

# Aprendências em EaD

A experiência discente  
nos cursos ofertados  
na modalidade a distância  
pela UFPB

Ana Cláudia Félix Gualberto Jan Edson Rodrigues Leite  
Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
(Organizadores)



## **Aprendências em EaD:**

a experiência discente nos cursos ofertados  
na modalidade a distância pela UFPB



**Reitor**  
**Vice-Reitora**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Valdiney Veloso Gouveia  
Liana Filgueira Albuquerque



**Direção**  
**Gestão de Administração**  
**Gestão de Editoração**  
**Gestão de Sistemas**

## **EDITORA UFPB**

Natanael Antônio dos Santos  
Hugo Firmino  
Gregório Pereira de Vasconcelos  
Ana Gabriella Carvalho

## **Conselho Editorial**

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)  
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)  
Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)  
Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)  
Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)  
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)  
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)  
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)  
Raphael Abrahão (Engenharias)

**Editora filiada à:**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Ana Cláudia Félix Gualberto  
Jan Edson Rodrigues Leite  
Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
(Organizadores)

**Aprendências em EaD:**  
a experiência discente nos cursos ofertados  
na modalidade a distância pela UFPB

Editora UFPB  
João Pessoa - PB  
2022

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.**

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 e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

**Projeto Gráfico** Editora UFPB  
**Editoração Eletrônica e Design de capa** Alexandre Câmara  
**Revisão Gráfica** Alice Brito

**Catálogo na fonte:**  
**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

A654      Aprendizagens em EaD : a experiência discente nos cursos ofertados na modalidade a distância pela UFPB / Ana Cláudia Félix Gualberto, Jan Edson Rodrigues Leite, Renata Patrícia Lima, Jeronymo Moreira Pinto (organizadores). - João Pessoa : Editora UFPB, 2022.  
416 p. : il.

ISBN: 978-65-5942-190-9

1. Educação superior. 2. Educação à distância. 3. Ensino-aprendizagem - UFPB. I. Gualberto, Ana Cláudia Félix. II. Leite, Jan Edson Rodrigues. III. Lima, Renata Patrícia. IV. Pinto, Jeronymo Moreira. V. Título.

UFPB/BC

CDU 378

---

**EDITORA UFPB** Cidade Universitária, Campus I  
Prédio da Editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: editora@ufpb.br  
Fone: (83) 3216.7147

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO ..... 9

### Capítulo 1 ..... 15

#### **PARASITOSSES VIRAIS:**

O QUE SABEM E COMO TRATAM O TEMA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALGUNS MUNICÍPIOS DA PARAÍBA

*Flattyson de Assis Salvador  
Rafael Angel Torquemada Guerra*

### Capítulo 2 ..... 46

#### **INTRODUÇÃO À CIÊNCIA OCEÂNICA:**

PERCEPÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DO MERGULHO ECOPEDAGÓGICO

*Ivan Occhi  
Bráulio Almeida Santos  
Karina Massei*

### Capítulo 3 ..... 72

**CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO NO FUNDAMENTAL I**

*Bruno Araujo de Lima  
Lucas Marques da Cunha*

### Capítulo 4 ..... 105

**USO DAS TICs NA PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ASSUNÇÃO - PB EM MEIO A PANDEMIA DO COVID - 19**

*Jadilson Maciel Correia  
Emiliano Rostand de Morais Célio*

### Capítulo 5 ..... 138

**PROTÓTIPO DE UM PORTAL DIGITAL PARA ESCOLA NÍVEL MÉDIO TÉCNICO: INFORMA ETE**

*Paulo Sérgio Alves Rangel  
Kely Diana Villacorta Villacorta*

**Capítulo 6** .....160

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE ELE: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA**

*Maria Helena Pereira Gomes  
Ruth Marcela Bown Cuello*

**Capítulo 7** .....192

**O TRATAMENTO DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO VIRTUAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

*María José Núñez Merino  
Carolina Gomes da Silva*

**Capítulo 8** .....222

**O TEXTO COLETIVO NA APRENDIZAGEM DO FENÔMENO LINGUÍSTICO 'VOSEO' DA LÍNGUA ESPANHOLA**

*Rejane de Sousa Formiga Almeida  
Carolina Gomes da Silva*

**Capítulo 9** .....251

**LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A EXPERIÊNCIA DO PNLD (2018) PARA O ENSINO MÉDIO**

*Siomara Regina Cavalcanti de Lucena  
Ana Berenice Martorelli*

**Capítulo 10** .....283

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU EAD: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS ADAPTADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

*Tanise Gomes Lira  
Luana Francisleyde Pessoa de Farias*

**Capítulo 11** .....305

**O DESENHO ANIMADO *WORD WORLD* NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

*Celianny Gomes  
Sandra Maria Araújo Dias*

**Capítulo 12** .....325

**VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DA MÚSICA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

*Evelyn White da Costa Santos  
Juliene Paiva de Araújo Osias*

**Capítulo 13** .....343

**IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA**

*Helena Alves de Almeida Neto  
Fábio Pessoa*

**Capítulo 14** .....370

**UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

*Pedro Roberto Andrade Ferreira  
Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger*

**Capítulo 15** .....391

**QUALIDADE NA OU DA DOCÊNCIA COMO TRABALHO?  
UMA TRAJETÓRIA TRANSDISCIPLINAR**

*Roberto de Jesus da Silva  
Walison Paulino de Araújo Costa*

**SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS** .....408



# APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal da Paraíba integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil desde 2007 com a oferta de 11 (onze) cursos de graduação na modalidade a distância em 29 (vinte e nove) polos distribuídos pelos estados da Paraíba, Pernambuco, Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte e um total de 18.415 (dezoito mil quatrocentos e quinze) vagas. Em seus quase 15 anos de oferta de cursos de graduação na modalidade a distância já diplomou aproximadamente 4.560 (quatro mil, quinhentos e sessenta) alunos e, no último recredenciamento obteve conceito 4 para oferta de cursos nessa modalidade.

Os capítulos que compõem este livro fazem parte de uma coletânea dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados pelos alunos, entre os anos de 2018 e de 2021, vinculados aos cursos a distância da Universidade para conclusão das atividades do curso para obtenção do diploma.

No Capítulo 1, **“Parasitoses virais: o que sabem e como tratam o tema os professores da educação básica em alguns municípios da Paraíba”**, Flattyson de Assis Salvador e Rafael Angel Torquemada Guerra, buscam apreciar o conhecimento de alguns professores de Ciências e Biologia no tocante às viroses dengue, febre zika, febre chikungunya e COVID-19, como também ao parasita SARS-CoV-2. Além disso, verificam também a abordagem metodológica quanto aos recursos empregados por estes professores ao ministrar estas temáticas, de modo a averiguar se eles se sentem preparados para lecionar a respeito da COVID-19. A pesquisa analisou de forma quanti-qualitativa as respostas de cinco professores graduados em Ciências Biológicas, docentes das cidades de Guarabira – PB, Caiçara – PB, Logradouro – PB e Jacaraú – PB a um questionário a eles enviado e mostrou que, tanto a maioria dos professores, quanto os livros didáticos de ensino possuem e abordam insuficientemente estas temáticas tão importantes à vida humana.

Ivan Occhi, Bráulio Almeida Santos e Karina Massei avaliam, no Capítulo 2, **“Introdução à ciência oceânica: percepção ambiental através do mergulho ecopedagógico”**, a percepção ambiental dos alunos sobre o ambiente marinho pelo mergulho autônomo, dando ênfase ao recife de coral, através de atividades extracurriculares visando à inserção da ciência oceânica e destacando a impor-

tância dessa atividade na construção de conceitos socioeducativos e ecológicos. Com isso, buscam reforçar a sensibilização do papel das atividades humanas para a conservação do Oceano como um todo.

Em, “**Contribuições dos jogos digitais para o ensino de programação no fundamental I**”, Bruno Araujo de Lima e Lucas Marques da Cunha, apresentam os jogos digitais que ensinam a programar e propõem um método de avaliação que permite unir as técnicas já existentes e possibilite ao educador avaliar os jogos digitais em seus aspectos educativos e atrativos antes de utilizá-los em suas aulas uma vez que os mesmos têm sido cada vez mais utilizados como um recurso pedagógico para auxiliar o ensino.

Na sequência, no Capítulo 04, “**Uso das TICs na prática docente numa escola do município de Assunção - PB em meio a pandemia do COVID – 19**”, Jadilson Maciel Correia e Emiliano Rostand de Moraes Célio, apresentam as dificuldades que os docentes tiveram com o uso das tecnologias no período da pandemia do COVID-19, durante as aulas remotas. O principal foco esteve relacionado ao uso das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) para efetivação do processo de ensino-aprendizagem em período de distanciamento social.

Paulo Sérgio Alves Rangel e Kely Diana Villacorta Villacorta, apresentam em “**Protótipo de um portal digital para escola nível médio técnico: INFORMA ETE**”, o protótipo de portal web desenvolvido para Escola Técnica Professora Célia Siqueira – ETE, localizada no estado de Pernambuco, para fins de divulgação de atividades essenciais, pertinentes à instituição de ensino.

O capítulo sexto, “**A variação linguística nas aulas de ELE: análise do ponto de vista de professores e livros didáticos adotados em escolas públicas da Paraíba**”, de Maria Helena Pereira Gomes e Ruth Marcela Bown Cuello, busca contribuir para as áreas da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, ao propor uma pesquisa bibliográfica sob o aporte teórico de estudiosos como Ponte (2010), Teixeira (2011), Sousa (2013) com o objetivo de apresentar conceitos sobre o livro didático (LD) e traçar um breve panorama sobre os programas criados no Brasil. A partir da definição de variação linguística, dos tipos de variedades e de quando começaram a aparecer nos materiais didáticos adotados no Brasil.

María José Núñez Merino e Carolina Gomes da Silva, em **“O tratamento da oralidade na formação virtual de professores de língua espanhola”**, apresentam um estudo exploratório e descritivo que visa conhecer a prática e a promoção da produção oral realizadas na plataforma virtual da primeira turma de concluintes da licenciatura *on-line* de Letras Espanhol na Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, partiu-se da base de que permitiram atingir, no final do curso, um conhecimento condizente com os propósitos elencados no Projeto Pedagógico do curso. Assim, o objetivo principal foi identificar e analisar as atividades e verificar se elas cumpriam seu objetivo de aperfeiçoar o domínio da parte oral do espanhol a partir da perspectiva dos atores envolvidos: professores e alunos.

No capítulo seguinte, **“O texto coletivo na aprendizagem do fenômeno linguístico ‘voseo’ da língua espanhola”**, Rejane de Sousa Formiga Almeida e Carolina Gomes da Silva buscam analisar o texto coletivo/colaborativo como parte de um processo de aprendizagem e aquisição de saberes. Esse tipo de texto insere-se num momento em que é de extrema importância a criação de novas estratégias de aprendizagem pautadas no interesse tecnológico latente como também na busca por meios que corroborem com o ensino híbrido emergencial advindo com a pandemia da Covid-19. Assim sendo, as autoras objetivam conceituar o fenômeno linguístico “Voseo” através da construção de um texto coletivo. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos teóricos de Goldenberg (1999), Bogdan e Biklen (1994), Borba, Almeida e Gracias (2018) e Denzin e Lincoln (1994), e seus resultados serviram de ponto inicial para analisar as práticas já existentes que fazem uso dessa ferramenta.

No nono capítulo, **“Literatura nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: a experiência do PNLD (2018) para o ensino médio”**, as autoras Siomara Regina Cavalcanti de Lucena e Ana Berenice Martorelli debruçam-se sobre o Programa Nacional do Livro Didático (2018) de espanhol como língua estrangeira no segmento do ensino médio, com o objetivo de descortinar a presença dos textos literários no referido material. Através da coleta de dados, livro a livro, nas coleções Cercanía Joven (Editora SM), Confluencia (Editora Moderna) e Sentidos en Lengua Española (Editora Richmond), partiram do conceito de literatura cunhado por Candido (1993) e Eagleton (2003) e encontram uma presença acanhada da literatura no material analisado. Os resultados, conforme

as autoras, sinalizam para um papel secundário e fragmentário dos textos literários, o que faz surgir a reflexão sobre a teoria e a prática quando se fala de literatura e aprendizagem de línguas na escola brasileira.

Em “**Ensino Remoto Emergencial ou EaD: uma discussão sobre as práticas adaptadas pelos professores de língua espanhola durante a pandemia de covid-19**”, Tanise Gomes Lira e Luana Francisleyde Pessoa de Farias buscam distinguir a adaptação de práticas educativas empregadas no ensino remoto emergencial e na modalidade de ensino Educação a distância (EaD): evidenciando as características da EaD e do ensino remoto emergencial; identificando quais as ferramentas e os procedimentos metodológicos mobilizados pelos professores de língua espanhola no ensino remoto emergencial. Para tanto, foram consideradas as contribuições de caráter teórico-metodológico de Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020) no tocante à diferenciação entre a EaD e o ensino remoto emergencial; Xavier e Serafim (2020) e Oliveira, Corrêa e Morés (2020) para discutir sobre duas das plataformas digitais mais utilizadas pelos colaboradores da pesquisa: O *Google Classroom* e do *WhatsApp*.

No Capítulo 11 “**O desenho animado *Word World* no ensino de língua inglesa para crianças**”, Celiany Gomes e Sandra Maria Araújo Dias, analisam como o desenho animado pode despertar nas crianças o interesse em aprender uma língua estrangeira, favorecendo a aprendizagem e influenciando o processo de ensino da língua inglesa para crianças em idade escolar de um curso livre de idiomas. O estudo se caracteriza como uma pesquisa participativa, de natureza qualitativa, com amostragem por acessibilidade, por meio de notas de observações de aulas. Os resultados apresentados mostram que o desenho animado *Word World* se configura como um instrumento pedagógico interativo, divertido e atrativo para as crianças nas aulas de inglês, tornando-as capazes de desempenhar, com maior desenvoltura e interesse, as atividades propostas em sala. Além disso, promove a aproximação delas com a língua estrangeira estudada, por meio de um recurso audiovisual, muitas vezes, já presente no cotidiano da criança.

Em “**Vivências no estágio supervisionado a partir da música como ferramenta lúdica no ensino da língua inglesa**”, décimo-segundo capítulo, de autoria de Evelyn White da Costa Santos e Juliene Paiva de Araújo Osias, as autoras discutem

os desafios de contextualizar o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira e descrevem como o recurso musical aplicado em sala de aula pode ser uma ferramenta lúdica didático-pedagógica relevante para a aprendizagem de Língua Inglesa focada na comunicação oral e na interação. O estudo baseou-se nas observações das aulas em turmas do 6º ano Ensino Fundamental e analisou, por meio de uma abordagem qualitativa, os efeitos do uso da música em fatores de motivação, interação, conhecimento oral e cultural da língua para os estudantes de Língua Inglesa.

No capítulo 13, de Heleno Alves de Almeida Neto e Fábio Pessoa, intitulado **“Impactos do trabalho remoto no ensino de língua inglesa em escolas públicas da Paraíba”**, são discutidos os impactos do ensino remoto na comunidade escolar, como um dos efeitos da pandemia do COVID-19. A pesquisa qualitativa de base interpretativista tem foco nas representações docentes de professores de língua inglesa acerca da implantação do ensino remoto em suas escolas. Os resultados apontam a necessidade de uma reavaliação desse modelo de ensino, diante da carência de recursos tecnológicos nas escolas públicas, da necessidade de capacitação profissional e da ausência de políticas públicas que valorizem o ensino de língua inglesa.

O décimo-quarto capítulo, intitulado **“Utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar: uma revisão sistemática da literatura”**, de autoria de Pedro Roberto Andrade Ferreira e Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger, debate o uso crescente de recursos tecnológicos na educação e a demanda de atualização das metodologias de ensino por parte dos educadores. Os autores apresentam uma revisão sistemática da literatura, analisando artigos publicados em periódicos nacionais, entre os anos de 2016 e 2020, que identificam as principais tecnologias da informação e comunicação utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil e as disciplinas cujo processo de ensino e aprendizagem tenha sido mediado pelas TICs. Os resultados apresentados discutem os efeitos significativos das TICs para a aprendizagem dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, e destacam os desafios do acesso a estes recursos para todas as escolas do país.

Por fim, no capítulo 15, **“Qualidade na ou da docência como trabalho? Uma trajetória transdisciplinar”**, Roberto de Jesus da Silva e Walison Paulino de Araújo Costa discutem as implicações de adotarmos a qualidade do trabalho

em detrimento da qualidade no trabalho, no contexto da atividade docente. Com o objetivo de compreender as categorias *trabalho e docência como trabalho* no contexto da Linguística Aplicada, os autores apresentam uma abordagem transdisciplinar das acepções que o trabalho assume na história, passando pela psicologia do trabalho até chegar às teorias clínicas do trabalho, com ênfase na Clínica da Atividade (CLOT, 2017a).

