-los em sala de aula, muitos não sabem diferenciá-los, além de que, muitos não têm conhecimentos acerca de Mafalda e não a utilizam em sala. Para tanto, é necessário que se perceba a relevância do professor nesse processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (2018) o professor não pode ser um repetidor das ideias e sim um desafiador. Ou seja, é necessário que na prática docente, o educador, esteja disposto a ser transformador de realidades, arriscando e fazendo uma ponte com o que está sendo ministrado em aula e a realidade do que está acontecendo em seu país.

Doravante, diante desse estudo, pode-se perceber que educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos por mais relevantes e atualizados que sejam. É papel fundamental da escola, fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno, para que possa construir autonomia na aquisição de seus saberes e na sua formação enquanto sujeito/cidadão.

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manisfesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 94 p. Tradução: Denise Bottmann.

ARAGÃO, Ana Carolina Souza. **Construções, Representações e Ressignificações do ser mulher nos substratos discursivos de Maitena Burudarena**. 2016. 197 f. Tese (Linguagem e Cultura)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

BARAÚNA, Caren; CORREA, Gilmar; AZEVEDO, Luiza Elayne. Projeto Clube da Mafalda: Repensando as práticas midiáticas e sociais. XVII Prêmio Expocom, Intercom, 2011. BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Angela; VERGEIRO Waldomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Editora. 2009. BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. 2ª. ed. Pedro & João Editores. São Carlos, 2012. . Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BITENCOURT, Marta Moraes. As ponderações da Mafalda sobre cidadania de democracia. Porto Alegre, 2009. BRAGA JÚNIOR, Amaro Xavier. Quadrinhos independentes: usando imagens para contar muito mais que história. História, imagem e narrativas, n. 14, abril 2012. BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem In: (Org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005 (p. 87-98). BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000. CAGNIN, Antônio Luiz. Os Quadrinhos. São Paulo: Ática, 1975 CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. Revista História, Franca, v.23, n. 1-2, 2004. CASTRO, Thiago Estevão Calixto de. Tiras cômicas online: mediação e interações na linguagem das tiras. 195 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2016. CHIAPPINI, L. (org.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997. CIRNE, Moacy. Linguagem dos Quadrinhos: o Universo Estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. Petrópolis: Vozes, 1975. . Quadrinhos, sedução e paixão. Petropólis: Vozes, 2000. _____. Uma introdução política aos quadrinhos. Rio de Janeiro: Achiamé/Angra, 1987. . A escrita dos quadrinhos. Natal: Sebo Vermelho, 2005

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EISNER, Will. Quadrinhos e arte sequencial. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1995.

FELIPE, Luiz; BIROLI, Flavia. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo editorial. 2014 FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCELINO, Pedro Farias. **Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais**. Revista MOARAn.36, p.104-114, Estudos Linguísticos, jul.-dez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para prática docente.** Ed. 56°. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e terra. 2008.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Trad. Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato Cabral Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: politicas arrebatadoras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosas dos tempos. 2018.

INNOCENTE, L. G. A tira em quadrinhos no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo do gênero. Dissertação de Mestrado — Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

LAVARDA, Tabatta. Sugestões do uso de história em quadrinhos como recurso didático. UFPR, 2017.

MARIA, Ana. Et al. Mafalda: uma das meninas mais importantes na história das HQs, representante da américa latina, da classe média, e, principalmente, dos anos 60. UNICAMP. 2014. Disponível: https://www.unicamp.br/chaa/PDFTrabs/MI-Mafalda-Quino.pdf

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro. Zahar editores. 1967. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINGONI, G. **Humor da charge política no jornal.** Comunicação & Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

MELLO Jr. J. **A Evolução do Livro e da Leitura.** Disponível em: http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/leitura.htm/>. Acessado em 05 de Julho de 2019.

MENDONÇA, M. R. S. Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas.

Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MEURER, J.L. et al. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Ministério da Educação Programa Nacional do Livro Didático. Evolução PNLD ensino fundamental 2003 a 2012: quadro estatístico.

NICOLAU, Marcos. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa**. Revista eletrônica temática. Ano 2009.

NICOLAU, Vitor; MAGALHÃES, Henrique. As tirinhas e a cultura da convergência: um estudo sobre a adaptação deste gênero dos quadrinhos às novas mídias. In: LUIZ, Lucio (org.). Os quadrinhos na era digital: HQtrônica, webcomics e cultura participativa. Nova Iguaçu,

RJ: Marsupial, 2013. p. 63-79.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. **A política do livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1984.

PERROTI, E. Uma experiência francesa de crítica e produção de livros. Nova Escola, São Paulo, v. 73, p. 38-40, 1993. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

QUINO. Toda Mafalda. 2. Ed. São Paulo: Marins Fontes, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos** / Paulo Ramos – 2. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. ISBN 978-85-7244-416-3

	. Contexto	no	processo	de	categorização	de	tiras	Brasileiras	em	ambientes
digitais, (Campinas, p.	215	5-227 - jan	./ab	r. 2019.					

_____. Raio-X das tiras no Brasil. Nona arte: revista brasileira de pesquisas em histórias em quadrinhos. São Paulo: Observatório de Histórias em Quadrinhos; ECA-USP, 2015. v. 4, n. 1. p. 49-58.

SANTANA, Wilder Kleber. A contra palavra no gênero charge: uma análise a partir de Bakhtin e o círculo. Volume 12 - Número 2- out/dez de 2017.

SANTOS, Cilas. **O que é Feminismo?**.QG Feminista. 2018. Disponível em: https://medium.com/qg-feminista/o-que-%C3%A9-o-feminismo-630886ab3abf Acesso em: 14 de Junho de 2019.

SAVIO, Sônia. **Analise crítica da história em quadrinhos de Mafalda**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2014. ISBN 978-85-8015-079-7.

SCHNEWLY,B. E DOLZ, j. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Brasília: MEC.1998.

SILVA, Carla Letuza Moreira e. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado de Letras, 2009

SOUTO, E. & VASCONCELOS, S. D. Conteúdo entomológico nos livros de Ciências: contribuições da avaliação oficial de materiais didáticos. ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 8. Anais. São Paulo, 2002. CD-ROM.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad.1993.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: RAMOS Paulo; VERGEIRO, Waldomiro.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e gênero: a construção da identidade**. Porto Alegre Editora da UFRGS, 2006.

PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MEIO A PANDEMIA

Keila Gabryelle Leal Aragão¹ Darcijane dos Santos Nunes²

INTRODUÇÃO

A crise evidenciada pela covid-19 tem demonstrado muitos desastres na saúde. Trazemos a saúde no sentido amplo, abarcando a saúde humana (física e mental), econômica, social e cultural do país. O desconhecimento da natureza do novo Corona vírus por parte da comunidade científica, ataram as mãos das lideranças médicas do país que apostaram todas as suas fichas no isolamento social. Infelizmente, de forma abrupta, as pessoas tiveram suas liberdades de ir e vir cerceadas pelo temor da contaminação de um vírus invisível, desconhecido e altamente contagioso.

Nesse cenário de desolação e pânico, as escolas tiveram suas portas fechadas e, alunos, professores e demais profissionais, foram orientados a permanecerem em suas casas e aguardarem as orientações das Secretarias de Saúde e da Educação. Para resguardar o direito à educação previsto no artigo 205³ da nossa Constituição Federal, as escolas, públicas e privadas, tiveram que se reinventar para possibilitar que o ensino chegue às casas dos alunos com vistas a amenizar o impacto da ausência das aulas presenciais.

Muitas escolas federais, estaduais, municipais e particulares, aderiram ao *drive thru* das atividades impressas, ou seja, os pais vão as escolas para receber as atividades semanais ou quinzenais para serem realizadas em casa com seus filhos. Outras escolas, além do *drive thru*, aderiram o ensino remoto com momentos síncronos (aulas online, por meio de webconferência) e assíncronos (aulas gravadas, materiais didáticos e outras atividades enviadas via e-mail, rede sociais ou plataformas virtuais do tipo AVA).

No entanto, mesmo com a adesão ao ensino remoto, surgem diversos outros problemas: em primeiro lugar, a deficiência de abrangência, o ensino remoto não consegue abarcar toda a

¹ Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (UFPB), Doutoranda e Metre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB) e Especialista em Gestão Pública (IFPB). Professora do Ensino Médio na Secretaria de Educação

² Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UEPB), Doutoranda e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFPB). Professora da educação básica na Secretaria de Educação.

³ 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. (artigo 205 da Constituição Federal, texto promulgado em 05/10/1988)

comunidade discente por fatores socioeconômicos. Muitos alunos ainda não possuem acesso à internet, ou não tem condições de possuir um aparelho celular ou um computador com acesso à internet; em segundo lugar, nos deparamos com a falta de preparo de muitos professores com o uso das tecnologias e, em terceiro lugar, as demandas do lar aumentaram assustadoramente, pois a família está em casa dividindo o mesmo espaço para estudar, trabalhar, etc. Nossas casas viraram, escolas, universidades, escritórios, bancos, etc.