Aproveitamos para agradecer a colaboração dos(as) orientadores(as) e seus(suas) orientandos(das) por compartilharem os resultados das pesquisas desenvolvidas nos TCCs dos cursos a distância da UFPB ao longo dos últimos cinco anos. Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

*Os Organizadores.*

# Capítulo 1

## PARASITOSSES VIRAIS:

### O QUE SABEM E COMO TRATAM O TEMA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALGUNS MUNICÍPIOS DA PARAÍBA

*Flattyson de Assis Salvador (Polo de Araruna/PB)  
Rafael Angel Torquemada Guerra (DSE/CCEN)*

## INTRODUÇÃO

O momento vivenciado pelo mundo a partir de 2020 deixou todos apreensivos. O surgimento pandêmico do Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) ocasionou uma mudança súbita do modo de vida das pessoas em todo o globo. No Brasil, esta realidade não foi diferente.

A verdade é que, no país do futebol, houve uma grande tendência ao negacionismo científico a respeito do potencial pandêmico do coronavírus 2 patógeno da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Esta complacência diante do vírus trouxe aos brasileiros uma série de problemas como um efeito “bola de neve”; ao mesmo tempo em que se tem um alto teor estatístico de infectados por este agente patológico, é apresentado um número altíssimo de mortes pela infecção a partir dele; considerando também os consequentes problemas na economia e na vida de todos. Anteriormente a esta doença, temos outras também potencialmente presentes na sociedade brasileira. Parasitoses que todos os anos fazem vítimas sucessivas, doenças que muitas vezes são proliferadas através da precariedade da atividade humana, como a ausência de epidemiologia na vida e no conhecimento social.

Uma das parasitoses mais conhecidas no Brasil é a dengue. Segundo artigo publicado pelo colunista da CNN Brasil, Guilherme Venaglia (2020), até 14 de novembro de 2020, o país teve aproximadamente 972 mil casos desta doença; como também aproximadamente 79 mil casos da febre chikungunya. O artigo

torna-se interessante, pois, traz ao leitor o didatismo epidemiológico, uma vez que comenta a ação do Ministério da Saúde, o qual lançou em 24 de novembro de 2020 uma campanha nacional de combate ao mosquito *Aedes aegypti*. O Secretário de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde comentou a proposta enfatizando a relevância da campanha da seguinte forma (BRASIL, 2020, n.p):

Nossa campanha tem como conceito: combater o mosquito é com você. Queremos que você participe desse processo, que você tenha um sentimento de pertencimento a esse processo. É comigo, é conosco Ministério da Saúde, é com toda a população brasileira. Essa é uma responsabilidade compartilhada.

A considerar este espírito comunitário mencionado pelo secretário acerca da campanha e da vigilância em saúde, é importante analisar esta proposição “É comigo, é conosco Ministério da Saúde, é com toda a população brasileira. Essa é uma responsabilidade compartilhada”. Diante disso, ao fragmentarmos esta análise, surge uma questão retórica inerente ao ambiente acadêmico/científico em educação: qual é o papel do professor de Ciências e Biologia nesta responsabilidade comunitária em saúde, quanto à formação cidadã dos estudantes? A disciplina de Didática ministrada aos cursos de licenciatura frisa justamente estas questões; conhecer o dinamismo pedagógico no ensino destas disciplinas é um desafio que começa bem antes da atuação docente, iniciando-se segundo Martins (2006, p. 79), quando “[...] a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico”.

Tendo em vista este processo em educação da sociedade brasileira, englobando os aspectos das autoridades competentes em atuação, a intervenção dos educadores e o estudo acadêmico/científico quanto à educação e a saúde, o presente trabalho busca verificar e apresentar o conhecimento de alguns professores (cinco) de Ciências e Biologia atuantes nas cidades de Guarabira, Caiçara, Logradouro e Jacaraú, na Paraíba, quanto à algumas parasitoses virais, sendo elas a dengue, a febre chikungunia, a febre zika, a COVID-19 e o seu agente etiológico causador, o SARS-CoV-2. Este trabalho também visa conhecer a forma metodológica de trabalhar as temáticas em questão no âmbito de ensino escolar pelos docentes que



compuseram a amostra da pesquisa. Por fim, preocupando-se com este processo sistemático educativo no tocante à estas enfermidades importantes para a saúde humana, foram apreciados também três coleções de livros didáticos de Biologia, os quais foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2018 (PNLD).

O objeto de estudo desta pesquisa se justifica uma vez que engrandece o acervo atualmente limitado acerca de conhecimentos no tocante à parte intelectual, técnica e operacional de educação a incluir a abordagem de livros de consulta e recursos tecnológicos em ensino, sob tutela dos docentes atuantes nas disciplinas de Ciências e Biologia. Portanto, estas investigações fazem-se de grande importância para as futuras discussões no âmbito do Ministério da Educação, no aprimoramento e na reformulação da atual tradicionalista educação brasileira.

## **1 OPERACIONALIZAÇÃO**

A Operacionalização está dividida em três tópicos: Fundamentação Teórica, Fundamentação Metodológica e Resultados e Discussão abordados a seguir.

### **1.1 Fundamentação Teórica**

Quando pronunciada a palavra “escola”, o pensamento humano logo se propõe a projetar sua estrutura física, ou seja, um edifício constituído de tijolos, cimento e telhas, onde os estudantes se reúnem para assistir aulas. Há quem associe a imagem da “escola” a momentos de lazer, tais como a hora do lanche, ou se refira a ela como um mal necessário para a alegria dos alunos, uma vez que, a “felicidade” deles será alcançada a cada toque de fim de aula. Entretanto, o conceito de escola não pode se reduzir a esta superficialidade, a escola é mais do que isso. Oliveira (2006) conceitua de forma interessante o significado real de escola, a qual tem uma função social importante na formação cidadã para o pleno exercício da cidadania na sociedade (CANIVEZ, 1991). Para OLIVEIRA (2006, p. 11),

A escola é um espaço social dinâmico, portanto em constante movimento, onde decisões administrativas, pedagógicas e políticas são tomadas no dia-a-dia; onde convivem e interagem diferentes sujeitos sociais, de diferentes saberes, com distintos papéis, interesses, responsabilidades, visões de mundo, de homem e de sociedade; com uma organização calcada numa estrutura de relações, que não é neutra, que reflete a centralização ou descentralização do poder; que repassa e transmite conhecimentos abstratos, ou constrói o conhecimento a partir da realidade e da experiência dos alunos; que impõe padrões e concepções a partir da lógica vigente como, individualismo, competitividade e qualidade total, as peculiaridades étnicas, a diversidade social e a historicidade da comunidade local.

No mesmo sentido, existe a educação em saúde. A educação, neste contexto, é um modo de mediar e intervir no mundo (FREIRE, 2014). Entendida desta forma, a educação configura um processo contínuo de aperfeiçoamento crítico e intelectual das pessoas. Vale lembrar que, segundo o artigo 205 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016), a educação é um direito que visa o desenvolvimento pessoal de todos os residentes no país, de modo a prepará-los ao pleno exercício da cidadania.

O Ministério da Saúde, por sua vez, define a educação em saúde tal como um conjunto de intervenções metodológicas em ensino, objetivando a apropriação do conhecimento e a autonomia das pessoas para com os fatores de risco à saúde e o processo saúde-doença. De mesmo modo, O Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1998) compreende o nível de saúde das pessoas de acordo com os seus hábitos e os ambientes em que vivem diariamente: a pobreza, o consumo desenfreado, o estresse, o ar que respiram etc. são aspectos levados em conta nesta análise.

Assim, Barbosa *et al* (2009, p. 2) apontam que:

A educação em saúde é um processo de ensino-aprendizagem que visa a promoção da saúde, o educador em saúde tem o papel de facilitador das descobertas e reflexões dos sujeitos sobre a realidade, sendo que os indivíduos têm o poder (empowered) e a autonomia de escolher as alternativas.

É nesse contexto descrito acima que Barcelos *et al* (2019, p. 2) esclarecem que:

A educação em saúde constitui uma ferramenta importante para a formação de crianças e jovens, visando à prevenção de inúmeros agravos à saúde e a extensão universitária permite a interação entre a universidade e a sociedade contribuindo para a formação de profissionais com responsabilidade social.

É nesta perspectiva que se faz necessário o “casamento monogâmico” entre o âmbito escolar e a educação em saúde. No artigo “A importância da abordagem da educação em saúde: revisão de literatura”, Paes e Paixão (2016, p. 1) apresentam de forma virtuosa e conexa os conceitos de escola, educação e saúde, sendo fundamentados nos autores Costa *et al* (2008) e Casemiro *et al* (2014), que abordam esta temática de educação em saúde na escola:

A educação e a saúde são espaços de produção e aplicação de saberes destinados ao desenvolvimento humano, havendo um consenso sobre o relevante papel de ações de promoção da saúde e de educação em saúde desenvolvidas dentro das escolas, garantindo a formação integral dos alunos. A escola torna-se, portanto, espaço essencial para o desenvolvimento do conhecimento comum e para a integração com a comunidade, encontrando-se nela grande parte da população que demonstra interesse em aprender e residindo grande potencial disseminador de informações, sendo ambiente favorável à promoção da saúde.

Segundo Filho (1917) no Primeiro Congresso Médico Paulista, foi a partir dos anos de 1850 que se organizaram no Brasil os primeiros estudos no tocante à saúde na escola. Alguns anos depois, vale lembrar que o país passou por uma crítica situação em saúde, tendo ocorrências em grande escala da varíola, febre amarela, malária, tuberculose, entre outras (FIGUEIREDO *et al*, 2010). Para tanto, a necessidade de se discutir a saúde, a promoção e a sua manutenção obtiveram expansão no meio escolar.

Dentro desta discussão, é importante direcionar a atenção às parasitoses virais, também conhecidas como viroses. Em pleno 2021, quem nunca ouviu falar a respeito de doenças, tais como a dengue, a febre zika, a febre chikungunya e a COVID-19? Sem exceção de nenhuma delas, todas ocorreram e ocorrem no Brasil de modo

intenso, com destaque recente à COVID-19. O potencial epidêmico que aflora estas viroses no Brasil, e pandêmico quando se observa a COVID-19 de forma global, toma dimensões cada vez maiores e sem precedentes. A considerar a complexidade destes conhecimentos, uma das intervenções necessárias direcionadas ao controle delas é justamente conhecê-las, para tal, é essencial compreender que, doenças virais são constituídas de etiologias complexas, onde diversos aspectos são inerentes às suas disseminações (SILVA; ANGERAMI, 2008).

Ao verificar a Base Nacional Comum Curricular na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias direcionadas ao Ensino Médio pode-se encontrar um dos principais objetivos gerais desta etapa da Educação Básica. Ela, a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 113) aponta que:

No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema.

Frente a esta abordagem de parasitoses, uma das habilidades que a BNCC em Biologia busca é a identificação e análise de vulnerabilidades pelos estudantes, vulnerabilidades tais que estão vinculadas a desafios da contemporaneidade, visando a promoção da saúde e do bem-estar (BRASIL, 2018a). É durante o 2º Ano do Ensino Médio que se estuda a classificação detalhadamente dos seres vivos e, portanto, os vírus, suas características e as infecções oriundas deles.

Por se tratar de uma temática de relevância à saúde pública, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, no tocante às parasitoses virais, se faz altamente essencial para o aperfeiçoamento da sociedade brasileira. De acordo com Brandão (2018), os professores de Ciências e Biologia são interventores essenciais na Educação, quanto ao ensino de parasitoses e o processo formativo da cidadania e da consciência comunitária em saúde, haja vista, que são conhecimentos inerentes às áreas das Ciências Biológicas.

Para esta intervenção, segundo Santos e Lima (2017) em uma pesquisa feita com docentes de escolas públicas do município de Salinas em Minas Gerais, foi constatado que, todos consideram altamente importante a disseminação dos conhecimentos a respeito das formas preventivas e de tratamento no processo de ensino-aprendizagem de parasitoses aos alunos. Porquanto, vale ressaltar a necessidade do papel do professor e da didática aplicada a este; (PAES; PAIXÃO, 2016, p. 1) discorrem a respeito da primeira com excelente abordagem:

É necessário, porém, a presença de um educador com nova visão, já que é preciso que o saber seja extensivo a todos. Como facilitador, este deve fornecer elementos para que aluno se comunidade se apropriem do conhecimento científico a respeito da saúde integral, identificando e conhecendo os fatores de risco determinantes do processo saúde-doença.

No entanto, estariam os professores da Educação Básica em Ciências e Biologia preparados em questão não apenas de conhecimento, mas também de didática para esta intervenção de tamanha importância à sociedade? Este trabalho de facilitação feito por tais docentes é de grande valia para a educação, uma vez que, a prevalência da eficiência e da efetividade metodológica em ensino precisa se fazer presente no processo. Para tanto, de acordo com Litaiff *et al* (2017) é necessário o constante aperfeiçoamento deles para o ensino destas relevantes discussões no âmbito escolar, sendo significativo eles possuírem conhecimentos sobre epidemiologia, como também a relação do agente etiológico, com os hospedeiros intermediários, definitivos, de modo a ter domínio laboratorial nestas verificações. Quanto a estes domínios, de acordo com Moreira (2003), cabe às instituições formadoras de docentes nas áreas de Ciências Biológicas proporcionarem aos seus educandos, recursos laboratoriais para o desenvolvimento intelectual e analítico do futuro professor de Ciências e Biologia. Neste contexto, é importante ressaltar a forma e o comprometimento do professor para com a ministração do conteúdo, a considerar que, uma vez percebido pelos estudantes, a formalidade, o desânimo didático e o domínio mediano dos conhecimentos, estes tendem a ser desestimulados, ou seja, gera um desinteresse dos alunos pela aula e pelo o conteúdo em si. Portanto, são fatores essenciais para os docentes se preocuparem ao ministrar estes conteúdos com seus alunos (MORAES; VARELLA, 2007).

Quando se refere à recursos para o ensino, a primeira possibilidade presente na realidade da educação brasileira é o livro didático. Existe uma preocupação em ofertar às escolas do país, livros que condizem com um “padrão” razoável de abordagem das temáticas inerentes e estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. Para tanto, foi criado em 1937, uma instituição denominada Instituto Nacional do Livro, o atual PLND, Programa Nacional do Livro Didático, aperfeiçoado mais tarde, nos anos de 1980 (BRASIL, 2017). Kovaliczn (2005), e Dias e Kovaliczn (2014) abordam de forma insuficiente os conhecimentos a respeito de parasitoses, haja vista que são temáticas bastante alinhadas com o meio social das pessoas. O primeiro autor enfatiza justamente isto na distância entre a abordagem das obras analisadas por ele com o contexto em saúde pública, a considerar o ambiente de vivência de cada aluno e os focos de proliferação e contaminação de agentes patológicos perigosos, as abordagens dos livros são insuficientes para qualquer conscientização do discente. Já Dias e Kovaliczn (2014, p. 2), enfatizam que “a maioria dos livros didáticos de Ciências e de Biologia aborda as parasitoses humanas com enfoque pouco interessante e fora da realidade sociocultural dos educandos”.

Como dito por Lepienski e Pinho (2008), ainda persiste na didática aplicada pelos professores de Ciências e Biologia no Brasil aulas expositivas, estas são de pouca interatividade junto aos alunos. É sabido, deste modo, que para a devida formação dos estudantes quanto à educação científica, esta predominância tem que mudar, senão continuará o império da ineficiência neste processo (KRASILCHIK, 2004). Esta mesma autora identificou que estas áreas, na perspectiva dos alunos, podem ser umas das melhores e de grande atenção por parte deles, ou simplesmente podem ser algo insignificante, de nenhum valor intelectual; esta variação de percepção se daria justamente a depender de como foi ensinado pelo professor.

Fugindo um pouco desta prevalência, cabe lembrar que, o grande objetivo do professor ao ensinar é perpassar aos alunos uma mensagem clara do que está sendo ensinado e, para isso, é necessário considerar os tempos atuais e os avanços tecnológicos para auxiliar nesta. De acordo com Machado e Lima (2017) para a inserção da tecnologia no ensino, o docente precisa apropriar-se destes meios, a considerar a potencialidade e a praticidade na execução da mensagem pedagógi-

ca aos alunos. Entretanto, é importante que o professor esteja seguro e organize sistematicamente cada passo, para não desmotivar os alunos.

Para destacar a importância dos recursos tecnológicos para o ensino, existem aspectos inerentes que se fazem necessários às suas apreciações; estes aspectos dizem respeito a como os sentidos básicos auxiliam os estudantes no aprendizado. De acordo com Ferreira e Silva (1986), entre estes sentidos, aproximadamente 94% da aprendizagem se dá pelo uso da visão ao visualizar juntamente com a audição, que, após 3 dias de retidas as informações, 65% do que foi estudado ainda está presente. Portanto, o uso de tecnologias na didática aplicada em sala de aula se faz altamente necessária para buscar a potência máxima de aprendizado aos alunos considerando a abordagem destes mesmos autores. Alguns recursos digitais citados por Pimenta (2011) são justamente a internet, o computador, projetores, vídeos didáticos, conferências em rede, uso de software de apresentação de slides, etc. Dessa forma, levando em conta o que foi desenvolvido e explicado neste referencial teórico por Ferreira e Silva (1986), Pimenta (2011), Machado (2017), Krasilchik (2004), Oliveira (2006), Canivez (1991), Freire (2014), Barbosa *et al* (2009), Barcelos *et al* (2019), Paes e Paixão (2016), Costa *et al* (2008), Casemiro *et al* (2014), Figueiredo *et al* (2010), Silva e Angerami (2008), Brasil (2017 e 2018a), Santos e Lima (2017), Litaiff *et al* (2017), Moreira e Diniz (2003), Moraes e Varella (2007), Kovaliczn (2005), Dias e Kovaliczn (2014), Lepienski e Pinho (2008) e entre tantos outros, é possível visualizar a base teórica que embasa este trabalho e a discussão de seus resultados.

## 1.2 Fundamentação Metodológica

O presente estudo possui uma abordagem quantitativa e qualitativa, de modo que os dados foram coletados lançando mão do uso da aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados junto a um grupo de 5 professores de Ciências e Biologia com experiência docente, que atuam na rede pública Estadual e Municipal, nas cidades de Guarabira, Logradouro, Caiçara e Jacaraú, na Paraíba. Este levantamento buscou analisar os conhecimentos dos professores participantes no tocante à forma de transmissão e controle de três parasitoses virais: a dengue,

a febre chikungunya e a febre zika; por meio deste também foram analisados os conhecimentos dos professores acerca do vírus SARS-CoV-2 (novo coronavírus) e a doença manifesta, a COVID-19.

Para a consolidação teórica das metodologias empregadas neste trabalho, tem-se as contribuições de Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) e Fonseca (2002). Os primeiros abordam de forma interessante a pesquisa qualitativa pois, quando bem desenvolvida traz consigo um maior e irrestrito campo de apreciação quanto às informações obtidas: “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Fonseca (2002, p. 20), por sua vez, enfatiza “a importância da pesquisa quantitativa, a considerar a presença da estatística para explicar de forma objetiva fenômenos diversos”. No entanto, o autor não desmerece a pesquisa qualitativa, uma vez que esta tem um norte subjetivo e empirista, pelo contrário, ele demonstra grande apreço pela aplicação de ambas simultaneamente. Seguem as palavras do autor (2002):

[...] Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. 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 o 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 recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Na etapa de análise dos livros didáticos, foi utilizado o método procedimental de estudo de caso para apreciar três livros didáticos de Biologia, que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ocorrido em 2018; o objeto desta análise foi verificar o nível de abordagem das obras referentes às viroses dengue, febre chikungunya e febre zika. A escolha desta formatação de pesquisa (FONSECA, 2002), neste caso, contribuiu para a compreensão da abordagem didática nestes livros didáticos autorizados pelo Ministério da Educação através do



PNLD 2018. Pode-se verificar nas palavras deste autor (2002, p. 33) a importância deste método procedimental para o respectivo estudo deste trabalho:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação [...]. [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva [...] pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

O alicerce deste trabalho nasceu justamente de um projeto de pesquisa desenvolvido no segundo semestre de 2020 durante os estudos da disciplina de Projetos e Experimentação no Ensino de Ciências e de Biologia ofertado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da Universidade Federal da Paraíba. O projeto, inicialmente, tinha como norte a Parasitologia geral direcionada ao âmbito de ensino, no entanto, uma vez estabelecida a temática de investigação, foi possível delimitar a atuação de pesquisa, de modo a abordar fragmentadamente as parasitoses virais (dengue, febre chikungunya, febre zika, COVID-19) no âmbito de educação junto à docentes da área. Nesse sentido, uma vez estabelecido o norte investigativo, utilizou-se de forma predominante o Google Acadêmico, mas também alguns livros, para buscar o referencial teórico que propiciou sentido a todos os instantes do presente trabalho. A segunda etapa da pesquisa foi fundamentada em Mota (2019), que apresenta em seu trabalho “Utilização do GOOGLE Forms na Pesquisa Acadêmica” a importância desta ferramenta para a investigação de aspectos importantes para nós. Para tanto, devido a atual conjuntura de saúde pública que perpassa o mundo com a pandemia de COVID-19, o distanciamento social, e o cenário de educação remota, foi elaborado o questionário de coleta de dados utilizando o Google Formulários, o qual foi repassado ao endereço eletrônico dos professores pelo mensageiro WhatsApp, respeitando, desta forma, devidamente todas as medidas legais impostas ao controle e prevenção do vírus SARS-CoV-2.

A terceira etapa foi justamente a leitura dos livros didáticos de Biologia apreciados. Uma vez lidos, foi necessário um período de reflexão acerca dos conteúdos apresentados por estes e de suas abordagens pedagógicas para a devida e posterior elaboração sistemática e organizada dos resultados para fácil compreensão de todos.

Por fim, a última etapa foi a obtenção e verificação dos resultados, sua discussão e a sua organização pelo padrão de formatação baseado na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fazendo junção não apenas aos resultados e discussão, como também à todas as etapas obrigatórias para sistematização do trabalho (SILVA, 2004).

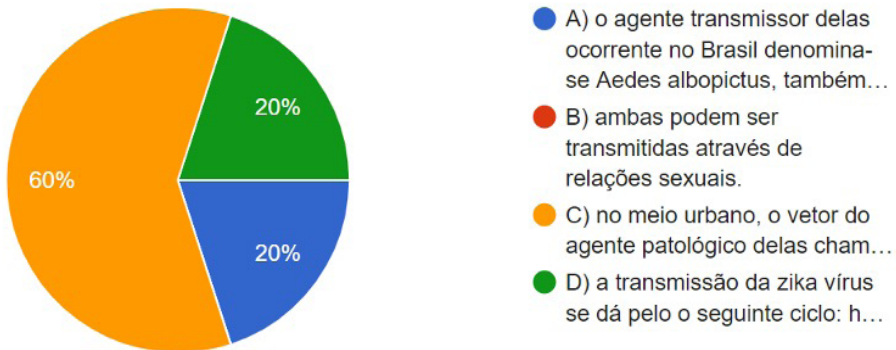
### 1.3 Resultados e Discussão

O questionário utilizado para coleta de dados foi respondido por 5 professores graduados (quatro licenciados e um licenciado e bacharel) em Ciências Biológicas. Quatro dos cinco professores participantes lecionam a disciplina de Biologia no Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino nos municípios de Guarabira – PB (dois), Caiçara – PB (um) e Logradouro – PB (um). Uma professora leciona a disciplina de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental, numa instituição pública municipal de ensino na cidade de Jacaraú – PB. Dentre eles, apenas dois não possuem Pós-graduação, quanto aos demais, dois são Especialistas (Gestão Escolar e Etnobiologia) e um possui o título de Mestre (Saúde Pública), este possui um ano de atuação docente. O tempo de atuação docente dos outros quatro professores, de forma crescente é: quatro, doze (2 educadores) e dezoito anos. Nas quatro primeiras questões buscou-se averiguar os conhecimentos dos docentes a respeito de algumas parasitoses.

Na primeira questão apresentada no Gráfico 1, os respondentes foram requisitados a responder acerca da forma de transmissão da dengue e da zika vírus, sendo possível observar que, a maioria dos professores (60%) respondeu de forma correta que o vetor do agente patológico dessas duas doenças no meio urbano predominantemente é o mosquito *Aedes aegypti*, enquanto que, 20% responderam que o agente transmissor dessas parasitoses no Brasil é o mosquito

*Aedes albopictus*. Outros 20% responderam que a transmissão da zika vírus se dá pela relação: “homem infectado é picado pelo mosquito do gênero *Haemagogus*, que pica posteriormente, homem saudável”.

**Gráfico 1** – Forma de transmissão e controle da dengue e zika vírus

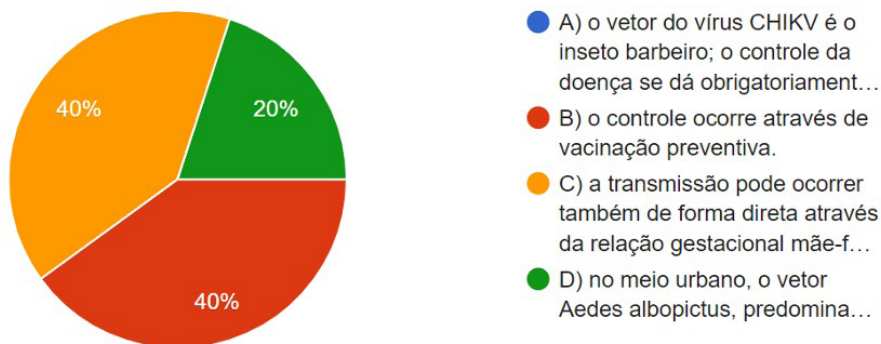


**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Outrossim, questionados no tocante à forma de transmissão e controle da chikungunya (Gráfico 2), 40% dos professores responderam corretamente que a transmissão desta pode ocorrer também por via direta por meio da relação gestacional mãe-feto, uma vez que, a mãe esteja infectada com o vírus. Outros 40% apontaram a assertiva que mencionava o controle desta doença através de vacinação preventiva, que estava incorreta. Os restantes 20% marcaram incorretamente que o mosquito *Aedes albopictus* é o responsável, predominantemente em áreas urbanas, pela transmissão do vírus CHIKV, por meio de sua picada.

Intercalando-se, estes valores obtidos nas questões 1 e 2 replicam justamente o que Valle *et al* (2016) afirmam acerca de algumas reflexões sobre os desafios e questões no tocante a estas três parasitoses, que é justamente a “epidemia da desinformação”. Em paralelo com os resultados explicitados anteriormente, pode-se levantar a seguinte questão: qual é a relação desta “epidemia de desinformação” apreciada por Valle *et al* (2016) a respeito dessas doenças com o conhecimento insuficiente apresentado pelos professores investigados nestas questões que, justamente, foram abordadas de forma básica?

**Gráfico 2** – Forma de transmissão e/ou controle da Chikungunya



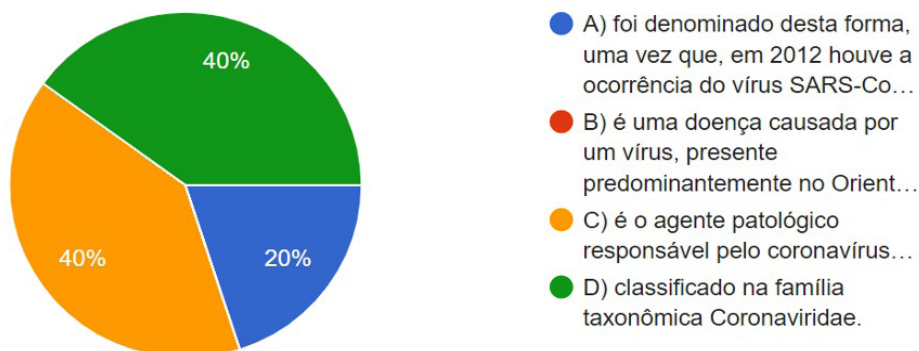
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

O trabalho de pesquisa feito por Litaiff *et al* (2017) “Percepção de professores do ensino fundamental e ensino médio em relação às suas práticas educativas sobre Parasitologia: um estudo em duas escolas de Manaus” apresentado ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM) traz informações importantes para a resolução desta questão. Uma das questões investigadas por esta foi justamente o sentimento de preparo que cada uma das duas professoras possuíam para o ensino de Parasitologia; elas foram unânimes em destacar a importância da atualização, da pesquisa e do aprimoramento constante do conhecimento delas sobre estas temáticas. Litaiff *et al* (2017, p. 23) ainda afirmam que “A preparação do professor é fundamental para que seja transmitida segurança em sua aula, para isso é necessária uma boa base acerca do que será ministrado”. Considerando, portanto, o baixo rendimento dos professores nestas questões da presente pesquisa, torna-se preocupante do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem ao qual estão vinculados, haja vista, a alta relevância dos docentes de Ciências e Biologia para a educação em saúde na sociedade (BRANDÃO, 2018).

Quando indagados a respeito do coronavírus SARS-CoV-2, o resultado percentual assemelhou-se à questão anterior; 40% responderam corretamente a assertiva que mencionava a família taxonômica deste vírus, Coronaviridae. Outros 40% responderam incorretamente que o SARS-CoV-2 é o agente patológico causador do coronavírus em potencial pandêmico no mundo, enquanto que, 20%

responderam de forma incorreta que, esta atribuição direcionada ao vírus tal como SARS-CoV-2, tem referência com a ocorrência em 2012 do vírus SARS-CoV, de modo que a similaridade genética entre eles é de 80%. (Gráfico 3)

**Gráfico 3** – Conhecimentos sobre o vírus SARS-CoV-2



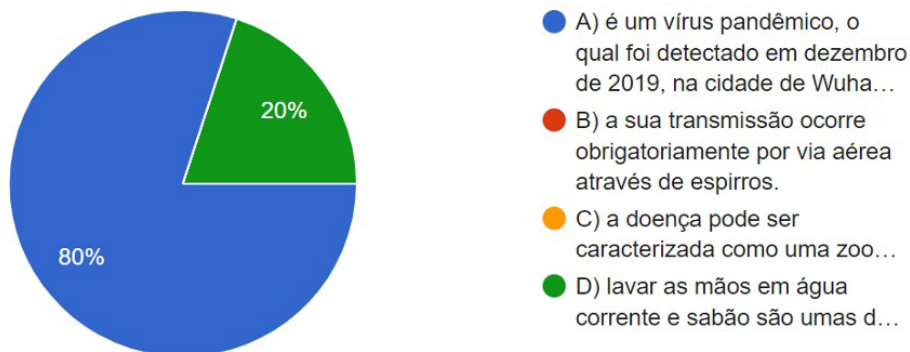
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Explicitamente, menos da metade dos professores apresentaram algum conhecimento a respeito do vírus causador da COVID-19; resultado que já era esperado, uma vez que, trata-se de um novo vírus que se apresenta desconhecido, como dito por Quintana e Duarte (2020). Para tanto, embora haja escassez de conhecimentos teóricos neste sentido, pode-se afirmar que, este não inexistente; deste modo, vale lembrar, segundo Fabrício e Martins (2017, p.10) que “a produção acadêmica direcionada à Educação e ao ensino de Ciências entre os anos de 1996 à 2016 norteiam justamente para a solução desta fragmentação, ratificando como necessária a formação continuada e a atualização constante da prática docente, haja vista, o potencial crítico e reflexivo para a sociedade”.

Em consonância com a questão anterior e demonstrado no Gráfico 4, a quarta questão abordou a forma manifesta da doença, a COVID-19. Vinte por cento dos docentes responderam corretamente a assertiva da questão que mencionava o uso de água corrente e sabão ao lavar as mãos como forma de controle da doença, em meio a um cenário de incertezas referentes ao desconhecimento no tocante a esta enfermidade, como exemplificado por Henriques e Vasconcelos (2020).

Em relevante maioria, 80% dos professores marcaram incorretamente a assertiva de que a COVID-19 “é um vírus pandêmico, o qual foi detectado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China”.

**Gráfico 4** – Conhecimentos sobre a COVID-19.

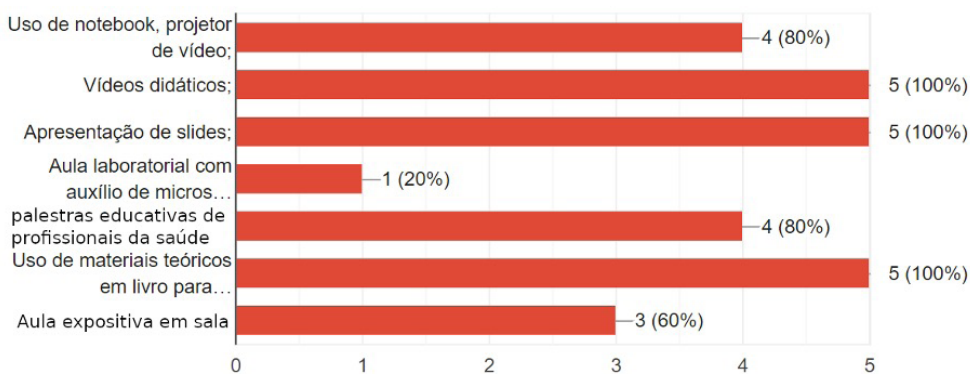


**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Esta ampla maioria (80%) replica justamente o que é dito ainda de acordo com Junior *et al* (2020) no artigo científico presente no acervo digital da Universidade Federal da Bahia em referência à desinformação e notícias falsas (fake news) a respeito do novo coronavírus SARS CoV-2 e da doença manifesta, a COVID-19: ao mesmo tempo que as pessoas não possuíam interesse de conhecer o contexto histórico-biológico do vírus; o fizeram posteriormente, a partir do seu potencial manifesto epidêmico na China, primeiramente, e depois, tal como pandemia, configurando um verdadeiro desafio na conciliação desta falta de interesse a respeito do vírus com o bombardeio de informações falsas a respeito dele e da doença manifesta, gerando uma confusão na sociedade referente às formas de transmissão do agente patológico, métodos preventivos, números de infectados e até mesmo na distinção entre as nomenclaturas utilizadas habitualmente, tais como: a “COVID-19”, o “coronavírus” (BRASIL, 2021) e em menor frequência o “SARS-CoV-2”; ou seja, há uma dificuldade em conceituar quem é a doença manifesta, quem é a família taxonômica do vírus e quem é o agente patológico causador.