São muitos fatores que entram em jogo com a adesão das aulas remotas, nesse sentido, esta pesquisa possui como objetivo geral discutir a "nova realidade" de educação remota ou híbrida que configura o ensino de língua portuguesa em meio a pandemia. Para isso, aplicamos um questionário com dez perguntas de cunho subjetivo para professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio no âmbito federal, estadual e em escolas privadas – da Paraíba-PB. Nossa finalidade é investigar o discurso desses professores e como têm experenciado a situação relatada a partir das questões abaixo:

- 1.O que é educação remota para você? Educação remota é o mesmo que educação a distância?
- 2. Você tem formação no ensino de educação a distância ou já atuou na EAD? Essa formação foi promovida pela Secretaria Estadual/Municipal/Federal/Particular?
- 3. Foram disponibilizados e/ou trabalhados documentos oficiais orientadores para o ensino da língua portuguesa neste período de pandemia?
- 4. Quais as implicações do distanciamento aluno/professores na sua opinião?
- 5. Qual o papel da família na educação remota?
- 6. Quais as mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa em meio à pandemia?
- 7. Quais os pontos positivos e negativos da educação remota no ensino da língua portuguesa?
- 8. Quais as plataformas, estratégias e/ou metodologias utilizadas por você na educação remota?
- 9. Como se realiza o processo de avaliação na educação remota?
- 10. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos/professores que você identificou nesse período de pandemia.

Os depoimentos foram coletadas a partir de um formulário construído pelo *Google Forms* (Anexo 1) tendo em vista o período de isolamento social em que vivenciamos o que nos impossibilitou de ter contato presencial com os entrevistados, nesse sentido, em termos metodológicos, esta pesquisa possui o teor qualitativo de cunho descritivo-interpretativista, usando como método de coleta de dados questionários subjetivos, com vistas à coleta de informações acerca da experiência dos profissionais de educação, mas especificamente, os professores de língua portuguesa frente à situação do ensino em meio a pandemia.

Esta pesquisa se fundamenta nos postulados teóricos da Análise do discurso de base bakhtiniana, partindo da noção de língua e discurso como produtos da interação verbal e/ou das relações dialógicas, bem como as refrações socioideológicas engendradas nos discursos

produzidos na comunicação socioverbal dentro da esfera pedagógica. Buscaremos, a partir da análise dos enunciados dos professores, explicitar qual o lugar de fala que este assume a partir de suas escolhas lexicais, bem como compreender o embate dialógico e ideológico engendrados nos discursos desses professores sobre ensino remoto em meio a pandemia.

Alguns autores nos deram embasamento teórico para refletir sobre questões de metodologias em educação a distância, ensino remoto, formação de professores, a exemplo de Silva (2015), Fernandes e Brito (2015), Oliveira (2015), Costa (2016), Roesler, Ceron e Andrade (2003), Schneider (1999), entre outros autores.

1. Língua, Discurso e Educação: concepções norteadoras

Bakhtin e o círculo, em suas formulações linguístico-filosóficas, tratam a concepção da linguagem como um produto da interação social. Para ele, a língua constitui uma realidade viva e dinâmica nas variadas interações que o falante estabelece com outros parceiros da comunicação socioverbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1993, p. 123). (Grifos do autor).

Nesse sentido, a comunicação verbal não se configura como algo mecânico, ou seja, como se retirássemos as palavras do dicionário, mas ao enunciar, exprimimos sentimentos, avaliações, acordos, desacordos, intenções, isto é, o ato enunciativo se configura num processo complexo e multifacetado de refração de posições valorativas. É por meio dos discursos que o sujeito refrata um determinado posicionamento axiológico, ou seja, a sua bagagem social, cultural, religiosa é despida pelas suas escolhas linguísticas.

Essa concepção de linguagem à luz dos escritos bakhtinianos, mostra que a construção e produção dos sentidos estão ligadas às relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Para tanto, as reflexões do círculo parte da análise das relações dialógicas que possibilita o estudo da língua em uso, ou seja, a língua viva em sua concretude, buscando compreender a relação existente entre sua estrutura e os elementos extraverbais (história, cultura, sujeito, sociedade).

Além disso, Bakhtin e o círculo trazem algumas reflexões sobre a natureza dialógica e ideológica da língua, ao compreender que ela abrange não só a forma, o signo linguístico, mas incorpora a ideologia que está presente em todas as relações discursivo-dialógicas.

Ao afirmar que "tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia", Voloshinov (2010, p.31) aponta para uma concepção sociológica da linguagem, buscando explicitar que os elementos linguísticos em sua forma abstrata não refletem uma realidade sígnica, mas ao ecoar múltiplos sentidos são considerados signos, pois passam a refletir sua significação natural e também passam a refratar outros sentidos. Para ele, "um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico" (VOLOSHINOV, 2010, p.32).

É nesse sentido que buscaremos analisar a posição valorativa do sujeito enunciador, no caso desta pesquisa, os professores de língua portuguesa do ensino médio, explicitando qual o lugar de fala que este assume a partir de suas escolhas lexicais, bem como compreender as posições axiológicas engendradas nos discursos dos professores no tocante a temática do ensino remoto como um instrumento emergencial em meio a pandemia.

1.1. Educação a distância e ensino remoto: interfaces da tecnologia para a educação

Certamente, ao pararmos e refletirmos sobre o período que estamos vivenciando em meio aos decretos estaduais e municipais de isolamento social, o termo "ensino online" surgirá ao lado de noções já conhecidas, entre elas: educação a distância. No entanto, é importante iniciarmos situando-a enquanto modalidade de ensino, como apresenta a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996. Para Moran (2002), educação a distância ou EAD pode ser entendida enquanto processo de ensino-aprendizagem mediada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação – TICs – em que mediador e estudantes estão separados no espaço e no tempo. Preferimos o termo "mediadores e estudantes" no lugar de "professor e alunos", pois estamos nos referindo a uma educação não-tradicional em que novos papéis são construídos para esses sujeitos, isto é, o professor não mais aquele detentor do saber, ele assume a função de professor-formador, tutor de disciplinas e media as informações que o estudante lançará mão para construir seu conhecimento, não mais como aluno-passivo.

A partir desta definição, é importante salientarmos três pontos sobre a EAD: o primeiro, a aula não ocorre em lugar específico, isto é, não há uma sala de aula em prédio em uma instituição de ensino específica, como na modalidade presencial de educação; o segundo ponto

refere-se ao momento da aula, ou seja, não há um horário definido para início e término da aula, o que já a diferencia da aula remota que trataremos mais adiante; por último, o terceiro ponto diz respeito ao uso da internet, em outras palavras, não é obrigatório para a EAD o uso da internet por mais que atualmente ela é quase indispensável.

Podemos pensar o processo de evolução da modalidade a distância a partir dos estudos de Lapa (2008) que cinco gerações para a EAD com o foco na mídia e na comunicação utilizada em cada período. São elas: 1ª geração, através de correspondência de textos; 2ª geração, utilização de rádio e televisão; 3ª geração, veiculação a partir das universidades abertas; 4ª geração, interação em tempo real a distância por meio de *webconferências*, satélite, redes de computadores e, por fim, a 5ª geração através de interações online, uso de ambientes virtuais – AVA – com o uso de tecnologias disponíveis da internet.

A partir de meados do século XX e, principalmente agora, em pleno século XXI a modalidade a distância tem sido amplamente utilizada na formação de sujeitos em diferentes níveis de ensino, mas foi no final da década de 90, mais precisamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - 9.394/1996, que o governo redigiu as primeiras regulamentações para a EAD no Brasil e mais recentemente no Decreto 5.622/2005. No artigo 80 da LDB, encontramos diretrizes mais abrangentes sobre a Educação a Distância, mas sem um direcionamento prático para implementação de seu ensino. Vejamos:

- Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
- § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
- § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
- § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
- § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
- I custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

O decreto 5.622/2005 vem regulamentar este artigo com um detalhamento do ensino a distância, isto é, informações referentes às atividades de avaliação, estágios, práticas laboratoriais e defesa de trabalhos de conclusão de curso que devem ocorrer de forma

presencial. Neste ponto, é importante destacar que durante o período de pandemia, ocorre uma exceção pelo impedimento dessas atividades presenciais em espaços comuns que venham a permitir aglomerações e o contágio. Outras informações relevantes ainda apresentadas neste decreto dizem respeito ao alcance da EAD que pode ser ofertada do ensino básico até a pósgraduação em nível de Doutorado.

Os sujeitos na EAD podem ser determinados em número de três oficialmente: professorformador, tutor e alunos, mas já apresentamos que em alguns momentos, este professor pode
ser formador e tutor, sendo então mediador do ensino e o aluno visto enquanto estudante ativo
no processo de construção de seu conhecimento. Neste sentido, os mediadores podem assumir
diversas funções, entre elas: planejar, ministrar e executar o ensino de atividades de formação;
organizar encontro com os tutores (se houver) para acompanhamento e avaliação do curso ou
disciplina; encaminhamento de frequência — o que muitas vezes não é obrigatória para essa
modalidade de educação como se apresenta no art.47 § 3º da LDB, "É obrigatória a frequência
de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância".