As questões cinco e seis abordaram diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Na questão cinco, foi indagado aos professores quanto aos recursos metodológicos que habitualmente eles utilizam em suas intervenções docentes no tocante ao ensino de parasitoses. A questão tinha sete alternativas possíveis de serem selecionadas, os professores tiveram autonomia para marcar mais de uma alternativa de acordo com os recursos que estes utilizam em suas aulas referente à esta temática. As alternativas eram, respectivamente: Uso de notebook, projetor de vídeo; vídeos didáticos; apresentação de slides; aula laboratorial com auxílio de microscópio; palestras educativas de profissionais da saúde; uso de materiais teóricos em livro para estudo; aula expositiva dialogada em sala de aula. Apenas um professor (20%), que possui título de Mestre em Saúde Pública, utiliza como recurso metodológico de ensino, aulas laboratoriais com auxílio de microscópio, igualmente demonstrado no Gráfico 5. Sessenta por cento afirmaram utilizar como recurso a aula expositiva dialogada com os estudantes, enquanto que, 80% dos professores asseguraram utilizar tecnologias como notebook e projetor de vídeo, como também a utilização de palestras educativas com profissionais de saúde em suas aulas. Por unanimidade nas demais alternativas que replicavam os recursos metodológicos, 100% dos professores afirmaram utilizar vídeos didáticos, apresentação em slides e materiais teóricos em livros, como métodos de ensino aplicado por eles. (Gráfico 5)

**Gráfico 5** – Recursos metodológicos utilizados pelos professores



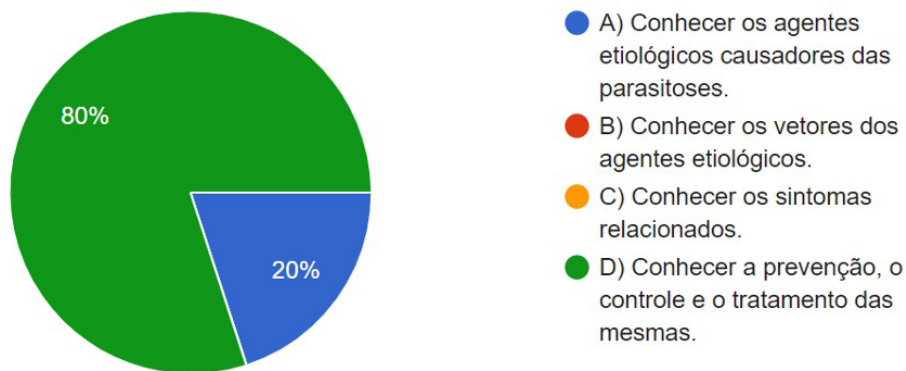
**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).



É importante verificar que, apenas uma minoria considerável dos professores usufruiu de recursos laboratoriais para o estudo de parasitoses, a maioria, no entanto, utiliza métodos tradicionais para a ministração destas temáticas, o que remete à reflexão acerca da escassez de recursos nas instituições de Ensino Básico no Brasil: “A preparação do professor é fundamental para que seja transmitida segurança em sua aula, para isso é necessária uma boa base acerca do que será ministrado” (LITAIFF *et al*, 2017, p. 8).

A questão 6 abordou a seguinte indagação aos professores: “Haja vista que o processo de ensino-aprendizagem precisa ter objetivos mapeados a ser alcançados, em sua opinião, quanto às parasitoses, na perspectiva do aprendizado dos alunos, qual deve ser o principal foco?” Oitenta por cento dos docentes afirmaram considerar os conhecimentos acerca da prevenção, do controle e do tratamento como principais norteadores do aprendizado de seus estudantes; apenas 20% apontaram a importância de conhecer os agentes etiológicos vinculados às parasitoses como foco principal de aprendizado dos discentes. (Gráfico 6)

**Gráfico 6** – Principal foco pedagógico dito pelos professores a respeito do aprendizado dos alunos, quanto às parasitoses



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Este questionamento direcionado aos objetivos de ensino dos professores para com seus alunos ratifica justamente o que fora dito por Brandão (2018): a considerar a relevância para a formação cidadã, os professores de Ciências e Biologia são



altamente importantes no processo de educação em saúde na sociedade, para tal, observar o modo como estes norteiam a abordagem e esperam o recebimento da mensagem pedagógica se faz necessário.

Na sétima e última questão, foi feito aos professores o seguinte questionamento: “Em relação à COVID-19, você, enquanto professor de Ciências e/ou Biologia, se sente preparado para abordar esse tema com seus alunos? Por quê?”. Três dos cinco professores (60%) disseram que não se sentem preparados para discutir esta temática junto aos seus alunos; eles são unânimes quando mencionam o aparecimento diariamente de novas informações a respeito da COVID-19. Um destes três professores (60%) frisa que “uma vez ou outra” considera advertir seus alunos a respeito das medidas de prevenção que todos devem tomar, mas, ainda assim ressalta a superficialidade dos conhecimentos atuais, como também a presença de notícias falsas nas redes sociais, no tocante à esta enfermidade, as quais dificultam o aprofundamento no estudo da mesma. Embora, não se sinta apto à abordar a temática com os alunos, um destes três docentes (60%) mostrou-se confiante que, brevemente, os conhecimentos acerca desta doença estarão totalmente disponíveis para a apreciação de todos.

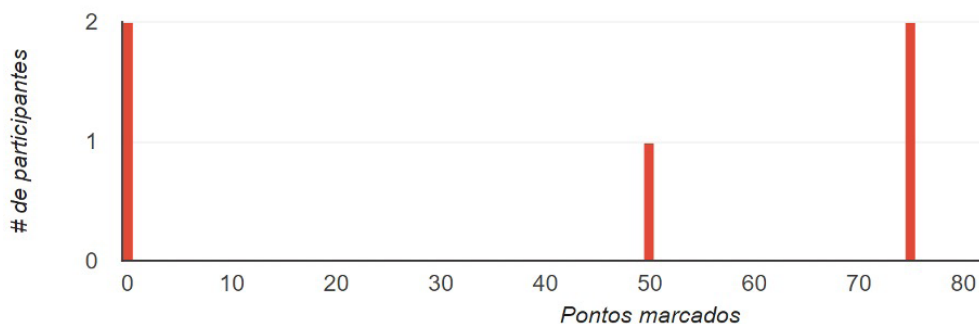
Nemer (2020) desenvolveu em seu artigo científico presente no acervo digital da Universidade Federal do Paraná, um questionamento que vai ao encontro do que, de forma geral, expressaram anteriormente (questão sete) os professores: “Fake News e desinformação representam o mesmo conceito?”. Foi interessante verificar como a maioria destes professores conseguiu observar e abordar estes dois fenômenos atuantes à pandemia da COVID-19. Outros 40% dos professores sentem-se preparados para lecionar a temática com seus alunos; eles são semelhantes quando expressam a midiatização e recorrência com o qual as informações a respeito da COVID-19 são propagadas constantemente. Um deles ainda destaca a existência de materiais teóricos com excelente base, fundamental para o planejamento e execução de aulas a respeito desta doença.

O trabalho de pesquisa desenvolvido por Morais (2004), apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco traz à tona uma realidade semelhante ao que fora ratificado anteriormente neste capítulo. Em sua pesquisa, “A competência dos

professores de Biologia em contextualizar os conteúdos específicos”, Morais (2004) disserta acerca do domínio de conteúdo dos professores investigados, no processo de ensino-aprendizagem de Biologia, de modo a contextualizar isto aos alunos. Ele concluiu que as professoras possuíam conhecimento insuficiente e limitado para dar real sentido ao ensino da disciplina. A considerar isto, é possível fazer um breve comparativo com os resultados obtidos neste presente trabalho de pesquisa, cujo um dos objetivos gerais é verificar o conhecimento de alguns professores de Ciências e Biologia acerca de parasitoses.

Hipoteticamente, se as quatro primeiras questões tinham como finalidade averiguar este conhecimento deles, e atribuíssemos a cada questão, pontuação máxima de 25 pontos, totalizando 100 pontos, teríamos a seguinte situação: apenas 40% dos professores investigados conseguiram alcançar uma pontuação superior à 70% da avaliação, enquanto que, os outros 60% ficaram abaixo deste nível comum à aprovação e, destes 60%, 40% zeraram a avaliação e os restantes 20% obtiveram 50% da nota. Notoriamente, mais da metade dos professores apresentaram conhecimento insuficiente para a resolução do questionário, assemelhando-se ao que foi encontrado por Morais (2004), replicado anteriormente. (Gráfico 7)

**Gráfico 7** – Resultado geral da avaliação dos professores no tocante ao conhecimento deles quanto à temática de parasitoses virais, SARS-CoV-2 e COVID-19



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Entretanto, torna-se interessante, uma vez tendo como base a presente pesquisa, analisar com maior profundidade esta insuficiência de domínio dos conteúdos, conteúdos os quais são enraizados na matriz curricular de formação em Ciências

Biológicas (licenciatura e/ou bacharelado), como também, posteriormente, na atuação docente em Ciências da Natureza e Biologia, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Deste modo, considerando os pensamentos de Freire (2014, p. 25), disponibilizado na obra de sua autoria “Pedagogia da Autonomia”, que disse: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”, eis que surge a seguinte pergunta retórica (que precisa ser objeto de pesquisa posteriormente): porque os professores investigados não apenas nesta pesquisa, como também na pesquisa feita por Morais (2004) apresentaram conhecimento insuficiente, haja vista, que estudaram os conteúdos no curso de graduação e constantemente revisam em suas atuações docentes? (Gráfico 7)

Os livros didáticos, que foram apreciados no tocante a abordagem das parasitoses dengue, zika vírus e chikungunya são livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro e o Material Didático (PNLD 2018). A professora que fez a doação dos livros didáticos informou que, devido à situação decorrente da COVID-19 e as medidas preventivas adotadas, na Escola Integral Estadual da Paraíba situada em Caiçara – PB, não houve escolhas de novos livros didáticos para o ano letivo de 2021, de modo que, estes ainda vigoram no colegiado da 2º Gerência de Educação da Paraíba, sub-região das cidades abrangidas por esta pesquisa. Outra professora, esta que é docente em uma Escola Integral Estadual da Paraíba localizada em Guarabira – PB informou que não houve entrega de livros didáticos aos alunos este ano, pela decorrência da COVID-19, não utilizando o acervo de livros anteriores armazenados na instituição. Segundo o edital da PLND 2018, os livros aprovados possuem vigência durante três anos (2018, 2019, 2020), portanto, são livros pontuais para análise. Para esse estudo, foram utilizados três livros de Biologia, sendo eles: Biologia – Vivian L. Mendonça (Editora AJS, 3ª edição, 2016); BIO – Sérgio Rosso e Sônia Lopes (Editora Saraiva, 3ª edição, 2016); Ser Protagonista – Biologia de CATANI *et al* (2016, 3ª edição); todos os três livros são referentes ao 2º ano do Ensino Médio, uma vez que, é nesta etapa que se abordam os conhecimentos biológicos gerais a respeito dos seres vivos. Para facilitar a discussão, foi denominado cada livro por números crescentes (1, 2 e 3) de acordo com a disposição em que foram citados anteriormente.

Cabe destacar que, estes livros tem suas abordagens direcionadas ao estudo no tocante à vírus; todos os três livros explicitam conceitos básicos (características gerais) referentes a estes micro-organismos; posteriormente, após esta abordagem são demonstradas algumas doenças causadas por estes parasitas. O livro 1, na seção 2 Vírus e saúde humana presente na página 28, define como viroses as enfermidades que possuem vírus como agente patológico causador. Dentre as parasitoses investigadas por esta pesquisa, apenas uma (dengue) é desenvolvida neste livro, a qual é apresentada no subitem 2.3 Febre Amarela e dengue. A abordagem textual da obra é bastante resumida, sendo baseada em três pilares: a apresentação simplista da família taxonômica “flavivírus”, à qual pertencem os vírus causadores destas duas doenças; os sintomas manifestos das infecções; o agente vetorial transmissor do patógeno responsável pelas infecções.

O livro 2, no item 5 Os vírus e a saúde humana presente na página 30, define três fatores necessários para a ocorrência da infecção viral: o ciclo entre o patógeno, a transmissão e a hospedagem. Ainda na mesma página, a obra tem a preocupação de conceituar e caracterizar estes fatores, de uma forma bastante resumida, mas, que não deixa a desejar para o entendimento. Na página 31, a obra apresenta um destaque “Colocando em foco”, o qual aborda doenças emergentes e ressurgentes; esta parte é interessante, pois, dentre as doenças explicitadas, o texto desenvolve acerca de duas vertentes presentes nesta pesquisa: a dengue, a qual é referenciada como “doença ressurgente”, reemergida no Brasil em 1967 e o vírus SARS-CoV, representando a doença manifesta denominada de síndrome respiratória aguda grave, ocorrida em 2002. Durante a abordagem no subitem 5.3 Outras doenças humanas causadas por vírus, é possível verificar a presença de conhecimentos acerca da dengue, febre zika e febre chikungunya; de forma independente das demais, a obra trata com eficiência e delimitação a parasitose dengue em três nortes: o modo de transmissão, as características da infecção e as medidas de prevenção e controle. No entanto, quando desenvolvido a respeito da febre zika e chikungunya, o livro traz ambas em um destaque “Colocando em foco” presente na página 37, o qual se preocupa em aludir a respeito de quando começaram a ocorrer no Brasil; os sintomas envolvidos em suas manifestações. Houve também a referência aos casos de microcefalia associados a zika vírus, de 2015 em diante e, por fim, as formas de transmissão e contágio.

O livro 3, na seção Infecções virais humanas presente na página 23, traz duas das parasitoses investigadas: a dengue e a febre zika. Os textos a respeito delas são bastante resumidos, com poucas informações. A abordagem da dengue é baseada em apresentar simplisticamente o patógeno causador, o vetor de transmissão da doença, os sintomas manifestos da infecção e algumas medidas de controle do mosquito *Aedes aegypti*. Na abordagem da febre zika a obra segue um roteiro semelhante, nela é desenvolvido resumidamente acerca do agente etiológico; do vetor de transmissão viral; um apanhado histórico da doença em quatro diminutas linhas; os sintomas; a citação da associação do vírus aos casos de microcefalia; o controle do mosquito *Aedes aegypti*, de modo que apenas cita a passagem sem explicar detalhadamente: “a melhor forma de prevenir a zika é investir no controle do mosquito *Aedes aegypti*”.

Notoriamente, o livro 2 abordou de uma forma satisfatória as parasitoses investigadas nesta pesquisa, dando bastante ênfase. Os outros dois livros, entretanto, apresentaram estas temáticas de forma insuficiente e inexistente para a completude dos estudos por meio deles, haja vista, que não abordaram todas as parasitoses virais investigadas. Considerando, portanto, as funções sociais dos livros didáticos para a educação (CARNEIRO *et al*, 2015), eles são ferramentas indispensáveis não apenas para o planejamento pedagógico dos docentes, mas, também são um aspecto altamente determinante para a relação dos discentes para com o estudo da disciplina. Uma vez que estes livros se apresentem “incompletos”, haverá prejuízos de qualidade no processo de educação (FRISON *et al*. 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais questões norteadoras desta pesquisa, se preocupou justamente quanto ao preparo técnico/operacional referente ao conhecimento dos professores no tocante às temáticas do estudo e quanto à didática aplicada nestas intervenções em educação feita por eles; e a resposta veio com grande clareza: não! A considerar os resultados obtidos na pesquisa feita por Morais (2004), como também nesta, é possível ratificar o nível insuficiente de conhecimentos

de alguns professores; a didática intervencionista na ministração deles quanto as viroses apresentam deficiências estruturais que dificultam a formação científica dos estudantes da Educação Básica. Deste modo, o tradicionalismo no ensino de Ciências e Biologia (levando em conta a presença predominante do livro didático), caracterizado, por consequência do “destino”, pelo despreparo docente e a falta de atualização, como também a superficialidade na abordagem didática de temas transversais, os quais são maiores e, portanto, indignos de se limitarem a dicotomia assistemática do ensino e da aprendizagem unicamente teóricos, carrega consigo um amplo desafio, de modo que nos parâmetros atuais deste processo, sequer estes conhecimentos prevalecem de forma teórica entre os estudantes da Educação de base, uma vez que resultam de abordagens desinteressantes e distantes da realidade.

Estudos como estes direcionados a área da Educação apenas reforçam as vozes “silenciosas” que já se exaltam no meio acadêmico, as quais clamam pela discussão e a reformulação da educação científica de base visando, não somente uma formação de consciência crítica da sociedade brasileira, mas, também a soberania científica e biotecnológica do Brasil. Dessa forma, ao entender a necessidade e a importância de cooperar com informações científicas da atual conjuntura da educação de base em Ciências e Biologia, foi elaborado este estudo para somar no acervo bibliográfico acadêmico, com esperanças de um “despertar” futuro das diferentes Instituições educacionais e, quem sabe, do próprio Ministério da Educação para as devidas intervenções e transformações essenciais para o desenvolvimento científico e biotecnológico da sociedade brasileira, centradas numa educação social de maior qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. A.; SAMPAIO, A. L. A.; MELO, A. L. A.; MACEDO, A. P. N.; MACHADO, M. F. A. S. A educação em saúde como instrumento na prevenção de parasitoses. **Revista Brasileira de Promoção da Saúde**. Fortaleza, V. 22, n. 4, p 272-278, out./dez., 2009.

BARCELOS, I. S. C.; ALMEIDA, L. F.; OLIVEIRA, A. A.; RODRIGUES, R. M. Ações de educação em saúde sobre parasitoses humanas em escolas públicas no município de Jataí, Goiás. **Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 133-141, jul./dez. 2019.

BRANDÃO, F. A educação em saúde na formação de professores de Biologia: o caso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFMG. 2018. 111 p. Dissertação (Mestrado em Patologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Educação em saúde. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://bvsm2.saude.gov.br/cgi-bin/multites/mtwdk.exe?k=default&l=60&w=1634&n=1&s=5&t=2>.> Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 498 p. Disponível em: < [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).> Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o.>> Acesso em: 23 abr. 2021.

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

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2018b. Disponível em: < [https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/.](https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/)> Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Ministério da Saúde lança campanha nacional de combate ao mosquito *Aedes aegypti*. Brasília, 24 nov. 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/11/ministerio-da-saude-lanca-campanha-nacional-de-combate-ao-mosquito-aedes-aegypti.>> Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde.** O que é a Covid-19?. Brasília, 08 abr. 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus.>> Acesso em: 16 abr. 2021.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** 1. ed. Campinas: Papyrus, 1991. 244 p.

CARNEIRO, M. H. S.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. In: SCIELO - Scientific Electronic Library Online. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** Belo Horizonte, 2015, vol. 07, n. 02, p. 101-113. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/epec/v7n2/1983-2117-epec-7-02-00101.pdf.>> Acesso em: 20 abr. 2021.



CASEMIRO, J. P.; FONSECA, A. B. C.; SECCO, F. V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 2, p. 829-840, 2014.

CATANI, A.; BANDOUC, A. C.; CARVALHO, E. G.; SANTOS, F. S.; AGUILAR, J. B.; SALLES, J. V.; BEZERRA, L. M.; OLIVEIRA, M. M. A.; CAMPOS, S. H. A.; NAHAS, T. R.; CHACON, V. Ser Protagonista – Biologia. 3. ed. vol. 2. São Paulo: Editora SM, 2016. 384 p.

COSTA, F. S; SILVA, J. L. L; DINIZ, M. I. G. A importância da interface educação/saúde no ambiente escolar como prática de promoção da saúde. **Informe-se em promoção da saúde**, v. 4, n. 2, p. 30-33, 2008.

DIAS, C. A. C.; KOVALICZN, R. A. Parasitoses humanas e o uso de recursos midiáticos na aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_cien\\_artigo\\_carlos\\_alberto\\_de\\_carvalho\\_dias.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_cien_artigo_carlos_alberto_de_carvalho_dias.pdf) > Acesso em 23 abr. 2021. ISBN 978-85-8015-080-3.

FABRÍCIO, L.; MARTINS, A. A. Formação dos professores em Ciências e Biologia: uma análise das produções recentes. In: Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26555\\_13683.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26555_13683.pdf) > Acesso em: 16 abr. 2021.

FERREIRA, O. M. C.; SILVA, P. D. Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. São Paulo; E.P.U; 1986. 144 p.

FIGUEIREDO, T. A. M.; MACHADO, V. L. T.; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 15, n. 2, p. 397-402, 2010.

FILHO, M. Higiene escolar: seu histórico no Brasil. **In: Anais do Primeiro Congresso Médico Paulista**. Vol. 3 São Paulo: Seção de Obras d'O Estado de São Paulo; 1917. p. 141-153.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. E-book. Disponível em: < <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>.> Acesso em: 30 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FRISON, M. D. *et al.* Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ABRAPEC, 2017. ISSN 2176-6940. Disponível em: < <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/425.pdf>.> Acesso em: 20 abr. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 27 p.

HENRIQUES, C. M. P; VASCONCELOS, W. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos avançados**, vol. 34, n. 99, mai./ago. 2020.

JUNIOR, J. H. S.; RAASCH, M.; SOARES, J. C.; RIBEIRO, L. V. H. A. S. Da desinformação ao caos: uma análise das fake news frente à pandemia do

Coronavírus (COVID-19) no Brasil. **Cadernos de Prospecção**, Salvador, v. 13, n. 2, Edição Especial, p. 331-346, abril, 2020.

KOVALICZN, R. A. Ações educativas em doenças parasitárias: um espaço para discussão e reflexão em ciências biológicas no contexto da extensão universitária. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA, 2005. Anais [...]. Ponta Grossa, 2005.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 200 p.

LEPIENSKI, L. M.; PINHO, K. E. P. Recursos didáticos no ensino de Biologia e Ciências. 2008. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Disponível em: < <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/400-2.pdf>.> Acesso em: 23 abr. 2021.

LITAIFF, N. R.; COSTA, L. N.; ANIC, C. C. Percepção de professores do ensino fundamental e ensino médio em relação às suas práticas educativas sobre Parasitologia: um estudo em duas escolas de Manaus. In: III SIMPÓSIO EM ENSINO TECNOLÓGICO NO AMAZONAS, 3., 2017, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017. Disponível em: < [http://mpet.ifam.edu.br/wp\\_seta/wp-content/uploads/2016/07/Anais\\_Seta-2017.pdf#page=19](http://mpet.ifam.edu.br/wp_seta/wp-content/uploads/2016/07/Anais_Seta-2017.pdf#page=19).> Acesso em: 16 abr. 2021.

MACHADO, F. C.; LIMA, M. F. W. P. O Uso da Tecnologia Educacional: Um Fazer Pedagógico no Cotidiano Escolar. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, vol. 5, n. 2, p. 44 - 50, 2017.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. *et al.* (org). Lições de didática. Campinas: Papirus Editora, 2006. cap. 4, p. 75-100.

MENDONÇA, V. L. *Biologia*. 3. ed. vol. 2. São Paulo: Editora AJS, 2016. 384 p.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, v.1, n.1, p. ago./dez. 2007.

MORAIS, P. L. L. **A competência dos professores de Biologia em contextualizar os conteúdos específicos**. 2004. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2004.

MOREIRA, M. L.; DINIZ, R. E. S. O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes. Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação. (org.), Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.12, p. 371-280, 2019.

NEMER, D. Desinformação no contexto da pandemia do Coronavírus (COVID-19). **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Charlottesville, vol. 9, n. 2, 113-116, jul./dez. 2020. DOI 10.5380 / atoz.v9i2.77227. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/77227/42052>.> Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, D. L. **O papel da escola na formação do cidadão: a construção da cidadania**. 2006. 72 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PAES, C. C. D.; PAIXÃO, A. N. P. A importância da abordagem da educação em saúde: revisão de literatura. REVASF, Petrolina-PE, vol. 6, n.11, p. 80-90, dez. 2016.

PIMENTA, S. A. **Introdução aos recursos audiovisuais em educação**. In: Cadernos CB Virtual 6. GUERRA, R. A. T. (Org.). João Pessoa: Ed. Universitária, 2011. 60 p.

QUINTANA, S. M.; DUARTE, G. **COVID-19 em obstetícia. O que é preciso saber?**. Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetícia. 2020. Disponível em: < <https://www.febrasgo.org.br/pt/covid19/item/1027-covid-19-em-obstetricia-o-que-e-preciso-saber>.> Acesso em: 12 abr. 2021.

ROSSO, S.; LOPES, S. Bio. 3. ed. vol. 2. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. 384 p.

SANTOS, L. M.; LIMA, N. B. Análise da abordagem e conhecimento do tema parasitoses causadas por protozoários em escolas públicas do município de Salinas-MG. **Acta Biomedica Brasiliensia**, vol. 8, n. 2, p. 118-127, 2017.

SILVA, C. R. O. Metodologia e Organização do projeto de pesquisa. Fortaleza: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2004. E-book. Disponível em: < <http://joinville.ifsc.edu.br/~debora/PAC/Metodologia%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Pesquisa%20CEFET%20CE.pdf>.> Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, L. J.; ANGERAMI, R. N. **Viroses emergentes no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. E-book. 136 p. DOI 10.7476/9788575413814.

VALLE, D.; PIMENTA, D. N.; AGUIAR, R. Zika, dengue e chikungunya: desafios e questões. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, vol. 25, n. 2, abr./Jun., 2016.

VENAGLIA, G. Brasil tem quase 1 milhão de casos de dengue em 2020, diz Ministério da Saúde. **CNN BRASIL**, São Paulo, 24 nov. 2020. Disponível em: < <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/11/24/brasil-tem-quase-1-milhao-de-casos-de-dengue-em-2020-diz-ministerio-da-saude>.> Acesso em: 03 fev. 2021.

# Capítulo 2

## INTRODUÇÃO À CIÊNCIA OCEÂNICA: PERCEPÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DO MERGULHO ECOPEDAGÓGICO

*Ivan Occhi (Polo de Alagoa Grande/PB)  
Bráulio Almeida Santos (DSE/CCEN)  
Karina Massei (InPact - Instituto de Pesquisa e Ação)*

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa avaliar a percepção ambiental e trabalhar a sensibilização dos alunos do 6º ano sobre o ambiente marinho pelo mergulho autônomo dando ênfase ao recife de coral, através de atividades extracurriculares visando à inserção da ciência oceânica e destacando a importância dessa atividade na construção de conceitos socioeducativos e ecológicos.

Este trabalho se justifica porque apesar da importância do oceano para a humanidade, o que se percebe é um enorme descaso com os ambientes marinhos. Além de pouco conteúdo sobre o oceano nos livros de ensino, o oceano está sob altos níveis de pressão antrópica, seja numa escala local ou global. Este fato está diretamente relacionado ao crescimento demográfico descontrolado e ao sistema econômico que os homens operam em um contínuo processo histórico, resultando numa grave crise socioambiental, exigindo uma postura atuante dos seres humanos.

Desde os tempos mais remotos a humanidade tenta explorar as profundezas do mar de diferentes formas. Registros indicam que desde 6.500 anos atrás, o homem já criava acessórios e testava técnicas para incursões no mundo subaquático (BIOICOS, 2021). Devido à evolução tecnológica, ao conhecimento científico, e metodologias de sondagem, de pesca e de mergulho, tornou-se possível teorizar

e responder várias perguntas em relação à formação dessa grande massa de água e da origem da terra, repleta de geobiodiversidade.

No caso específico do mergulho, essa atividade é empregada em diversas áreas, como em plataformas de petróleo, para pesquisas científicas do mar, em aquários para alimentação e limpeza dos recintos, entre outras, sendo o mergulho recreativo, uma das atividades que tem sido muito procurada nas últimas décadas, possibilitando uma proximidade com os fundos dos oceanos desconhecida anteriormente.

Considerada por muitos como um dos esportes que cresceu mais rapidamente na indústria de turismo, a atividade de mergulho além da sensação que proporciona enquanto lazer tem sido uma importante ferramenta de Educação Ambiental (WEGNER, 2002), já que a prática envolve o contato humano com o ambiente marinho, permitindo refletir sobre ações que visam à conservação (PEDRINI ET AL., 2010).

No Brasil, algumas atividades se tornaram um produto ecoturístico marinho, como o Projeto EcoTurisMar e o Projeto TrilhaSub da Universidade de São Paulo, possuindo sensopercepção da contemplação do mar e comunicação de informações contextuais sobre a geobiodiversidade envolvendo elementos abióticos e bióticos (PEDRINI ET AL., 2010). O mergulho ecopedagógico propõe um processo de aprendizagem que possibilita tecer relações entre saberes que foram separados ou tampouco mencionados e tratados, principalmente nos espaços de ensino, e dialogar sobre as questões ambientais de forma transversal com todos estes saberes.

Isto implica dizer que o próprio cotidiano dos alunos deve ser problematizado e se tornar fontes de investigação, isto é, as suas comunidades, seus espaços integrados e sua conectividade com os serviços dos bens naturais como um todo.

Neste contexto, é construída a atividade “mergulho ecopedagógico” procurando utilizar os cinco sentidos combinados aos processos cognitivos, aos valores culturais e aos fatores sociais, políticos e econômicos na construção de uma percepção crítica sobre a realidade através de experiências cotidianas para a formação do sujeito ecológico e sua relação com a natureza (CARVALHO; STEIL, 2013).

Por ser aplicado no âmbito escolar público, direcionado aos alunos do 6º ano, se questiona até que ponto o mergulho no contexto ecopedagógico, é capaz de auxiliar no processo de aprendizado e formação, mais propriamente dita como objeto

de análise e de “alfabetização oceânica” sobre os organismos, ciclos biogeológicos e impactos que possam afetar a dinâmica encontrada abaixo da superfície, podendo ser neste caso, os recifes de corais próximos à costa de João Pessoa, um ambiente propício e oportuno, como um jardim de casa, considerando o mergulho uma resposta ao quesito de segurança, companheirismo, disciplina, etc. possibilitando através dessa atividade, uma compreensão integrada do oceano sobre o discente e a sua própria influência sobre o oceano.

Para tal, foram aplicados questionários e interpretados desenhos para compreender a percepção dos alunos, atividades de sensibilização sobre os corais e sua importância, sobre os impactos de natureza local e global, além de exemplificar trazendo para a realidade de cada estudante algumas formas mais sustentáveis e possíveis de auxiliar na conservação desse importante mais frágil, ambiente.

Primeiramente, é importante situar a importância do oceano, o avanço do mergulho autônomo e a década da ciência oceânica, bem como apresentar uma breve conceituação de atividades de percepção e sensibilização ambiental, incorporadas no projeto político pedagógico no âmbito escolar, como extraclasse.

É neste sentido que se desenvolve este estudo, como forma de contribuir para inverter o atual processo de degradação oceânica, envolvendo os alunos, professores, os pais e a comunidade escolar para o estabelecimento de condições coerentes com os pressupostos do Desenvolvimento Social Sustentável, sendo uma proposta inovadora para o estado da Paraíba, coerente com o projeto político pedagógico, conforme premissas da estratégia da Organização das Nações Unidas para a Década da Ciência Oceânica - 2021 a 2030 (UNESCO, 2019).



## 1 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O oceano é o maior ecossistema do nosso planeta. Pode ser definido como um imenso corpo de água salgada que ocupa as depressões da superfície da crosta terrestre em nosso planeta. Esse oceano constitui mais de 97% de toda a água que existe no globo, sendo essencial para o equilíbrio entre a vida na terra e a vida marinha.

No oceano encontram-se as grandes correntes marítimas, que auxiliam na formação de precipitação devido à evaporação das águas em todo o mundo, além de contribuir para as dinâmicas climáticas nos diferentes lugares da Terra, o que pode ser assustador, como a formação de tufões e furacões. Porém, deixa de ser tão amedrontador, quando se relaciona como um meio que estabiliza o clima, armazena carbono, produz oxigênio, sustenta uma biodiversidade inimaginável e dá suporte direto ao bem-estar humano por meio de recursos alimentares, minerais e energéticos, além de fornecer serviços culturais, recreativos e de mobilidade entre regiões (UNESCO, 2019).

Embora tenha se verificado que o oceano possui grande capacidade de regeneração, ou seja, no caso da poluição, consegue diluí-la quando lançada – mesmo que continuamente - nos corpos de água nas últimas décadas (esgotos, produtos químicos, petróleo, entre outros), a quantidade despejada ultrapassou a capacidade de regeneração, comprometendo a diversidade biológica e a existência de espécies em locais diretamente afetados, provocando um efeito em cadeia pois esses ambientes representam a base da cadeia trófica, servindo de alimento para uma série de organismos, inclusive, os humanos.

No caso específico dos recifes de corais, sustentam mais de 25% da biodiversidade marinha e servem pelo menos um bilhão de pessoas com uma ampla gama de serviços ecossistêmicos, tais como proteção costeira, produção pesqueira, fontes de medicamentos, benefícios recreativos e rendimento turístico. No entanto, face à crise climática, relatórios recentes do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) indicam que 50% dos recifes de coral já foram perdidos pelo aquecimento da temperatura de apenas 1,5°C (PNUMA, 2021). Sendo indicadas medidas para a restauração ecológica, podendo ser uma ferramenta útil para apoiar a resiliência dos recifes de coral.

Assim, diante da pesquisa e no que tange à estrutura desse texto, buscou-se inicialmente, tecer, conceitualmente, breves comentários acerca do significado da ciência oceânica, percepção ambiental e mergulho ecopedagógico.

## **1.1 A Ciência Oceânica e a Década**

Impedir a perda de biodiversidade, reduzir o lixo marinho, aumentar a proteção do ambiente marinho, exigirá uma mudança no estilo de vida das pessoas e uma transformação na forma como elas pensam e agem. Para conseguir essa mudança, precisa-se de novas habilidades, valores e atitudes que levem a sociedades mais sustentáveis no que tange ao oceano.

Apesar da relevância do oceano, este ecossistema e seus recursos vêm sendo degradados mesmo protegido por uma ampla legislação ambiental. No Brasil, uma das leis mais importantes é a Lei de Crimes Ambientais (Lei Federal N.º 9.605/98).