Dentro desse contexto, os sujeitos interagem geralmente por meio da internet em cursos e disciplinas que utilizam plataformas online, é o que iremos nos deter agora. Realmente houve uma redução dos preços dos provedores e pacotes para uso da internet o que possibilitou um maior número de pessoas em diversas classes sociais acessar os serviços de rede, no entanto, sabemos que não é a realidade da todos os brasileiros, pois existe uma parcela da sociedade que ainda luta pelo acesso a necessidades básicas como alimentação, água, saúde, como vimos durante o período da pandemia da covid-19.

Sabendo disso, muitas instituições possuem polos de apoio aos cursos a distância que corresponde a um local, sala ou espaço em que os estudantes possam se encontrar presencialmente para tirar dúvidas, sanar problemas de falta de acesso em suas residências e atividades práticas específicas síncronas e assíncronas, entretanto, durante o período de pandemia o encontro presencial tornou-se inviável e perigoso, impossibilitando muitos estudantes ao acesso e às informações em caso de desconexão.

Para o ensino remoto, estar conectado é essencial. O ensino remoto é uma possibilidade de interação com fins educacionais, mas não devemos confundir com acesso remoto, isto é, ao pensarmos no termo, remetendo ao dicionário, *acesso* indica ingresso, aproximação, já *remoto* significa distante no espaço, longínquo, nesse sentido, podemos concluir que acesso remoto consiste em um processo de aproximação dos usuários que estão em lugares diferentes e/ou distantes, neste sentido, no acesso remoto o usuário poderá ter acesso e transferir dados com o objetivo de gerar informações, trocas de arquivos e mensagens, compartilhamento de telas e

outros controles de forma remota. Isto é, algumas funcionalidades do acesso remoto são utilizadas no ensino remoto, mas não são termos sinônimos quando pensamos em privacidade, segurança e permissões nos suportes de comunicação.

Durante a pandemia, a internet potencializou a maneira de ser e interagir com as pessoas, mudando hábitos e práticas de crianças, jovens e adultos com diferentes perfis precisaram (re)inventar os modos de estudar, trabalhar, viver. O ensino remoto, portanto, tornou-se indispensável para as instituições de ensino sejam elas federais, estaduais ou municipais, neste período de pandemia, de modo que atendeu a uma enorme demanda ao criar um ambiente de interação online com plena interatividade para alunos e professores do Ensino Médio que até então, pouco contato tiveram com tecnologias e ferramentas em EAD.

Desse modo, as instituições que foram condicionadas pelas circunstâncias advindas pelo isolamento social e no dever de ofertar educação iniciaram a promoção de aulas por meio da educação a distância através de ferramentas como *Google Classroom, Google Meet, Hangouts*, etc cujas principais vantagens é oferecer a facilidade de manipulação para que atinja aqueles alunos que possuem pouco ou nenhum letramento digital. Neste cenário, traremos a cena os discursos de professores do Ensino Médio de escolas federais, estaduais e privadas sobre o ensino remoto tomando como ponto de partida a transmissão ao vivo de aulas síncronas, entre outras estratégias que serão apresentadas por meio de seus depoimentos com a finalidade de discutirmos a "nova realidade" de educação remota ou híbrida que configura o ensino de língua portuguesa em meio a pandemia.

2. Com a voz, os professores: discursos sobre a educação e ensino remoto em meio a pandemia

Ao pensarmos na educação atualmente, o cenário mais provável de ensinoaprendizagem para o futuro consiste em uma educação híbrida, isto é, o uso de novas tecnologias *web* com o ensino presencial, mas não menos importantes, práticas educacionais através de uma maior flexibilização das formas de ensinar e aprender. Permitindo, portanto, a possibilidade de construirmos professores e alunos multiletrados através do ensino síncrono, como aula transmitida em tempo real com interatividade, ou assíncrono a visualização da aula gravada, por exemplo, em um horário mais oportuno para o contexto de cada estudante.

Nesse contexto, questionamos os professores sobre o seu entendimento acerca da educação remota e sobre educação a distância, vejamos os discursos abaixo:

P1: A Educação remota parece ser um meio improvisado de atender a uma demanda emergencial como essa questão da Pandemia. A Educação a distância, por sua vez, é feita de modo mais planejado seguindo métodos próprios.

P2: São conceitos distintos. A EAD foi feita contando com a distância e usa recursos específicos, como o design instrucional. Já o ensino remoto é usado em uma situação em que não se contava, a priori, com a distância. Seus recursos acabam sendo mais escassos e pontuais.

P3: Educação remota não é a mesma coisa que educação à distância, visto que o formato de curso EAD foi todo pensado e planejado para funcionar nessa modalidade. Para ser EAD, há: oferta de estrutura física, que serve de suporte para os alunos; tutores disponíveis para o acompanhamento dos discentes e; plataforma utilizada para ser repositório de material e espaço de interação. A educação remota é um rearranjo do sistema de ensino em virtude de algo que impede a sua execução na modalidade presencial. Atualmente minha universidade está em regime remoto extraordinário, embora os cursos não tenham sido pensados e planejados para ser EAD, houve um redirecionamento temporário para a execução das atividades de ensino com uso de atividades síncronas e assíncronas.

P4: Educação remota e EAD são diferentes. Não tenho profundidade quanto aos significados do novo estilo remoto implantado, mas acredito que ele é uma alternativa que muitos ensinos presenciais encontraram para não deixar os alunos desamparados e a aprendizagem prejudicada.

P5: Não. A Educação remota pode ser gravada ou ao vivo, tentando seguir um cronograma de horários semelhante aos das aulas presenciais. Apresenta um material adaptado às necessidades da turma e os professores mantêm um contato frequente com os alunos, para sanar as dúvidas. A EAD, por sua vez, apresenta poucas aulas ao vivo, ou quase nenhuma. O material é padronizado. Há um tutor para tirar as dúvidas. A avaliação é feita em larga escala.

P6: Acredito que a educação remota é aquela que segue o mesmo molde das aulas presenciais, como por exemplo, o horário que o aluno assiste às aulas é o mesmo do que estava da maneira presencial com atividades adaptadas à realidade virtual, já a EAD é gravada muitas vezes antecipadamente e com maior flexibilidade no horário.

P7: Entendo educação remota como uma aplicabilidade de algumas estratégias do acesso remoto da informática. Ou seja, o ensino se dá de forma síncrona por meio de uma aula online, por exemplo, em que alunos e professores interagem instantaneamente. A educação a distância é um termos mais amplo, é como se a educação remota estivesse contida na educação a distância, de forma que o aluno pode assistir a uma videoaula de forma assíncrona sem estar conectado ou online.
P8: A educação remota é uma alternativa para, em momentos específicos como o de pandemia (o qual estamos vivenciando), estabelecer contato direto entre aluno, professor e educação; se assim posso dizer, é uma tentativa de manter a "estabilidade" do ensino ora presencial. A EAD, por sua vez, entendo como uma metodologia de ensino, bem organizada e fundamentada, a partir de cronogramas e atividades previamente pensados, próprios para o uso de plataformas digitais.

Preliminarmente, faz-se necessário compreendermos o contexto de interação em que os discursos acima foram produzidos, bem como qual a esfera discursiva a qual pertencem tais discursos, haja vista que para Bakhtin (2010, p. 261), "[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Nesse sentido, buscamos explicitar que o contexto de produção dos

discursos condiz com o momento de pandemia do Corona vírus em que as escolas tiveram que fechar suas portas por obediência as orientações sanitárias dos órgãos de saúde do país.

O campo de atividade humana, corresponde ao pedagógico. Como campo de atividade humana, a esfera pedagógica situa a produção de determinados enunciados "relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2010). Para tanto, observamos uma certa estabilidade de termos que os professores utilizaram nas suas respostas que evidencia seu lugar social a exemplo da repetição de palavras como: *ensino*, *educação*, *aluno*, *aprendizagem*, *discentes*, nas respostas de todos os professores acima.

Como enunciados concretos e únicos, entendemos que o contexto de produção supracitado, permite a produção de enunciados que só poderiam ser ditos nesse momento discursivo, para tanto, é impossível compreender qualquer enunciado de forma plena, sem antes considerar a situação comunicativa na qual ele foi produzido.

Dentro desse contexto, os professores veem o ensino remoto como uma alternativa ao momento presente que impossibilita o contato presencial entre alunos e professores dentro da sala de aula física. Isto é, parece-nos que o ensino remoto é utilizado apenas para atender a uma demanda emergencial, como revela P1, P2, P3, P4 e P8, e não como estratégia de ensino integrado ao modelo de educação pré-pandêmico como visto a partir das suas escolhas estilísticas (*improvisado, rearranjo, alternativa, tenta seguir*) acima no tocante a definição do ensino remoto em que percebemos um consenso na noção de educação remota como uma estratégia emergencial de ensino pela maioria deles. Como algo emergencial, entende-se que não tem a finalidade de ser integrada ao ensino, mas deixada de lado como algo para ser usado só em situações de extrema necessidade. Mas será que ele pode ser um pontapé inicial para uma transformação digital escolar de qualidade no pós- pandemia?

O artigo intitulado *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*⁴ de cinco pesquisadores norte-americanos, Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond (2020), revela que estudiosos preferem o termo "ensino remoto emergencial" e evitando usar "educação a distância" tendo em vista a rapidez com que gestores, professores e alunos, sem qualquer formação, precisaram improvisar o modo de ensinar e os alunos de aprender frente à crise que evidenciou não apenas a calamidade na saúde pública, mas também na educação. Desse modo, eles defendem que um ensino bem planejado pode proporcionar experiências significativas através de estratégias organizadas no meio online diferente daquelas oferecidas

.

⁴ Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

de modo apressado e de forma equivocada que acabaram por minimizar as potencialidades educacionais através desse processo de ensino-aprendizagem.

Os professores P5 e P6 vão de encontro a distinção entre os termos educação a distância e ensino remoto, ao revelar suas formas de organização, planejamento e estrutura no desenvolvimento de cursos e disciplinas *onlines* de qualidade. Apontam elementos como: planejamento prévio, padronização de matérias, presença de tutores, etc, ao contrário do ensino remoto que segue, nos padrões atuais, o mesmo fluxo das aulas presencias com horários préestabelecidos, materiais e atividades adaptadas às necessidades dos alunos, contato frequente com os alunos, etc.

Interessante a percepção de P7 ao revelar uma distinção entre educação a distância e ensino remoto sob uma perspectiva da informática, em outras palavras, a docente revela que "[...] é como se a educação remota estivesse contida na educação a distância [...]" pois a modalidade se dá efetivamente em distância espacial entre os sujeitos, mas o contato é instantâneo e a interação síncrona. Ainda há trocas de dados, informações, materiais, vídeos entre alunos e professores possibilitando um aprendizado de modo assíncrono a partir da conveniência dos diversos perfis de alunos.

Percebemos, portanto, o conhecimento dos professores investigados sobre os termos educação a distância e remota e os questionamos se eles possuem formação na área ou se realizaram alguma formação durante o período anterior à implantação das aulas virtuais. Observemos:

P1: Sim, já atuei na EaD. Fiz curso básico.

P2: Sim e a formação foi promovida pela UFPB

P3: Fiz um curso da plataforma Moodle, ofertada pela universidade em que trabalho. No entanto, já fui tutora do Curso de Letras EAD da UFPB.

P4: Já atuei em EAD, em instituição federal.

P5: Tenho formação e atuação em EAD, pela UFPB Virtual. Também uma formação promovida pela Secretaria de Estado de Educação/PB.

P6: Sim. Secretaria Estadual.

P7: Sim, já atuei na EAD e fiz formações, mas a maioria aprendi na prática. Atuei no Instituto Federal nos cursos superiores de licenciatura a distância como professor substituto. Agora que atuo no Estado a minha formação foi um curso super rápido para trabalhar com o Google sala de aula e utilizar algumas ferramentas como Google Forms.

P8: Sim; pela Secretaria Federal.

Os discursos acima revelam que os professores falam de um lugar comum, isto é, todos eles já possuem algum conhecimento sobre ensino a distância. As escolhas estilísticas desses sujeitos refletem esse certo domínio pelo uso de palavras como: *EaD, moodle, Google Forms*

como também pela extensão das respostas, que na maioria delas trazem detalhes da formação de cada um deles, exceto P8 que apenas responde que teve uma formação pela Secretaria estadual.

Assim, a maior parte dos professores já atuaram na EAD através de tutoria nos cursos superiores promovidos pelas universidades abertas e a formação se deu por meio dessas instituições, além disso, a prática e a experiência de ensino favoreceu o trabalho desses docentes frente ao despreparo de muitos gestores na condução das ações educacionais durante a pandemia, como revela P7. A docente revela que a formação que a Secretaria de Educação do Estado promoveu para os professores se deu de forma "rápida" com o foco na instrução do uso de ferramentas como o *Google Forms* para construção de atividades e materiais para os estudantes, ou seja, a formação sobre educação a distância, ensino remoto e as particularidades da modalidade não foram discutidas de forma adequada.

Com essa carga de conhecimento em educação a distância, percebemos que o problema, pelo menos em relação a esses profissionais que responderam ao questionamento, não é falta de conhecimento sobre EAD, mas a falta de orientação para a aplicabilidade desse conhecimento em sala de aula do ensino médio. Mesmo antes da pandemia, é valido salientar que a tecnologia já estava entre nós, funcionando como ferramenta de ensino há um certo tempo, porém deve-se repensar a forma como esses recursos tecnológicos e de como a internet podem ser aplicados de forma adequada nas escolas.

A situação vivenciada pelos milhões de brasileiros que levou à abrupta interrupção das aulas presenciais não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, demandou das instituições de ensino, sejam elas federais, estaduais ou municipais tomadas de decisões rápidas, sem o devido planejamento na implementação de uma educação a distância que nunca ou pouco havia sido implementada para a educação básica. Neste sentido, muitos professores se depararam com uma situação de despreparo e falta de orientações na condição do ensino remoto e como seria o processo de aprendizagem dos alunos, como verificamos nos discursos a seguir.

P1: Sim.

P2: Não especificamente de Língua Portuguesa, apenas da legislação sobre diretrizes e bases.

P3: Não recebi nenhum documento oficial que me orientasse como realizar o ensino. Tudo que acessei foi a partir de pesquisas realizadas por mim na internet. **P4:** Não para mim.

P5: Sim. A Secretaria de Estado de Educação/PB disponibilizou, em seus Planos Estratégicos, orientações acerca do desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC, para o ensino da Língua Portuguesa

P6: Sim

P7: Não, não foram. Para falar a verdade, recebemos alguns documentos completamente rasteiros com alguns conteúdos e habilidades a serem trabalhadas da BNCC e eixos norteadores, mas nenhum documento oficial que pudesse realmente guiar a prática do professor. Tudo feito de última hora por causa da pandemia, parece.

P8: Não.

Ao questionarmos as docentes se foram disponibilizados e/ou trabalhados documentos oficiais orientadores para o ensino da língua portuguesa neste período de pandemia, verificamos que dos oito entrevistados, apenas três revelaram que "sim" e cinco que "não" foram trabalhados documentos norteadores para o trabalho de Língua Portuguesa no ensino remoto. P5 e P7 revelam que a Secretaria disponibilizou em seus Planos Estratégicos orientações acerca do desenvolvimento de habilidades e competências previstas na BNCC, no entanto, como descreve P7, esses documentos apenas traziam eixos temáticos e trechos da BNCC cujas habilidades e competências já eram do conhecimento desses professores. Nesse sentido, parâmetros ou orientações que pudessem conduzir o currículo ou a prática do professor frente as aulas remotas não foram trabalhadas pelas gestões ao que nos parece.

Existe um referencial estadual que guia e orienta a prática do ensino no nível médio intitulado *Referencial Curricular para o Ensino Médio na Paraíba*, nele podemos observar direcionamentos em metodologias e estratégias práticas de ensino na condução dos conteúdos curriculares previstos para análise linguística, produção textual e literatura, isto é, caberia uma releitura e discussão na atualização deste documento, que é de 2006, com a inserção de uma educação híbrida proporcionando uma base de consulta e aplicação para as escolas paraibanas, por exemplo.

Esses depoimentos revelam o despreparo das Instituições para condução da educação nesses lugares frente a desastres e pandemias, haja vista que no Brasil não observamos esses acontecimentos com frequência. Outra questão é a falta de formação inicial e continuada para professores em atividades que possam estar preparados diante de diversas adversidades que atinjam o sistema educacional. Citamos, por exemplo, a formação sobre a modalidade a distância, já discutida anteriormente, em que todo o conhecimento adquirido foi através da prática de tutoria e experiência de atuação nos cursos de educação a distância promovidos pelos Institutos Federais e Universidades abertas, nesse sentido, verificamos a necessidade de potencializar a formação nas licenciaturas para que o professor tenha um preparo e uma formação híbrida de forma que o ensino remoto, as atividades online e o uso de tecnologias educacionais sejam comuns e que façam parte de seu dia-a-dia escolar.

Portanto, gestão, professores e alunos vivenciariam um momento escolar durante a pandemia em que o trabalho *home office* (estudo em casa), o contato virtual e o ensino híbrido não trariam problemas como os enfrentados atualmente, em outras palavras:

P1: Evasão escolar.

P2: Menor interação, pouca diversidade nos materiais de trabalho, fadiga dos meios digitais, etc.

P3: Há várias implicações do distanciamento, tais como: dificuldade no processo de aprendizagem; não saber como o aluno está de verdade, pois, em sala de aula, conseguimos perceber se estão bem ou não.