Em um contexto global, um grupo de cientistas oceânicos e profissionais de educação nos EUA, reconhecendo a falta de materiais relacionados ao oceano na educação formal, iniciaram um processo colaborativo e ascendente em 2002, para desenvolver uma estrutura abrangente a fim de incentivar a inclusão das ciências oceânicas aos padrões nacionais e estaduais, e para mais ensinamentos sobre o oceano nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Este foi o início do movimento para a alfabetização oceânica que, desde então, tem-se espalhado pelo mundo através do desenvolvimento de associações de educadores de ciências marinhas (UNESCO, 2019).

Num contexto histórico, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com 17 objetivos, atualmente conhecidos como “ODSs”. Em 2016, as Nações Unidas concluíram a primeira Avaliação Mundial dos Oceanos que apontou a urgência de gerenciar com sustentabilidade as atividades no oceano. Em 2017, foi proclamada a Década da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, a ser implementada de 2021 a 2030, buscando cumprir os compromissos da Agenda 2030.

No ano de 2020 foi publicado pela ONU para a Educação, Ciência e Cultura, o kit pedagógico “Cultura Oceânica para Todos” (UNESCO, 2020), recomendando que os sistemas educacionais devem responder a essa necessidade urgente, definindo objetivos e conteúdo de aprendizagem relevantes e introduzindo pedagogias oceânicas que capacitem os alunos. Além disso, presume-se que a alfabetização oceânica é mais do que apenas educar ou informar o público e as partes interessadas do setor marítimo sobre a importância do oceano. Há uma necessidade de se envolver com a sociedade e preparar as pessoas para isso. É imperativo que os cidadãos globais entendam os impactos sociais da pesquisa oceânica e das questões oceânicas mais urgentes.

A cultura oceânica visa facilitar a criação de uma sociedade consciente sobre o oceano capaz de tomar decisões informadas e responsáveis sobre os recursos oceânicos e a sustentabilidade do oceano (UNESCO, 2019). No ano de 2021, inicia-se a Década das Nações Unidas da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável, tendo como motivação maior a união de esforços de todos os setores relacionados ao mar para reverter o ciclo de declínio na saúde do oceano e criar melhores condições para concretizarmos o desenvolvimento sustentável. Para isso, estratégias de adaptação e decisões políticas baseadas na ciência são fundamentais.

A Década é um processo inclusivo, participativo e global, que respeita as realidades locais para a construção de um futuro sustentável. Os objetivos e os resultados serão acordados globalmente, e cada grupo e região do mundo dará suporte a eles. Um processo “da base ao topo” será estabelecido de modo a permitir a definição regional – ou até mesmo local – desses objetivos e resultados, com a formulação de atividades, parcerias e produtos científicos.

## 1.2 Processo de aprendizagem ecopedagógico e Percepção Ambiental (PA)

Percebe-se em pleno século XXI, a urgente necessidade de transformações que resgatem o respeito pela vida, com justiça ambiental, equidade, diversidade, sustentabilidade e beleza. A educação, em qualquer que seja a sua instância (forma, não-formal, informal) deve ser compreendida como processo de humanização, autonomia e libertação (FREIRE, 1987), sendo denominada como educação ambiental.

Conforme contextualiza Sorrentino (2005):

“A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.” (SORRENTINO, 2005).

Dentro dos eixos norteadores da Década da Ciência Oceânica, assim como afirma Morin (2011), o processo educacional é a base motriz para incorporar a dimensão de discussão sobre questões ambientais e possíveis transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída.

No caso da escola-modelo de ensino de educação formal – entende-se que é o espaço de educação no qual ocorre o processo formativo do sujeito e, através de estratégias pedagógicas sistematizadas, contribui para o estabelecimento e reconhecimento de novas perspectivas para se pensar as relações entre humanos e não humanos, natureza e cultura, entre grupos marcados pela diferença ou diferenças internas a um mesmo grupo. Assim, a “Eco pedagogia ou a pedagogia da Terra surge como uma luz capaz de reacender num futuro possível a esperança de uma vida digna para todos, trabalhando com a fundamentação teórica da “cidadania planetária” cuja ideia é dar sentido para a ação dos seres humanos enquanto seres vivos que compartilham com as demais vidas a experiência” do planeta Terra” (GADOTTI, 2001).

Segundo Gutierrez e Prado (2008), os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só terão relevância para ele, se esses conteúdos forem relevantes também para a saúde do planeta, para um contexto mais amplo. E mais, referem que só se encontra sentido em caminhar vivenciando o contexto e o processo de desbravar novos caminhos; não apenas observando-o, por isso faz-se necessário trabalhar a sustentabilidade na realidade escolar, e também para a vida, uma vez que a educação é uma pedagogia democrática e solidária.

Não se entra nesse contexto como objeto de estudo, mas para entendimento enquanto se trata de ambiente escolar, que o educador insira temáticas socioambientais em sua prática pedagógica de forma crítica, dialógica e interdisciplinar, assumindo, assim, novas formas de se pensar o ensino, suas abordagens e em sintonia com o paradigma emergente (MIZUKAMI, 1986; BEHERENS, 2010). Neste sentido, a Percepção Ambiental tem sido uma metodologia aplicável em diversas circunstâncias e representatividade (comunidades tradicionais, servidores públicos, instituições de ensino, sociedade em geral, etc.).

Conforme definição de Broto et al. (2012), a Percepção Ambiental (PA) é um construto cujo conceito é múltiplo e vem sendo adotado em variadas ciências com o objetivo básico de identificar e caracterizar algum fenômeno ou fato que se pretende compreender diante de dados sensoriais construídos mentalmente e tentar encaminhar soluções, caso haja problema.

Para Cunha et al. (2016), a PA é uma forma de combinação dos sentidos para a compreensão do objeto, ou seja, o fato de perceber a partir dos órgãos de sentidos para o entendimento do fenômeno e suas variações. Dessa maneira, nossas representações, concepções ou conceitos influenciam a forma como interpretamos e lidamos com o meio ambiente, e, neste caso na prática pedagógica docente que perpassa por visões de mundo, homem e sociedade.

Piletti (1991), em seu livro “Didática Geral”, comprova que está na prática o caminho para a compreensão das questões ambientais pelo ser humano. Segundo o autor, aulas teóricas – apenas faladas pelo professor ou lidas em livros – tem um caráter teórico tão forte que são pouco efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Metodologias que permitam ao aluno vivenciar uma teoria – como aulas extraclases, excursões, dramatizações, simulações e experiências diretas – são mais facilmente

armazenadas no cérebro e, conseqüentemente, mais fáceis de se relacionar a outras aprendizagens que o indivíduo venha a fazer no decorrer de sua vida, porque lhe faz reconhecer o ambiente através de seus sentidos. O aprendiz que sente o gosto da pitanga, o cheiro da grama, que ouve o coaxar de sapos, vê um bicho-pau em meio a gravetos, e toca no pelo de um cachorro, nunca mais esquece as sensações vivenciadas neste momento

Diversos trabalhos têm sido desenvolvidos acerca da PA, sendo no âmbito marinho, ainda considerados incipientes. Porém no Brasil, existem dois estudos emblemáticos sobre o uso da PA para identificar concepções no contexto da biologia marinha. O primeiro de Vasconcelos et al. (2008) apresenta as concepções de alunos de escolas de ensino fundamental e médio sobre o ambiente recifal existente nas praias da cidade de Recife, estado de Pernambuco. Concluíram que o conhecimento sobre o tema era muito fraco e só foi aumentado após intervenções de Educação Ambiental marinha feita nas escolas. O segundo de Oigman-Pszczol et al. (2007) cuja pesquisa foi feita na cidade de Armação de Búzios, estado do Rio de Janeiro, mostraram que as pessoas confundiam os corais com algas.

Neste contexto, a prática eco pedagógica abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e promove a aprendizagem significativa, atribuindo sentido às ações cotidianas, podendo ser mensurados pela PA.

### **1.3 Mergulho Ecopedagógico**

O mar sempre foi atravessado por diversas formas no imaginário. Mas o fato real é que inicialmente mergulhava-se para caçar tesouros, coletar recursos naturais como corais, conchas etc., pescar ou para finalidades de guerra, estando sempre buscando superar a impossibilidade da respiração e a falta de clareza da visão (BIZERRA; ZUMPANO 2017).

As diferentes formas de mergulho se deram com o desenvolvimento e aprimoramento de técnicas e equipamentos como sino de mergulho, escafandro, submarinos e dispositivo de respiração de circuito fechado (Rebreather). Somente nos anos de 1942 e 1943, que Jacques Costeau e Emile Gangnan, conseguiram desenvolver o

equipamento AquaLung, garantindo que o mergulhador conseguisse ficar mais tempo submerso, com mais liberdade de movimento e com uma visão melhorada.

O AquaLung mudou o curso do mergulho no mundo, e desde então, os equipamentos e técnicas que visam à proteção e segurança dos praticantes não cessam de ser desenvolvidos. Na contemporaneidade, é possível experimentar o mergulho autônomo para diferentes fins, entre eles o recreativo (ABREU ET AL., 2021).

O mergulho autônomo recreativo é realizado com um ou mais cilindros de ar comprimido ligado(s) a uma mangueira e um regulador, que permitem que o ar seja levado à boca do mergulhador. Esse sistema é conhecido como equipamento autônomo de respiração. Para se tornar mergulhador autônomo recreativo, é necessária uma formação específica, que confere uma certificação ao praticante (ROWE; SANTOS, 2016). Após certificada a pessoa está apta a mergulhar em dupla dentro dos padrões de sua categoria, obedecendo às normas de segurança.

Embora existam muitas certificadoras de mergulho reconhecidas mundialmente, a entidade mais importante é a Professional Association of Diving Instructors (PADI), associação americana criada em 1966, que, em 2015, já havia certificado 23 milhões de mergulhadores em cerca de 200 países (ROWE; SANTOS, 2016). No Brasil, até 2011, existiam cerca de 65.000 mergulhadores e estima-se que a cada ano, mais 15.000 pessoas são certificadas (FERNANDES; GOMES, 2011).

Diante desse crescimento, o mergulho autônomo recreativo se apresenta como um tema a ser explorado nos estudos do lazer (ABREU ET AL., 2021), enquanto o mergulho pedagógico é altamente recomendado para a eco alfabetização, sendo cada vez mais uma experiência importante da escolaridade em todos os níveis – desde a escola primária até a escola secundária, faculdades e universidades. O mergulho pedagógico permite entender os princípios básicos da ecologia até mesmo para tornar objeto de discussão e valoração, pois envolve abordagens multifacetadas e tem relevância nas discussões sobre mudanças climáticas e sustentabilidade ambiental.

## 1.4 Área de Estudo

Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Cívico-Militar Chico Xavier e no recife do Seixas, localizados em João Pessoa, estado da Paraíba (Figura 1).

**Figura 1** – Mapa da área de estudo evidenciando a Escola Municipal Cívico Militar Chico Xavier e o Recife do Seixas (Paraíba)

**Localização dos Recifes do Seixas, João Pessoa-PB**



**Fonte:** Imagem Google Earth, 2018.

Importante mencionar que durante a aplicação dos procedimentos metodológicos, nos encontramos no momento de medidas restritivas devido a pandemia do Covid-19, necessitando de adaptação, o que resultou no número reduzido de alunos envolvidos na parte prática.

Foram realizadas buscas através de pesquisas bibliográficas e documentais (artigos, dissertações, teses e anais de eventos acadêmicos). As parcerias, consideradas fundamentais para que fosse desenvolvido o projeto foram estabelecidas ao longo do início do ano de 2021, sendo algumas das instituições envolvidas já atuantes em conjunto em outras atividades marítimas a fins.



As parcerias estabelecidas foram: (1) Clube do Mergulho: operadora na qual o instrutor Ivan é o idealizador do projeto; (2) Escola Municipal Cívico-Militar Chico Xavier, localizada no município de João Pessoa-PB, já que havia facilidades de acesso oferecidas pela atual diretoria; (3) InPact – Instituto de Pesquisa e Ação, que já desenvolve atividades de turismo náutico ecopedagógico, sendo um dos programas o Econectados; (4) Base física e transporte aquaviário (catamarã) Primeiro Sol, localizados na Praia do Seixas; e, (5) Capitania dos Portos da Paraíba.

Nessa conjunção existe a multidisciplinaridade por uma equipe formada por biólogos, professores, supervisores, instrutores de mergulho, militares, e contou, também, com a participação da Capitania dos Portos da Paraíba (CPPB). Com isso, foram assegurados o nível técnico e a segurança necessária para a atividade.

## **1.5 Métodos para coleta do conhecimento e percepção**

Em um primeiro momento, foi aplicado no dia 16 de abril de 2021, um questionário semiaberto, através da plataforma de Formulários Google (Google Forms) para alunos do 6º ano. Este questionário serviu para avaliar o conhecimento dos alunos sobre a área marinha, especificamente o recife do Seixas e a atividade de mergulho autônomo.

Posteriormente, no mesmo dia, das 14:00h às 16:00h, foi realizada uma videoconferência sobre o assunto, proferida pelo instrutor de mergulho Ivan Occhi (responsável pelo projeto) e pela Profa Dra Karina Massei, bióloga marinha e educadora ambiental, contando com a presença de especialistas no assunto, do Corpo de Militares, da Direção da Escola, da Profa. Júlia e alunos do 6º Ano. Terminada a aula, todos os alunos foram convidados a realizar um trabalho de Arte (desenho) retratando o entendimento sobre a temática abordada.

Conforme acordado previamente com a escola, e em razão da segurança que tal atividade impõe e de restrições em função da pandemia, a escolha dos alunos para a etapa sucessiva (prática de mergulho, atividade extraclasse e complementar), deu-se seguindo as normas internas das escolas cívico-militares, pela meritocracia.

A seleção dos quatro alunos selecionados deu-se através dos seguintes critérios: (1) Ter participado da aula remota no dia 16 de abril; (2) Grau (nota) e participação nas aulas da disciplina Ciências; (3) Comportamento (Disciplina); (4) Ter enviado a tarefa do desenho; e, (5) Ter o consentimento dos pais/responsáveis.

## **1.6 Métodos de sensibilização / aula prática**

Foram selecionados dois alunos e duas alunas para atividade prática, que foi realizada no dia 30 de abril de 2021, das 09:00 h às 16:00 h, na base da instalação do Primeiro Sol passeios turísticos (Praia do Seixas). Nesta atividade, foram aplicados o 2º questionário (pré-mergulho) e realizadas algumas atividades práticas, tais como palestra sensorial, alongamento e explanação sobre o material e técnicas operacionais de mergulho. Posteriormente, todos os envolvidos na atividade embarcaram no catamarã na própria praia do Seixas e foram transportados em 10 minutos até o recife costeiro do Seixas.

No catamarã, atendendo todas as normas de segurança, foi explicado sobre a área, considerando os aspectos biogeográficos e então foi realizado o mergulho utilizando cilindro e todo o material necessário. O mergulho foi realizado em dupla com o instrutor. Antes do retorno para a praia, foi aplicado o 3º questionário (pós-mergulho) aos discentes.

Destaca-se o fato de que a CPPB enviou o seu Suboficial para acompanhar a parte prática; que além de mergulhador militar, é escafandrista, biólogo e participou da missão na Antártida, o que abrilhantou ainda mais a atividade.

Foram realizados registros fotográficos e de vídeo de toda a atividade. Foi solicitado a cada familiar a autorização de uso de imagem, possibilitando aqui ser visualizado todos os envolvidos na pesquisa.

Pelo fato de alguns familiares de cada aluno terem acompanhado neste dia, foram todos envolvidos nas explanações sobre os corais, o ambiente recifal, a área da pesquisa e todo o conceito que o mergulho proporciona, ampliando assim o público-alvo do nosso estudo de conscientização.

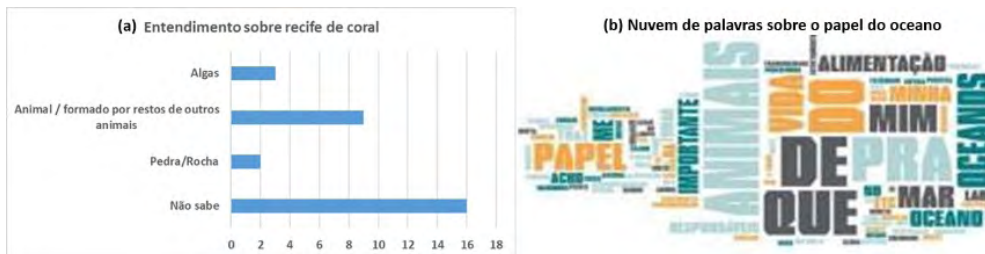
Para finalizar o projeto, os dados dos questionários e imagens foram tratados em terra, no mês de maio de 2021. De forma geral, para a coleta de dados utilizou-se recursos materiais como câmera fotográfica, caneta esferográfica, papel ofício, internet, computador e questionário semiaberto em sistema virtual (Google Forms) e presencial. A análise dos dados foi qualitativa e quantitativa, utilizando recursos do Word e do Excel.