P4: Observar o aluno de perto com certeza nos permite compreendê-lo melhor e, assim, encontrar estratégias para sanar suas dúvidas de modo pessoal. O distanciamento acaba prejudicando esse reconhecimento.

P5: O distanciamento entre os alunos e os professores acarretam certo prejuízo no processo de ensino-aprendizagem, pois muitos alunos não tem autonomia para realizar as atividades, as pesquisas necessárias. E, em alguns casos, os aprendentes, não se sentem à vontade para estarem, sempre, enviado mensagens para os professores, tentando sanar as dúvidas existentes.

P6: Eles estão vendo a possibilidade de ter a tecnologia de forma significa, mas as implicações significativas na realidade não estão sendo facilitadas, pois muitos alunos não possuem acesso a uma boa internet ou mesmo programas no seu celular.

P7: Por um lado eu acho ruim porque muitos alunos estão acostumados com a educação e aulas tradicionais o que causa o desânimo de muitos e desistências, evasão. Por outro lado, para os alunos mais letrados, o distanciamento permite potencialidades de autonomia no aprendizado e um maior leque de possibilidades de estratégias de ensino para o professor.

P8: A interação face a face favorece um diálogo mais direto entre professor e aluno; no ensino remoto, esta troca é prejudicada, já que muitos se sentem desmotivados pela "distância" que as aulas online desencadeiam. Além disso, há uma maior facilidade de dispersão do aluno com atividades outras (redes sociais, etc), fato que está fora do olhar do educador.

Observamos que as implicações do distanciamento aluno/professores durante o período de isolamento social foram: evasão escolar, menor interação do que na modalidade presencial, fadiga dos meios digitais, dificuldades no processo de ensino aprendizagem, falta de autonomia dos alunos no seu processo de construção de conhecimento, falta de acesso à internet e aparelhos para a comunicação como smartphones, tablets, computadores, etc; dispersão dos alunos às aulas remotas por causa de outros atrativos como sites, jogos e redes sociais.

Para compreender esses problemas ocasionados por essa mudança repentina de formato educacional, nos fundamentamos na questão de que o homem é por natureza um ser social e a falta do convívio, o isolamento e distanciamento provocam inúmeras consequências psicológicas, intelectuais e comportamentais humanas. Delimitando essa necessidade social do homem para a esfera discursiva, Voloshinov ([1930], 2018, p.01) coloca que a linguagem é:

[...] é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do discurso. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social.

A relação social humana é muito importante para a produção de mecanismo de organização social, para tanto, a língua é produto da interação verbal humana, contudo, os enunciados são produzidos obedecendo o tipo de comunicação social estabelecida. Durante a pandemia, as relações sociais se dão por meio de chamadas de vídeos pelo *Whattapp*, *Webconferências* em diferentes plataformas digitais. Essas formas de interação são usadas para amenizar a distância e a relação social entre as pessoas. No entanto, toda quebra de paradigma, toda mudança, especialmente quando ocorre de forma repentina, trazem consequências.

Não foi diferente na educação, a mudança da interação face a face, as trocas de experiências e o afeto humano foram transportados para as telas de computadores e celulares, uma vez que o uso dessas ferramentas digitais não era frequente nas escolas, o que nos traz um cenário de inúmeros problemas que foram elencados pelos professores que estão na linha de frente no contato diário com os alunos.

Essas consequências poderiam ser amenizadas se as autoridades governamentais incentivassem e, sobretudo, disponibilizassem os meios adequados para a implantação de redes de internet em todas as escolas estaduais e municipais do país e a garantia de insumos necessários para que essas escolas possam de fato utilizar as tecnologias digitais em favor do fortalecimento e aprimoramento educacional. A partir disso, discutirem e planejarem ações para aplicação gradativa de uma educação híbrida em que aulas remotas, acesso a atividades online, distanciamento professores/alunos e um contato mais efetivo virtualmente possam complementar o processo de ensino-aprendizagem em todas as frentes e que a prática híbrida se torne algo corriqueiro para os alunos, evitando surpresas, como todos foram tomados, e permitindo a construção de novas práticas culturais, inclusive para as famílias desses alunos.

Como veremos abaixo, questionamos os professores sobre qual o papel da família na educação remota e obtivemos as seguintes discussões:

P2: Dar o suporte necessário para estudos, como local adequado, computador específico, casos as condições econômicas permitam

P3: A família deve dar o suporte aos filhos para que o ambiente de estudo seja o mais propício à aprendizagem. Quando se transpõe a sala de aula para a casa do aluno, a rotina da família muda. Portanto, alguns hábitos comuns devem ser repensados, tais como conversas, televisão ligada, interferências na atenção. Além disso, a família deve orientar e acompanhar os discentes para o cumprimento das tarefas e incentivar a atenção às aulas remotas.

P4: Fundamental. Crianças e adolescentes ainda estão aprendendo sobre disciplina pessoal e muitos têm dificuldade de concentração, foco. Uma família atenta contribui para que o aluno não tenha tantas distrações na hora dos deveres em casa, o que contribuirá para seu sucesso.

P5:. É de suma importância, tanto para incentivar, quanto para acompanhar a realização das atividades pelos aprendentes.

P6: Essencial, já que eles precisam de maior apoio na execução das atividades, na compreensão sobre a importância da educação e mais empatia com os professores que estão também em uma nova realidade

P7: Acredito que é essencial. Porque muitos pais e responsáveis não vêm que o aluno está assistindo aula naquele momento, atrapalha, estabelece diversas tarefas para o jovem não ficar "desocupado", mas esquece que a sala de aula está agora em casa, o professor está ali, então, sem essa parceria, fica impossível para os alunos estudar, principalmente dependendo da localidade.

P8: O papel da família, desde sempre, foi o de educar. Neste contexto específico, acredito que educar x ensinar x incentivar devem ser atitudes complementares, já que é ela quem estará em contato físico com o educando e poderá auxiliá-lo em algumas dúvidas. Porém, tentar fazer as atividades pelos filhos ou intervir na aula do professor são atitudes da família que podem interferir no processo. Logo, a família precisa acompanhar e apoiar, sem que exerça o papel que deve ser do filho, por exemplo.

O papel da família na educação é o pilar para a formação do cidadão. A família é a primeira forma de sociedade que o indivíduo tem como referência desde o seu nascimento. Quando a família desempenha bem o seu papel, o trabalho das outras instituições formadoras, como o da escola por exemplo, tende a caminhar melhor. No artigo 205 da constituição federal temos o estado e a família como responsáveis por oferecer ao educando seu pleno desenvolvimento como cidadão e condições de acesso ao mercado de trabalho. Para tanto, fazse necessário que cada uma dessas instituições formadoras desempenhe seu papel de maneira satisfatória.

Percebemos, através dos discursos dos professores, um consenso sobre a importância do papel da família para o incentivo e acompanhamento do desenvolvimento educacional dos discentes. Vocábulos como (dar suporte, auxílio, acompanhamento, apoiar) ratificam que as escolhas lexicais dos professores refletem seus posicionamentos no tocante ao papel auxiliar da família no processo de ensino-aprendizagem.

É fato que muitos alunos de escolas públicas possuem pais ou responsáveis que trabalham praticamente o dia todo e que pouco possuem de tempo e, em alguns contextos, instrução para ajudar os filhos em atividades, organização de horários ou até mesmo condições de proporcionar instrumentos e ambiente propício à aprendizagem.

Na verdade, verificamos que esta prática cultural não é recorrente em muitos lares brasileiros e que é preciso implantar gradativamente por meio de algumas ações, isso é, 1. suprir as necessidades básicas, primeiramente – o que tem feito o Estado da Paraíba e também outras escolas federais e municipais, com a entrega de cestas básicas para as famílias dos alunos em isolamento social – sabemos que é uma ação paliativa, mas que tem contribuído com muitas famílias que perderam seus empregos e muitos alunos precisaram trabalhar para ajudar no sustento; 2. acesso aos aplicativos que ocorrem a maioria das atividades e materiais postados pelas escolas públicas através do Google sala de aula por meio do aplicativo Paraíba Educa, com pacote de dados gratuito para estudantes e professores da Rede Estadual de Ensino da Paraíba – o que acabou sendo também um paliativo para a falta de acesso dos alunos à plataforma utilizada; 3. Contato permanente das gestões com as famílias no processo de educação e conscientização na inserção de práticas culturais de leitura, letramento digital e suporte psicossocial; 4. Implantação de uma educação híbrida gradativa de mudança no processo de ensino e aprendizagem proporcionando um contato de professores, alunos e famílias com tecnologias de informação e comunicação – o que proporcionaria uma nova realidade educacional.

Essas ações devem deixar de serem vistas como "paliativos" ou ações de cunho emergencial pelos estados e municípios e passarem a ser pensadas em um plano maior de implantação gradativa na mudança de mentalidade dos profissionais da educação, alunos e sociedade e na forma de conduzir o ensino de milhões de jovens. Sabemos, no entanto, que a exclusão digital ainda é uma realidade em nosso país, fato que fica mais evidenciado em situações de desastres como o que estamos vivenciando atualmente. Uma forma de buscar reduzir essas desigualdades é ampliar o acesso digital, buscando sanar problemas de conectividade das escolas e melhoria nas estruturas de laboratórios de informáticas.

Algumas mudanças, no entanto, estão sendo inseridas a partir da educação remota, nas escolas públicas e privadas, na prática do ensino da Língua Portuguesa, como revelam os professores:

P1: Mudanças na didática. O currículo todo foi revisto, o que ensinar, como e por quê.

P2: Muitas atividades diretivas e menos reflexivas, visto que poucos alunos conseguem fazer atividades online, restando vídeos gravados e atividades escritas.

P3: As mudanças ocorridas foram o uso potencializado de plataformas que antes não era possível em sala de aula. Fora isso, fazer o ensino de Língua Portuguesa baseado no uso e na sua importância para as práticas cotidianas persistiu e foi ainda mais ampliado.

P4 Não sei.

P5: A meu ver, a principal mudança deu-se no que se refere ao ensino da gramática. Percebo que estão sendo trabalhadas habilidades que envolvem leitura, interpretação e escrita, considerando os diferentes gêneros textuais, ou seja, as aulas deixaram de ser apenas, de gramática, sem contextualização.

P6: Na questão de leitura e produções textuais os gêneros textuais escolhidos precisam ter mais coerência e significado para eles.

P7: Acredito que muitas, principalmente, nas formas de ler, escrever que foi 70% transferido para o meio digital e 30% ainda com o uso de formas tradicionais como uso do caderno, livro didático. Os modos de construção de atividades, as formas de significação do texto multimodal, o ensino da literatura, produção de texto, a questão do plágio

P8: As atividades precisaram ser moldadas, assim como determinados conteúdos ficaram mais difíceis de serem trabalhados, dada a sua complexidade. As atividades de produção textual, por exemplo, se tornaram mais desafiadoras, por muitas vezes não termos um meio eficaz de dar o Feedback do aluno; ou até mesmo pela falta de acompanhamento do professor. Porém, elas continuam a ser realizadas. Do ponto de vista gramatical, explicar conteúdos a distância se torna desafiador, uma vez que os alunos se sentem intimidados para fazer perguntas, por exemplo. O uso de slides, gravação de aulas e atividades mais objetivas têm sido o encaminhamento da escola.

Com base nos depoimentos, as mudanças decorrentes foram, primeiramente, de cunho curricular com a seleção de conteúdos de natureza básica para acompanhamento e nivelamento na área, atividades mais diretivas e menos reflexivas e o ensino da produção de texto que se tornou mais desafiador tendo em vista que os alunos possuem mais acesso a smartphones para realização de todas as atividades além da falta de meios efetivos para os feedbacks. Essas foram questões levantadas e que nos parecem negativas através do discurso dos professores, justamente pela transferência, rápida e sem planejamento, do ensino presencial para o ensino virtual, levando em consideração que muitos alunos ainda permanecem tendo acesso aos materiais e atividades de modo impresso por meio da escola.

No entanto, algumas mudanças apresentam um discurso positivo, através das potencialidades do ensino virtual, como: mudanças na didática, o uso de plataformas o que antes não era possível no ensino tradicional, enfoque na importância da língua portuguesa nas práticas cotidianas, um maior trabalho no ensino das habilidades de leitura, interpretação e escrita, ensino através dos gêneros textuais mais relacionados com a realidade do alunado, a mudança na condução e acompanhamento das atividades e o trabalho com o texto multimodal, além de discussão de questões como plágio.

Com esses depoimentos, podemos refletir a partir de dois eixos explicativos, o primeiro revela que as mudanças de cunho negativo são consequência da inserção imediata do aluno sem o devido planejamento no ensino virtual, como já elencamos anteriormente, isto é, com o devido planejamento podemos ter melhores resultados quanto aqueles indicados negativamente pelos professores. O segundo ponto é justamente as potencialidades que as ferramentas digitais oferecem ao ensino de leitura e escrita, uma vez que os discentes ficam imersos a diferentes formas de abordagens de desenvolver a leitura e a escrita por meios de diversos gêneros disponíveis na internet que lhes permitem acesso a textos multimodais.

Em seguida, questionamos as professoras sobre os pontos positivos e negativos da educação remota no ensino da língua portuguesa e obtivemos as seguintes repostas:

P1: Positivo: estímulo à escrita e leitura. Negativo: baixa participação dos estudantes.

P2: Possibilidade maior de trabalhar a oralidade exploração de temas textuais, mas menos chances de explorar o caráter reflexivo e cultural da linguagem.

P3: Pontos positivos: a dinamicidade do ensino; uso de plataformas atrativas para os alunos; descoberta de novas ferramentas; mudança de perspectiva do que de fato é a sala de aula. Pontos negativos: o distanciamento físico; interação apenas por tecnologias.

P4: Como professora de redação, senti dificuldades apenas no tempo gasto, que acaba sendo maior pelo computador descontextualizada, à utilização de diferentes gêneros textuais. Os pontos negativos seriam os voltados ao acompanhamento da escrita, em si, pois percebo que, remotamente, as produções textuais dos alunos nem sempre são acompanhadas ou avaliadas pelo professor.

P5:. Os pontos positivos seriam os voltados à fuga de uma gramática

P6:. No âmbito positivo acredito que os alunos puderam ter maior autonomia nas suas atividades. No estudo da gramática textual percebo que eles sem a presença do professor estão sentindo bastante dificuldade.

P7: Acho que os positivos foi o que já relatei, as potencialidades de mudança nas estratégias de ensinar e aprender para professores e alunos, a questão da gravação de videoaulas flexibilizando o horário de estudos dos alunos, uso de recursos como apresentações mais dinâmicas, já que não temos alguns recursos na escola. E enquanto pontos negativos acho que é o uso 100% virtual, porque algumas questões como a afetividade aluno/professor do estar presencialmente, o uso e manipulação de materiais didáticos como livros, cadernos, escrita e fluência não digital e também a falta de acesso e recursos de muitos alunos as aulas remotas o que acaba por excluir uma grande parte dos estudantes.

P8: Acredito que os pontos positivos e negativos caminham juntos; tudo vai depender do envolvimento do professor e da capacidade de se reinventar neste período. Considero como negativa a distância física e a troca de ideias feitas nas aulas presenciais; e como positiva a aprendizagem de novos recursos E gêneros digitais que podem dar mais autonomia ao aluno e professor: slides, blogs, email, dentre outros.

Com base nos depoimentos dos docentes, verificamos que os pontos significativos possuem como base justamente as potencialidades do ensino remoto a exemplo do trabalho com

a oralidade e dinamicidade através das interações professor/alunos, uso de plataformas e ferramentas enquanto estratégias de aprendizagem, além do trabalho mais contextualizado focado nos gêneros textuais e o trabalho da gramática de forma descontextualizada em sala de aula. A autonomia dos alunos em práticas de estudo e a flexibilização de horários foram citados pelos professores como também a aprendizagem a partir de novos recursos e práticas de ensinar, como produção de videoaulas pelo próprio professor.

Acreditamos que em todo ensino a distância existe pontos negativos como o distanciamento além de outros problemas estruturais que dificultam o acesso e práticas eficazes de ensino e aprendizagem ocasionando baixa participação dos estudantes, distanciamento físico e interação unicamente por tecnologias causando a falta de contato de alunos com materialidades como livros, escrita cursiva, etc. Além destes, problemas de natureza de ensino-aprendizagem são relatados como: atividades realizadas com menor aprofundamento reflexivo, menor acompanhamento das atividades de escrita dos alunos já que os meios de envios muitas vezes são realizados através de fotografias por redes sociais, impossibilitando um feedback direcionado e com qualidade, além da comunicação 100% virtual.

Não devemos esquecer o contexto em que estão inseridos esses professores e alunos, em meio a uma pandemia que já duram quase 6 meses, isto é, como já discutimos anteriormente, é necessário criar uma cultura de educação híbrida que construa práticas sociais e culturais que passem a fazer parte do cotidiano de alunos e professores causando menos estranhamento e permitindo experiências de uma educação mais significativa. Como afirma Vasconcelos (2015), no contexto do ensino *online* "[...] tem-se um novo modelo de aprendizagem pautado nas perspectivas construtivistas, o que diferencia de outras formas de ensino", mas que, completamos, pode ser agregado ao ensino tradicional permitindo o surgimento de um novo modelo de educação.

No trabalho especificamente com a língua portuguesa no ensino remoto, questionamos os sujeitos acerca das estratégias e/ou metodologias utilizadas pelos professores e encontramos os depoimentos a seguir:

P1: Por meio de exercícios, aproveitando ao máximo a produção dos estudantes.

P2 Google Classroom, YouTube, Meet. Vídeo conferência, vídeoaulas. **P3:** Google meet, Whatsapp, Google classroom. Slides, vídeos, videochamada, proposta de podcast...