## **1.7 Resultados e discussão**

Os 30 alunos que participaram deste estudo possuíam idade entre 11 e 12 anos, pertencentes ao 6º ano. Aproveitou-se o engajamento dos professores, sendo aplicado como atividade complementar de ciências. Após apresentado o projeto aos alunos, foi perceptível o interesse deles sobre o assunto, gerando questionamentos e trocas de informações. Porém, como resultado do questionário semi-aberto notou-se o pouco conhecimento acerca dos temas: oceano, recife de coral e mergulho autônomo.

Com relação ao entendimento sobre recife de coral (Figura 2): 16 alunos responderam que não sabem o que é; 9 responderam que é um animal ou formado por restos de outros animais; 2 responderam que é pedra ou rocha e 3 responderam que são algas. Quando questionados sobre o papel dos oceanos para a vida de cada um dos alunos, as respostas foram bem diversas, utilizando conotações de animais, vida, importância pelo papel que representa, propensão de serviços como alimentação. Além da expressão de felicidade, responsabilidade e conhecimento.

**Figura 2** – Imagens que ilustram (a) o entendimento sobre o recife de coral pelos alunos do 6º ano e (b) nuvem de palavras sobre o papel do oceano



**Fonte:** Elaboração dos autores (2021).

Quando questionados diretamente sobre o que é um coral, a maioria respondeu que é um organismo marinho, havendo uma menor porcentagem, mas ainda representativa, que responderam ser uma planta e em menor número, uma rocha (Figura 3). Na mesma figura é possível visualizar que relacionado a região em que não há existência e formação de um recife de coral, a maioria respondeu que NÃO são encontrados no Pólo Norte, todavia ficou clara uma certa confusão a respeito do assunto.

**Figura 3** – Imagens que ilustram (a) Definição de um coral pelos alunos do 6º ano e (b) Região aonde não são encontrados recife de coral

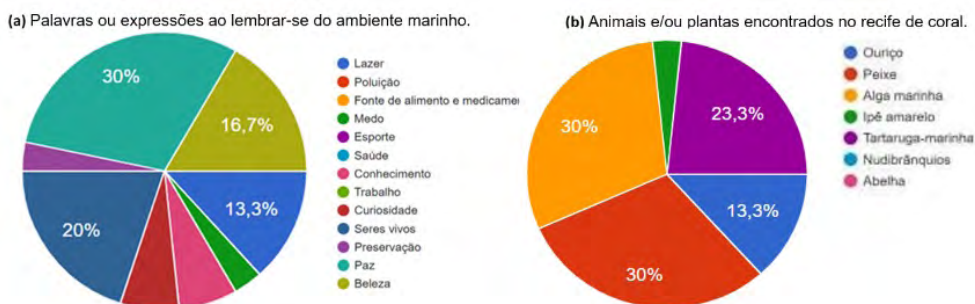


**Fonte:** Elaboração dos autores (2021).

Com relação à escolha de palavras ou expressões que chegam na mente de cada aluno ao lembrar-se do ambiente costeiro marinho, foram bem variadas, tendo cada aluno a possibilidade de escolher três. Assim, em sua maioria, deu “Paz”, “Seres Vivos”, “Beleza” e “Lazer” (Figura 4).

Ao serem questionados sobre quais os animais e/ou plantas que são encontrados no recife de coral, as algas e os peixes estiveram em maior número nas respostas, seguidos de tartaruga-marinha e ouriço, conforme ilustra a figura abaixo. Um número mínimo (3,3%) respondeu sobre o Ipê amarelo e nenhuma das respostas teve a presença de abelha ou do nudibrânquio.

**Figura 4** – Imagens que ilustram (a) Palavras ou expressões ao lembrar-se do ambiente marinho e (b) Animais e/ou plantas encontrados no recife de coral



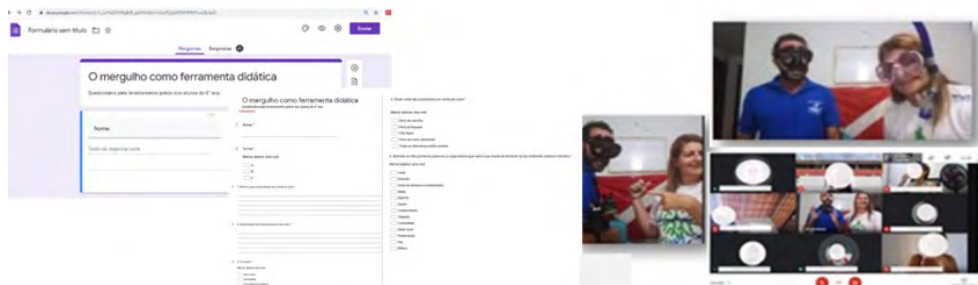
**Fonte:** Elaboração dos autores (2021).

Com relação à contribuição dos oceanos para o equilíbrio ambiental do planeta, em sua maioria responderam que ajudam a regular o clima do planeta e a existência de vida, sendo um menor número (3,3%) que respondeu que derretem a geleira polar e nenhum dos alunos respondeu sobre a ajuda na diminuição da chuva (Figura 5).

Quando os alunos foram questionados sobre exemplos de impactos negativos nos recifes de coral, é possível visualizar na figura abaixo, que em sua maioria referiram a palavra “poluição”, sendo que apenas 5 alunos responderam que não sabiam.



**Figura 6** – Imagem dos momentos da aula expositiva virtual



**Fonte:** Fonte: Acervo dos autores (2021).

## 1.9 Confeção de desenhos

Dos 30 alunos, apenas 20 alunos enviaram os desenhos ou algo escrito sobre as temáticas abordadas, conforme ilustra a Figura 7. Os desenhos (Figura 7) retratam vários tópicos que foram referidos ao longo da aula.

**Figura 7** – Confeção de desenhos e frases dos alunos



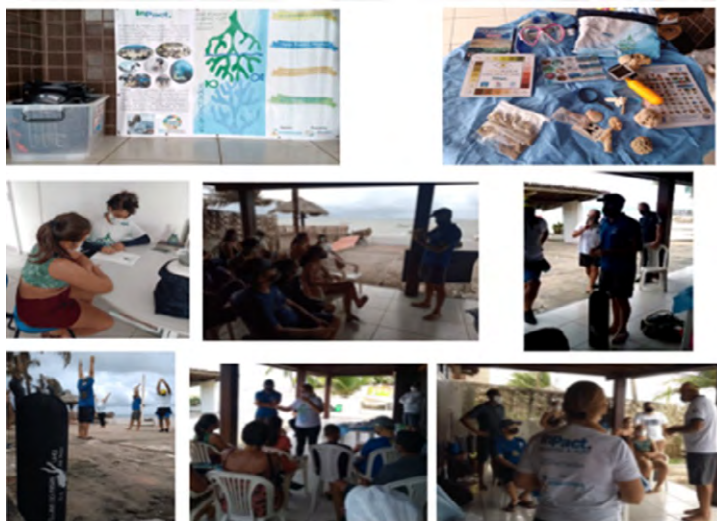
**Fonte:** Acervo dos autores (2011).



Conforme indicado nos desenhos e considerando a interpretação quali-quantitativa por Pedrini et al. (2015), a percepção está adequada das crianças em relação ao ambiente marinho, apresentando seus elementos essenciais como o predomínio de peixes.

Continuando o processo de sensibilização dos alunos selecionados, foi preparada uma mesa com esqueletos e corais mortos para que os alunos pudessem tocar e sentir o quão frágeis, mas ao mesmo tempo, compactados são os corais formadores de recifes (Figura 8). É possível observar na figura abaixo, que foram mostrados os sedimentos e a diferença granulométrica, fazendo uma ligação com a formação do recife e a falésia do Cabo Branco, para que compreendessem a problemática atual sobre o problema erosivo e as obras de contenção.

**Figura 8** – Sequência de imagens referentes a aplicação do Questionário 2 (pré-scuba) e da aula presencial integrada (Inpact, Clube do Mergulho, Escola e Capitania dos Portos)



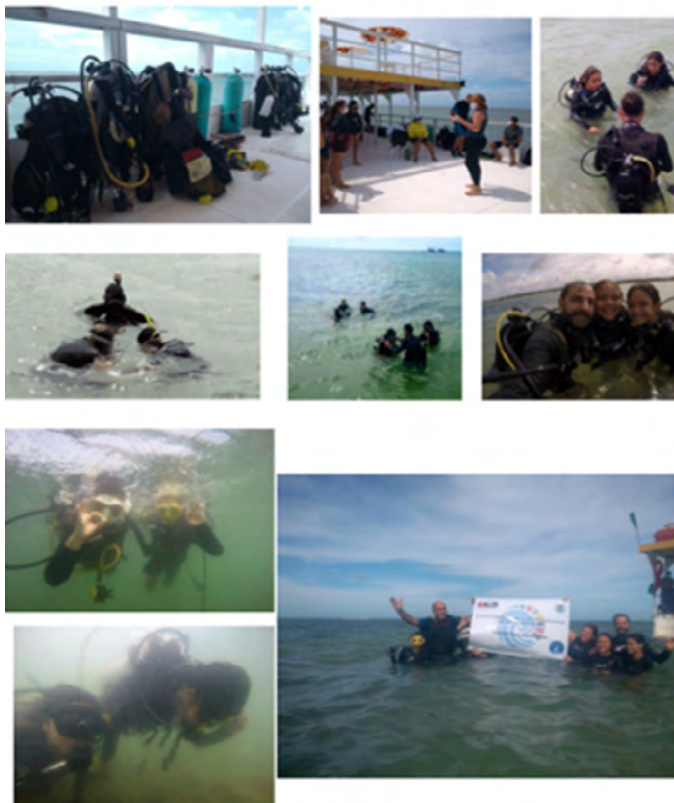
**Fonte:** Acervo dos autores (2021).

Com relação à percepção dos 4 alunos que participaram da atividade presencial, os questionários aplicados - pré e pós mergulho respectivamente -, demonstraram que houve nitidamente o entendimento sobre o ambiente recifal (formação de recifes, animais que frequentam os recifes, e quais as atitudes que podem ter para



ajudar a preservá-los). Durante o momento do mergulho (Figura 9), foi possível observar que no tocante ao entendimento dos impactos no recife, todos referiram apenas do lixo, verificando a necessidade de uma maior compreensão sobre os fatores ambientais que influenciam diretamente na vida recifal e no oceano.

**Figura 9** – Imagem dos diversos momentos referentes à experimentação do mergulho autônomo



**Fonte:** Acervo dos autores (2021)

Após a atividade do mergulho, assim que todos desembarcaram e arrumaram todos os materiais e equipamentos, foi entregue os certificados aos alunos (Figura 10).

**Figura 10** – Imagem dos momentos da entrega do certificado.



**Fonte:** Acervo dos autores (2021).

Logo, as atividades propostas demonstraram que as técnicas e métodos aplicados são coerentes com as premissas das políticas de educação ambiental, utilizando o sistema lúdico e de como o ver, vivenciar, fazer têm um poder de sensibilizar e conectar as pessoas com as realidades locais. Além disso, também demonstraram que com o tempo é possível chegar ao nível de conscientização em escalas maiores, mudando comportamentos e atitudes para que o desenvolvimento sustentável seja atingido com a criação de novos cidadãos eco-conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidente que os alunos do 6º ano da Escola Municipal Cívico-Militar Chico Xavier, João Pessoa-PB, compreenderam o que é um recife de coral, quais atividades e atitudes são possíveis de serem realizadas, causando menos impacto, sendo o mergulho uma delas.

O desenho e os questionários mostraram ser estratégias adequadas para representar a percepção do ambiente marinho por parte do público escolar.

O projeto reforçou a percepção dos alunos sobre o papel das atividades humanas para a conservação do Oceano como um todo, tanto as negativas, como o descarte irregular do lixo e resíduos, quanto as positivas, como a proteção de áreas marinhas com espécies importantes para a manutenção e equilíbrio do sistema recifal.

Além da sensibilização no ambiente escolar, foi possível perceber que é possível ultrapassar os muros da escola, e que em conjunto com os familiares, as atividades, como a de mergulho e a aula interativa, alcancem níveis maiores de compreensão, experimentação e conexão, porque se trata de momentos especiais e inesquecíveis, que acentuados pelo período de pandemia, tornaram-se mais intensos.

O interesse despertado pelos familiares pela temática proporcionou momentos de trocas de experiências pelas falas dos familiares trazendo à tona diversas curiosidades e vivência de cada um, tornando o momento mais enriquecedor e especial, pois mostra como a educação parte por um processo integrado entre a escola e o entorno do aluno.

O fato de a Capitania dos Portos ter acompanhado o processo presencial e a escola ter proporcionado essa abertura mostra como pode ser inserida a temática da ciência oceânica como atividade complementar e talvez ser transformada em um programa. O mergulho é uma atividade que exige disciplina, segurança, compreensão do ambiente e da técnica, além de não ser competitivo e ser fonte de companheirismo, tão necessário para o futuro que queremos e conforme objetiva a Década da Ciência Oceânica.

Embora não tenha sido possível realizar a atividade com todos os alunos devido a pandemia do coronavírus, a pesquisa atingiu seus objetivos, pois mesmo com um número menor, os alunos foram sensibilizados ambientalmente e socialmente, pois

foi um momento não só de união, mas de superação. É interessante ressaltar como alguns dos alunos não teriam tido acesso ao mar e não sabiam nadar, que amanheceu com fortes ventos e numa chuva torrencial e ao longo do decorrer da atividade, o céu abriu e foi como que o medo e a ansiedade deixaram de existir, passando através do mergulho a contemplação pelo ambiente e pela vida sobressaíram sobretudo. Pois o mergulho ecopedagógico é isso... uma pedagogia centrada na vida, que considera as pessoas, as culturas, o modo de viver, o respeito, a identidade e a diversidade, apropriada para uma cultura de sustentabilidade e de paz.

Espera-se que esse trabalho seja o início de uma nova forma de prática pedagógica dentro do próprio projeto político pedagógico da escola na Paraíba, podendo mergulhar de fato na cultura da ciência oceânica do Estado, sendo modelo para outras escolas.

Com base nesse movimento global, nacional e regional e pela necessidade de se implementar essa cultura oceânica na Paraíba, algumas instituições que já operam com atividades afins com a temática, se uniram - Instituto de Pesquisa e Ação (InPact), Instituto Federal da Paraíba (IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro), Ong Guajiru, Secretaria de Infraestrutura, Recursos Hídricos e Meio Ambiente do estado da Paraíba (Seirhma), Superintendência de Administração de Meio Ambiente (Sudema), contando com diversos parceiros como: Capitania dos Portos da Paraíba (CPPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Iate Clube, Corpo de Bombeiros, Clube do Mergulho, Instituto Parahyba de Sustentabilidade (IPAS) e apoiadores, para realizarem numa só maré, a mobilização para a Semana Oceânica PB.

Em alusão à Década dos Oceanos, ao Dia do Meio Ambiente e ao Dia dos Oceanos, o evento irá ocorrer no período de 05 à 12 de junho de 2021, cujo tema é “Bases para Cultura Oceânica na Paraíba”, estando inserido na programação do evento, a apresentação deste projeto.

## REFERÊNCIAS

ABREU, T. F. DE, PEREIRA, P. DO N., & VALE, P. A. F. (2021). Um Estado da Arte Sobre o Mergulho Autônomo Reacreativo no Brasil. LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer, 24(1), 130–160. < <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29499>

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2010. BIOICOS. Projeto Biologia Marinha Bióicos. < <https://www.bioicos.com.br/dive>

BIZERRA, A. F.; ZUMPANO, O. G. A prática do mergulho autônomo e as visões sobre o ambiente marinho: contribuições para educação para conservação. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, 2017, Florianópolis.

BROTTO, D.S.; PEDRINI, A.G.; BANDEIRA, R.R.C.; ZEE, D.M.W. Percepção ambiental do mergulhador recreativo no Município do Rio de Janeiro e adjacências: subsídios para a sustentabilidade do ecoturismo marinho. Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.5, n.2, mai/ago 2012, pp.297- 314.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, volume especial, mar.2013, FURG, Rio Grande-PR, p. 59-79.

CUNHA, M.L., FREITAS, J.C.R., OLIVEIRA, L.M. Percepção ambiental e prática pedagógica: algumas reflexões socioambientais. Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.1-13, set/2016. [www.educonse.com.br/xcoloquio](http://www.educonse.com.br/xcoloquio). [http://anais.educonse.com.br/2016/percepcao\\_ambiental\\_e\\_pratica\\_pedagogica\\_algumas\\_reflexoes\\_socioambientais.pdf](http://anais.educonse.com.br/2016/percepcao_ambiental_e_pratica_pedagogica_algumas_reflexoes_socioambientais.pdf)

FERNANDES, V. J. G.; GOMES, T. P. Estudo do perfil do visitante e utilização do peixe mero (*epinephelusitajara*) como atrativo para o turismo subaquático no parque nacional marinho dos Abrolhos/BA. OLAM – Ciência & Tecnologia, Rio Claro, Ano XI, v. 11, n. 2, p. 6-30, jul./dez. 2011. Disponível em: < <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/olam/article/view/4707>.> Acesso em: 10 mai 2021.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GADOTTI, M. 2001. Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável. GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. Ecopedagogia e Cidadania Planetária. São Paulo: Cortez, 2008. MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OIGMAN-PSZCZOL, S. S, OLIVEIRA, A. E. S., CREED. J. C Perceptionsof coral in acoastaltouristtown in Brazil. Coral Reefs, 26:667–670, 2007.