P4: A metodologia que utilizo é a sala de aula invertida e o ensino baseado em resolução de problema. Desse modo, os alunos percebem a importância e a funcionalidade de ampliar as suas competências e habilidades no componente curricular de Língua Portuguesa. Sobre as plataformas que tenho utilizado, são várias: Google Sala de Aula (repositório de material e de atividades), Google

Forms (elaboração de exercícios), Google Docs (escrita colaborativa), Google Meet (encontros virtuais), Youtube (repositório de vídeos gravados para que os alunos acessem a qualquer momento), Mentimeter, Vox Vote, Kahoot (para enquetes, questionários e competições online), Classtime (para avaliação).

P5: Google Meet.

P6: Utilizo a Plataforma Google Classroom, o Meet e o whatsapp. Procuro desenvolver atividades que envolvam apresentações de vídeos, apresentação de slides, e atividades voltadas à leitura, interpretação e produção textual

P7: Google classroom, Google meet, whatsapp, e-mail

P8: Utilizamos oficialmente o Google Classroom para postagem de atividades que possuem pontuação, Google meet para as aulas onlines e transmissões, utilizo o Screencast para gravar videoaulas com outros conteúdos do ENEM, como um projeto extraescolar, whatsapp que acaba sendo a maior fonte de diálogo e tirar as dúvidas, como um fórum de dúvidas e e-mail. Mas pelo menos os meus alunos não possuem muita prática no uso do email.

Em relação ao uso de plataforma oficial, a citada foi o *Google Classrom* enquanto meio de envio e troca de mensagens, *uploads* e *downloads* de atividades e materiais, entre outras ferramentas. O *Google meet* é a principal ferramenta para o ensino remoto com horários previamente definidos pelas escolas para as aula teóricas de conteúdos e explicação de atividades, nele os professores fazem uso de apresentações mais dinâmicas para potencializar a aprendizagem dos alunos através de outros recursos como vídeos, através do youtube, áudios, através de podcasts, entre outro recursos, como o kahoot. O whatsapp, independente dos chats no Google sala de aula e no Meet, acaba sendo a maior fonte de troca de mensagens para dúvidas, feedbacks, avisos já que tem um caráter mais instantâneo e pessoal atualmente do que uma postagem na plataforma.

Na construção de atividades individuais o *Google Forms* tem sido a ferramenta mais utilizada pelos professores tendo em vista a facilidade de manipulação para os alunos, isto é, a maioria só possui o smartphone enquanto suporte para baixar e enviar atividades, ler e interagir com os colegas e professores, portanto, pacotes offices como Word, Excell e power point dificilmente são utilizados na construção e resolução de exercícios.

Em termos de atividades coletivas o *Google Docs* tem contribuído para a construção de atividades reflexivas de modo que a interação entre os estudantes e o aprendizado se torna mais dinâmico e colaborativo. Segundo Fernandes e Brito (2015, p.208) o *Google Docs* apresenta várias funcionalidades, entre elas:

Fazer o upload de um documento do Word e convertê-lo em um documento do Google; Adicionar estilo e formatação a seus documentos ajustando margens, espaçamento, fontes e cores; Convidar outras pessoas para colaborar com você em um documento, disponibilizando o acesso de edição, comentários ou visualizações; Colaborar em tempo real e conversar com

outros colaboradores diretamente no documento; Visualizar o histórico de revisões do documento e voltar para qualquer versão anterior; Traduzir um documento para outro idioma [...]

No entanto, vejamos que a ferramenta foi citada por apenas um professor indicando algumas possíveis causas, isto é, que os professores não possuem essa prática de metodologia no trabalho com a escrita, não sabem utilizar a ferramenta ou os alunos não possuem prática ou letramento no uso desse recurso através dos e-mails institucionais. Alguns outros gêneros discursivos como o *e-mail* já consolidados e apresentados em Livros Didáticos não parece ser de domínio dos alunos, isto nos parece um reflexo da falta de letramento e trocas virtuais nas práticas sociais desses alunos de forma que os recursos disponíveis como armazenamento, ferramentas de edição de textos e a própria estrutura textual de construção na troca de e-mails não eram utilizados ocasionado a falta de contato e fluência no uso do gênero.

Por outro lado, professores como P8 destaca-se no uso de outras ferramentas como *Screncast* no uso da gravação de videoaulas com o objetivo da produção de materiais com o foco na prova do ENEM, projetos de ensino extracurriculares para incentivar e potencializar os estudos dos alunos em meio a pandemia que irão se submeter à avaliação em janeiro.

A avaliação na educação remota durante o período de pandemia trouxe algumas mudanças significativas, isto é, passou-se a ser repensado o processo de aquisição de conhecimento dos alunos, em outras palavras, pudemos verificar um direcionamento de atividades com uma avaliação mais qualitativa em que o aluno possui processo ativo na resolução de problemas através de pesquisas, produção de materiais e participação contínua dos alunos nas atividades como um todo, como destaca P3 e P8.

P1:Vídeos gravados para o YouTube (canal criado para armazenamento de aulas e vídeos nesta pandemia); aplicativos de reuniões como o Google meet e Microsoft Teamns; Google forms, para atividades e produções textuais; Google classroom, para postagem diária de conteúdos e atividades.

P2: Ainda não realizamos essa etapa.

P3: A avaliação deve ser contínua e, preferencialmente, assíncrona. O modelo de avaliação online no formato em que era realizado em sala de aula não funciona mais. A ideia de fiscalizar se o aluno fila ou não é impossível. Portanto, acredito que a avaliação deva ser dada a partir da realização de atividades como desafios a serem realizados, resolução de problemas, produção de materiais, participação e projetos de pesquisa. Nesse modelo, o aluno persiste como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

P4: Não tenho utilizado nenhuma no cursinho.

P5: O processo de avaliação se dá através da participação dos aprendentes, na realização das atividades propostas, e também através das autoavaliações que os aprendentes realizam durante o processo.

P6: Por rubricas, atividades de produção e Reescrita com feedback do professor, com maior relevância qualitativa.

P7: Foi disponibilizado um documento para avaliarmos os alunos de forma qualitativa e quantitativa levando em consideração três critérios: estudantes que participaram das atividades remotas; estudantes que tiveram acesso às atividades impressas e os estudantes que não tiveram nenhum acesso. Portanto, 75% de participação, engajamento e entrega das atividades propostas + 25% de autoavaliação: aplicados para os estudantes que tiveram acesso ao ensino remoto via plataformas na web ou por meio de material impresso disponibilizado pela escola. Construção de portifólios para os alunos que não tiveram nenhum acesso. Mas no fim, cada escola e professor possui autonomia para aplicação de suas atividades e pontuações através do desempenho dos alunos

P8: Na escola particular, as avaliações estão segundo normalmente as unidades bimestrais, porém, há uma divisão entre nota da avaliação e uma nota qualitativa (que antes não existia). Nesta qualitativa, é avaliada a presença do aluno nas aulas on-line, sua participação e assiduidade nas atividades postadas. Portanto, há uma junção de notas, cada qual valendo a metade dos pontos. Desta forma, tem se observado o processo e o produto.

Alguns depoimentos iniciais nos chama a atenção, ou seja, P5 e P6 revelam que a "autoavaliação" através de rubricas de aprendizagens tem sido muito utilizado nesse processo de educação *online* de modo que permite o aluno avaliar a sua própria organização de horários de estudos, divisão de tarefas e atividades, além da sua aprendizagem diante das áreas de estudo o que é realizado ainda no processo, não no final como vínhamos na educação presencial tradicional. Isto é, o aluno a qualquer tempo pode reavaliar e buscar o docente sobre suas dúvidas e melhor forma de aprender e resolver os problemas apresentados, dessa forma, como revela P8, "tem se observado o processo e o produto."

As informações apresentadas por P7 revelam de forma mais prática o que tem sido utilizado nas escolas por meio de documentos oficiais disponibilizados nas escolas para orientar a avaliação durante a pandemia da covid-19. Em outras palavras, existe uma junção de notas qualitativas e quantitativas com o foco na "situação" e "desempenho" de cada grupo de alunos, tendo em vista que há alunos: 1.estudantes que participaram das atividades remotas; 2.estudantes que tiveram acesso às atividades impressas e 3.estudantes que não tiveram nenhum acesso. Isto é, esse depoimento nos informa que uma parcela de alunos de escolas públicas não teve "nenhum" acesso à educação formal durante a pandemia. Para estes, foi desenvolvido um portifólio com atividades de todas as disciplinas para entrega, provavelmente presencial por meio das escolas para inserção de avaliação e notas bimestrais cujos alunos não devem possuir pela impossibilidade de estudar e do professor acompanhar.

Percebemos, portanto, que a avaliação durante as aulas *onlines* acaba sendo um desafio para uma parcela significativa de alunos e que mesmo com suas potencialidades em um ensino 100% online sem estruturação e planejamento torna-se prejudicial ao retorno

efetivo do acompanhamento desses alunos. Além dessas questões levantadas, outras dificuldades são enfrentadas pelos alunos e professores nesse período de pandemia.

P1: Manter-se estimulados a ensinar/aprender.

P2: Cansaço emocional, internet ruim, metodologia repetitiva

P3: Muitos alunos possuem dificuldade com o acesso à internet e a disponibilidade de equipamento. Além disso, devemos pensar sobre a configuração familiar desses alunos. Alguns vivem em situação de vulnerabilidade social e o distanciamento da escola pode potencializar os danos psicológicos e de aprendizagem. Com relação aos professores, as dificuldades são outras: falta de familiaridade com as tecnologias e desinteresse em aprender sobre, organização do tempo, as horas necessárias para produzir material e a insistência em manter o formato presencial no ensino remoto.

P4: Sobrecarga de trabalho, reuniões em horários de descanso e pouco tempo ofertado ao aprendizado das novas plataformas aos professores. Além disso, exigências de variação de metodologia nas aulas, mas sem cursos especiais voltados a isso, deixando o professor à própria sorte.

P5: Acredito ter sido a indisponibilidade de uma boa internet, por parte dos alunos, como também a falta de uma cultura de organização dos estudos através do uso das diferentes tecnologias digitais. Para os professores, uma grande dificuldade foi perceber o desinteresse de algumas turmas pelo ensino remoto. Também conseguir otimizar o tempo de planejamento, plantão de dúvidas, devolutivas, principalmente quando se atende através do whatsapp, pois é difícil para os alunos cumprirem o tempo determinado para o atendimento, estes enviam mensagens a toda hora, inclusive à noite e aos finais de semana.

P6: A falta de acesso à internet de qualidade, a falta de ajuda dos familiares.

P7: Pelos alunos acredito que foi a desenvoltura com as ferramentas e plataforma da EAD que nunca tiveram contato. A falta de internet e acesso às aulas, falta de interesse de alguns em estudar de forma virtual, e acredito que também o não entendimento do que estamos vivenciando que a mudança na vida muda as práticas. Pelos professores acredito que para alguns a mesma coisa, desenvoltura com as ferramentas, e quanto a mim acredito que seja a demanda que surgem dos alunos através da falta de letramento digital, a dificuldade de mantê-los estimulados e não se evadirem, pois não temos como puxar pela mão.

P8: As falhas nas conexões; a falta de conhecimento no manejo das ferramentas digitais; a exaustão de trabalho em casa, como muitas atividades; a falta de interação e o contato que geram afetividade entre professor e aluno; a sensação de distanciamento, que causa o medo da não aprendizagem do aluno. Estas são as principais!

Verificamos um leque de problemas e dificuldades, em relação aos alunos manter-se estimulado ao aprender, cansaço emocional, falta de letramento digital muitas vezes decorrente da ausência de TICs nas escolas e acesso à internet e a instrumentos para uso digital como computadores, tablets, laptops, etc; sensação de distanciamento, entre outros.

Em relação aos professores, o estímulo no ensino por meio de práticas repetitivas tendo em vista o período 100% virtual, o tempo de produção de atividades virtuais que demandam mais tempo e a dificuldade de muitos professores que também não possuem letramento digital; além disso, a sobrecarga de trabalho, reuniões em horários que

presencialmente não seria apropriado, interação por redes sociais com os alunos que muitas vezes não respeitam horários e períodos para feedback de professores. Exigência de metodologias variadas sem a devida formação aos professores assim como a dificuldade na otimização do tempo tendo em vista que o *home office* é uma modalidade de trabalho que se imbrica com outros trabalhos domésticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, os discursos dos professores que responderam aos questionários acima trazem reflexões sobre as potencialidades do ensino remoto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem para o ensino de língua portuguesa em nível médio, embora também reflitam sobre a problemática dessa forma de ensino, quando inserida de forma improvisada e sem o devido planejamento e discussão dos gestores e educadores.

Sabendo da importância da interatividade, da afetividade, enfim das formas de relações afetivas que o ensino presencial nos oferece, buscamos também refletir por meio dos depoimentos dos professores acima, os benefícios que um ensino híbrido poderia nos fornecer no pós-pandemia, integrando o ensino presencial com o ensino remoto como um meio de complementação e de fortalecimento do ensino público e privado. Ademais, a importância do uso das ferramentas digitais já era importante e se tornará ainda mais indispensável pelas demandas tecnológicas e virtuais trazidas pela pandemia do Corona vírus.

Nesse sentido, o ensino remoto que nos foi posto nesse momento de forma improvisada, poderia ser repensado para integrar o ensino presencial, pois dentro de um contexto mais favorável, esse tipo de ensino, de forma previamente planejada, pode favorecer a redução da evasão escolar por encurtar as distâncias, como também ajuda no fortalecimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem.

É valido salientar que a inserção da modalidade de ensino híbrido na educação pública brasileira precisa ser objeto de discussão das políticas públicas educacionais com vistas a inserção nas licenciaturas, para que os professores tenham uma formação mais completa e engajada com a prática educativa, como também servir como objeto de discussão para ser oficializado como modalidade de ensino nos documentos oficiais que regem a educação municipal, estadual e federal. Dessa forma, uma demanda trazida pela pandemia pode ser transformada como um instrumento para a transformação da realidade educacional do nosso país.

Acreditamos que inicialmente é necessário políticas públicas que repensem a educação brasileira e, posteriormente, a formação inicial e continuada de professores para aprenderem a lidar com diversas realidades, inclusive na modalidade híbrida de ensino que é essencial em períodos de pandemia como estamos vivenciando. Além disso, a adesão por parte dos órgãos federais, estaduais e municipais de pacotes de internet e ampliação e a devida manutenção dos laboratórios de informática nas escolas que acabam sem serem utilizados de forma eficiente diminuindo sua potencialidade nesse processo. Por fim, não devemos esquecer a importância do ensino presencial para o fortalecimento de vínculo entre aluno e professor e as memórias que são construídas no ambiente de sala de aula, no entanto, a educação remota é uma ferramenta que veio para somar, contribuindo diretamente no letramento digital de alunos e professores e permitindo a construção de uma nova cultura educacional preparada para o futuro das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação Verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 COSTA, Inês Teresa Lyra Gaspar da. C837 Metodologia do ensino a distância / Inês Teresa Lyra Gaspar da. Costa: - Salvador: UFBA, 2016 106 p. iI.

FERNANDES, Alexsandro M; BRTO, Jacqueline Fernandes de. **Produção de materiais educacional utilizando o Google Docs.** Tecnologias em EAD: métodos e práticas / Jan Edson Rodrigues Leite, Hercílio de Medeiros Sousa, Estevão Domingos Soares de Oliveira (Organizadores). João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

LAPA, A. B. **Introdução à Educação a distância**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em: 29 fev. 2012.

NUNES, Darcijane dos Santos; Francelino, Pedro Farias de. *Efeitos de sentido de figuras de linguagem no gênero anúncio publicitário: uma abordagem dialógica.* 81 f. Dissertação (mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7718

ROESLER, Valter; CERON, João Marcelo; ANDRADE, Maiko de. Aulas remotas on-line utilizando transmissão de vídeo: estudo de caso na Informática da Unisinos - UNISINOS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
 São Leopoldo - RS - Brasil - XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ 2003

SILVA, Mayara. **Plataformas colaborativas de aprendizagem.** Tecnologias em EAD: métodos e práticas / Jan Edson Rodrigues Leite, Hercílio de Medeiros Sousa, Estevão Domingos Soares de Oliveira (Organizadores). João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. VOLOCHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte*. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

_____.Estrutura do enunciado. [Tradução de Ana Vaz]. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

ANEXO 1



Questionário - Pesquisa

Olá, estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de discutir a "nova realidade" de educação remota ou híbrida que configura o ensino de língua portuguesa em meio a pandemia.

Contamos com a sua colaboração na resolução das questões abaixo. Você não será identificado!

*Obrigatório

Endereço de e-mail * Seu e-mail	
Você atua em escola pública ou privada?	
O Pública Estadual	
O Pública Municipal	
O Pública Federal	
O Privada	
1. O que é educação remota para você? Educação remota é o mesmo que educação a distância?	
Sua resposta	

2.Você tem formação no ensino de educação a distância ou já atuou na EAD? Essa formação foi promovida pela Secretaria Estadual/Municipal/Federal/Particular?

Sua resposta

Sua re	sposta
4. Qu	ais as implicações do distanciamento aluno/professores na sua opinião?
Sua re	sposta
5. Qu	al o papel da família na educação remota?
Sua re	sposta
	ais as mudanças ocorridas no ensino de Língua Portuguesa em meio à emia?
Sua re	sposta
portu	ais os pontos positivos e negativos da educação remota no ensino da língua guesa ?
	is as plataformas, estratégias e/ou metodologias utilizadas por você na ação remota?
Sua re	sposta
9.Con	no se realiza o processo de avaliação na educação remota?
Sua re	sposta
	uais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos/professores que você ficou nesse período de pandemia.