PEDRINI, A.G.; MESSAS, T.P.; PEREIRA, E.S.; GHILARDI-LOPES, N.P.; BERCHEZ, F.A. Educação Ambiental pelo Ecoturismo numa trilha marinha no Parque Estadual da Ilha Anchieta, Ubatuba (SP). Revista Brasileira de Ecoturismo, São Paulo, v.3, n.3, 2010, pp.428-459.

PEDRINI, A. de G., RUA, M. B., BERNARDES, L., MARIANO, D. F. C., FONSECA, L. B., ADAMS, B.A. 2014. Percepção através de desenhos infantis como método diagnóstico conceitual para Educação Ambiental In: PEDRINI, A. de G., SAITO, C. H. (Org.) Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental. Petrópolis: Vozes, p. 216-230.

PILETTI, Claudino. Didática geral. 14. ed., São Paulo: Ática Editoram 1991.

ROWE, R. Y. G.; SANTOS, G. E. Turismo de mergulho: análise do comportamento de viagem dos mergulhadores brasileiros. Caderno Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 61-75, dez. 2016. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/jatsRepo/1154/115449790006/html/index.html>.> Acesso em: 01 abr. 2021.

SILVA-JR., J. M; GERLING, C.; VENTURI, E.; LEITE, L.; LIMA Jr, W. L.; SILVA, F. J. de L. Projeto Férias Ecológicas: uma proposta de Educação Ambiental Marinha no Arquipélago de Fernando de Noronha, Brasil. [www.sp.senac.br/professores](http://www.sp.senac.br/professores): PEDRINI, A. de G. (Org.) Educação Ambiental Marinha e Costeira no Brasil. Rio de Janeiro: Eduerj.

SORRENTINO, Marcos. et al. Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005.

VASCONCELLOS, J. M. de O. 1998. Avaliação da visitação pública e da eficiência de diferentes tipos de trilhas interpretativas no Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural do Salto Morato, Paraná. Tese (Doutorado em Ciências Florestais) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.1998.

WEGNER, E. Proposta metodológica para implantação de trilhas subaquáticas na Ilha João da Cunha, Porto Belo SC. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Centro de Educação Superior Balneário Camboriú, UNIVALI, Itajaí. 2002.

UNESCO. A ciência que precisamos para o oceano que queremos: a Década das Nações Unidas da Ciência Oceânica para o Desenvolvimento Sustentável (2021-2030). Paris, 2019.

# Capítulo 3

## CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE PROGRAMAÇÃO NO FUNDAMENTAL I

*Bruno Araujo de Lima (Polo de São José do Egito/PE)  
Prof. Me. Lucas Marques da Cunha (DI/CI)*

### INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, marcados pela fluidez da informação e pela valorização do saber, os avanços tecnológicos têm permitido diversas modificações em nossa sociedade atual. Eles estão cada vez mais presentes no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento pelas pessoas, influenciando não só a forma de se comunicar e trabalhar, mas também o estilo que os indivíduos aprendem. A tecnologia faz parte do nosso cotidiano ela está em diversas áreas seja na saúde, nas empresas, ou nos aplicativos que utilizamos para jogar, fazer compras ou nos conectarmos a internet (PAYNE; BRYSON, 2015).

A presença desses aplicativos e dispositivos está tornando o nosso mundo mais informatizado, logo, nada mais natural, que a educação utilize tais recursos em benefício da formação dos educandos. Neste contexto, o ensino da programação desde o fundamental I se mostra importante. Por permitir que cada criança possa, não só entender as linguagens utilizadas por esses aparelhos, mas também conheça os seus conceitos básicos como algoritmos, loops, funções, sequências entre outros. Ao aprender a programar elas desenvolvem habilidades como raciocínio lógico, melhora da capacidade cognitiva e comunicação, as quais são cada vez mais precisas atualmente. Além de possibilitar que não sejam apenas consumidoras desses sistemas, mas também possam ser criadoras.



Oro et al., (2015, p. 104) destaca que:

O ensino de programação de computadores representa uma alternativa poderosa na qualificação da formação básica de crianças, contribuindo, potencialmente, para o processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, uma vez que possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Dessa forma é interessante ensiná-las desde a educação básica, pois mesmo que os educandos não sigam uma carreira na área da tecnologia os conhecimentos que os códigos transmitem podem ser úteis para sua vida pessoal quanto profissional. De acordo com Ferrandin e Stephani (2012), o ensino da programação é um processo muitas vezes complexo e trabalhoso, que traz várias dificuldades para os estudantes, seja na aprendizagem de conceitos ou na resolução de problemas, exigindo deles um maior esforço e dedicação. Diante desses desafios, o professor precisa ter uma atuação mais dinâmica e fluida, selecionando quais recursos são pertinentes e podem ajudar os alunos, de fato aprenderem a programar de maneira mais prática e didática.

Logo, surge a necessidade de se utilizar novos métodos de ensino. Uma alternativa é a utilização de ferramentas que sejam mais próximas da realidade dos educandos, as quais proporcionam a compressão e a aprendizagem dos conteúdos. Como é o caso dos jogos digitais, os quais são desenvolvidos para serem executados em dispositivos móveis como smartphones e tablets, que utilizam uma metodologia atrativa, lúdica, envolvente e desafiadora, abordam os conteúdos de forma diferente e corroboram para o desenvolvimento dos educandos. Segundo Machado (2017), o lúdico permite que a criança desenvolva a concentração e o pensamento. Por meio do jogo ela tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança para aprender.

Existem diversos jogos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem aos quais apresentam diferentes características como conteúdo abordado, interface, plataforma de uso, feedback entre outras. Diante disso os educadores não sabem qual escolher ou ficam em dúvida se o jogo escolhido pode atender às suas expectativas e objetivos de contribuir para o processo educacional. Neste contexto, este trabalho busca apresentar jogos que ensinam programação, os quais podem servir de auxílio à prática pedagógica dos professores, possibilitando uma interação digital dos educandos com os conteúdos, e o desenvolvimento do seu conhecimento.

## 1 DESENVOLVIMENTO

### 1.1 Ensino da programação na rede básica

Na sociedade atual a presença de diversos dispositivos eletrônicos como, smartphones e computadores, conectados à internet estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano que nos permite criar, compartilhar e utilizarmos várias informações. De acordo com Conceição e Maria (2013), os avanços da tecnologia têm provocado diversas transformações em vários setores sociais, seja na cultura, economia, comunicação e com destaque na educação, onde desempenha um papel importante promovendo mudanças no processo de ensino.

De acordo com Takahashi (2000, p. 45),

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica.

Para ele, a educação na sociedade da informação não pode ser limitada somente ao uso das tecnologias, mas deve também ser responsável pelo desenvolvimento de habilidades como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, a linguagem, entre outras. É preciso aliar a tecnologia ao ensino, permitindo que os educandos possam utilizá-la de forma consciente e positiva, para a sua aprendizagem. Essas competências podem ser desenvolvidas através do ensino da programação, a qual trabalha o pensamento computacional, uma habilidade que utiliza conceitos e técnicas da ciência da computação, para resolver problemas em vários contextos. (WING, 2006).

Do ponto de vista de Gadotti (2000), o conhecimento das tecnologias da informação (TI), em especial da programação, está presente em qualquer projeção que se faça do futuro. Nesse contexto, a educação exerce um papel importante sendo a ponte para o ensino das capacidades que são importantes para a sociedade. Por isso, as escolas devem acompanhar essa fase de transição proporcionada pela transformação digital e fornece ferramentas de ensino que sejam consistentes com as modificações geradas pela tecnologia. Gomes (2015), destaca ainda que ensinar as crianças a programar trará muitos benefícios que, no futuro, se traduzirão em habilidades que são altamente exigidas pelo mercado de trabalho.

Vários países como a Inglaterra, Estados Unidos e a Austrália, já incluíram no currículo das séries iniciais de suas escolas o ensino da programação devido sua importância para a sociedade atual. A Inglaterra foi o primeiro país a introduzir o aprendizado obrigatório de programação e robótica nas escolas. A Austrália, tendo em vista a sua produtividade e o seu desenvolvimento econômico, tornou obrigatório o ensino da programação para todos os educandos maiores de 10 anos de idade. Nos Estados Unidos, estados como Chicago e São Francisco o ensino de programação e robótica desde a educação infantil até o ensino médio está se tornando obrigatório. (HAPPYCODE, 2016).

No Brasil, a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) compreende que o ensino de conceitos da computação deve ser iniciado desde o ensino básico.

É importante salientar que devemos primar pela qualidade do ensino em todos os níveis da cadeia de formação de recursos humanos. Entendemos que a Computação deva ser ensinada desde o ensino fundamental, a exemplo de outras ciências como Física, Matemática, Química, Biologia, etc. Esses são pontos muito importantes para que no futuro tenhamos recursos humanos qualificados para enfrentar os desafios que advirão. (SBC, 2013).

Entretanto, o aprendizado de conceitos relacionados à computação em nosso país é restrito apenas para quem escolhe fazer um curso de graduação ou especialização na área. Essa prática ainda é bastante rara nas escolas básicas de nosso país, isso acontece supostamente porque os parâmetros curriculares não incluem nenhuma disciplina voltada ao ensino da programação. Buscando mudar essa realidade os governos municipal e federal, setor privado e a SBC têm discutido como

incluir na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ensino de programação desde os níveis básicos do ensino fundamental até o médio em todo o Brasil. (DIRECIONAL ESCOLAS, 2017).

Segundo Daltro (2011) a introdução dos conceitos da computação na educação básica é fundamental pelo seu caráter transversal às demais ciências, e por permitir que as crianças desenvolvam habilidades que serão úteis para viver em um mundo globalizado. É importante destacar que nem todos os educandos não irão se tornar programadores. Eles podem escolher outras áreas do conhecimento para atuarem, mas terão alguns diferenciais como melhor capacidade de raciocínio e mais criatividade, visto que o aprendizado da programação desenvolve diversas aptidões (SALTHER, 2019).

Portanto, o ensino da programação na rede básica de ensino se mostra relevante por permitir aos educandos adquirirem habilidades e práticas sobre a computação.

## **1.2 Conceitos básicos de programação**

Antes de aprender uma linguagem específica e a sua sintaxe, é importante estudar e entender os conceitos básicos da programação. Por essa razão, conhecer alguns termos comuns entre elas como a lógica, raciocínio lógico, lógica de programação e o algoritmo, são fundamentais para aprender a programar.

Lógica é o modo de raciocinar que ensina a colocar em ordem o pensamento. Quando precisamos escrever, falar, pensar ou agir corretamente, fazemos uso da lógica em nosso dia a dia sem perceber, pois para realizar estas ações devemos colocar os pensamentos em ordem. (FORBELLONE; EBERSPACHER, 2005).

Raciocínio lógico é a capacidade de analisar e compreender as informações disponíveis, encontrando associações, semelhanças e diferenças entre elas, o que torna possível chegar a uma conclusão e permite tomar decisões adequadas às situações (CHAUI, 2000).

Linguagem de programação é a escrita de um conjunto de instruções e regras as quais são conhecidas também como código, que são usados para escrever programas (software), os quais podem ser executados em dispositivos como computadores

e smartphones entre outros. Existem várias linguagens com diferentes propósitos como por exemplo, desenvolver apps e games (PINHO, 2018).

A lógica de programação é o método de organizar e ordenar os pensamentos para conseguir encontrar um resultado ou solução para um determinado problema. Pode ser representada por inúmeras linguagens de programação existentes, como por exemplo, C++, Javascript entre outras. Essas linguagens envolvem vários detalhes computacionais, então para melhor representar o raciocínio da lógica de programação é utilizado o algoritmo (FORBELLONE; EBERSPACHER, 2005).

O algoritmo é definido por Cechinel e Ferrari (2008, p. 15), como “uma sequência finita de passos (instruções) para resolver um determinado problema”. Ou seja, um algoritmo é o passo a passo para realizar uma determinada tarefa. Ele está presente em diversas situações do nosso cotidiano e o utilizamos de forma automática e intuitiva sem perceber como, por exemplo, na leitura de manuais de instruções, execução de receitas e assistindo a tutoriais. Todos descrevem uma sequência de passos que devem ser seguidos para se conseguir um resultado.

Os programas são desenvolvidos por meio de uma linguagem de programação, a qual utiliza os algoritmos que através de instruções e ações dizem ao computador como solucionar um problema ou realizar uma tarefa. De acordo com Teixeira (2019, p. 28), este processo funciona assim: “o computador recebe um conjunto de dados de entrada, os processa e produz um conjunto de dados de saída. Uma parte do computador é responsável pelo acesso e armazenamento de dados e outra cuida do controle das ações definidas no programa”.

Farrel (2010, apud HEMING; 2018, p. 18), destaca que a programação é um processo de escrita formado por vários conjuntos de instruções. Entender os seus conceitos torna-se essencial para aprender a programar, visto que, eles são responsáveis por permitir criar algoritmos os quais irão se tornar em códigos executáveis pelo computador.

### **1.3 Jogos digitais para o ensino de programação: Vantagens e Desvantagens**

Durante o processo de ensino da programação os educandos encontram diversas dificuldades. De acordo com Raabe e Silva (2005), há vários motivos para o surgimento destes obstáculos, entre os quais se destacam o uso do raciocínio lógico-matemático, dificuldade de assimilação dos conceitos ensinados sobre a programação e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Os educadores também acabam tendo dificuldades para ensinar os conteúdos relacionados à programação. Seja por não conseguir motivar e fazer com que os educandos se interessem pela disciplina e entendam a importância para sua formação (BORGES, 2000), ou porque eles nem sempre podem realizar um acompanhamento individualizado por conta da grande quantidade de alunos em cada sala de aula, somados a falta de tempo e a necessidade de cumprimento de um plano de trabalho, essas são outras dificuldades encontradas pelos professores de acordo com (AMARAL et al., 2017).

Observados tais problemas no processo de ensino-aprendizagem da programação, vivenciadas tanto por alunos quanto por professores, segundo Prado e Wang (2020), é fundamental mudar a forma de ensino permitindo que todos os envolvidos no processo possam “aprender como aprender” juntos. Diante disso, torna-se necessário encontrar novas metodologias que auxiliem o aprendizado de programação e estimulem os educandos a desenvolverem seu raciocínio e habilidade cognitivas.

Neste contexto, os educadores devem buscar elementos para melhorar as suas aulas e atrair a atenção dos seus alunos, embora já existam vários recursos tecnológicos utilizados na sala de aula como computadores, Datashow, etc. Eles não têm tanta influência para chamar e prender a atenção dos educandos como é o caso dos jogos digitais os quais podem ser elementos motivadores para o processo de ensino-aprendizado da programação. (TEOTONIO, 2017).

De acordo com Pivec e Kearney (2007, apud DOS REIS; 2020, p. 5), “um jogo digital (ou videojogo ou jogo eletrônico) é um termo genérico que se refere a jogos eletrônicos desenhados para serem jogados num computador, num console ou outro dispositivo tecnológico.”

Quando utilizados no ensino eles permitem ao aprendiz momentos interativos e lúdicos os quais são responsáveis pelo processo de aprendizagem (SÁ et al., 2007). Existem vários jogos com diferentes características as quais os diferenciam uns dos outros, enquanto alguns são voltados ao lazer outros tem a finalidade de estimular o aprendizado.

Os jogos destinados à diversão são chamados de comuns, eles geralmente focam apenas no entretenimento dos usuários e não buscam desenvolver a sua imaginação, criatividade ou autonomia. Já os que promovem o aprendizado são os educativos ou pedagógicos, os quais que além de criarem momentos lúdicos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvem vários campos cognitivos, e permitem a compreensão dos conteúdos sobre geografia, história e programação (SIEVES, 2015).

Desta maneira, os jogos pedagógicos podem ser utilizados em sala de aula, para auxiliar os educandos em seu processo educativo proporcionando conhecimento de forma lúdica sobre a programação. No entanto Kleinubing (2016), ressalta que por se tratar de um método de ensino assim como qualquer outro, os jogos digitais também possuem vantagens e desvantagens.

Dentre as vantagens, Falkembach (2006), destaca que os jogos digitais de programação despertam a atenção e o interesse facilitando a aprendizagem. Além de explorar outros aspectos como o raciocínio, pensamento lógico, a criatividade, a participação, a competição benéfica e o prazer por aprender. O uso dos jogos no processo de ensino ajuda a entender os conceitos de difícil compreensão de maneira mais simples, desenvolvendo a confiança, a autonomia e a iniciativa responsáveis por estimular o desenvolvimento dos alunos.

Conforme Falkembach (2006), Kirriemuir e Mcfarlane (2004) os jogos digitais também podem apresentar algumas desvantagens como:

- As tarefas propostas muitas vezes se tornam repetitivas;
- Nem todos os conceitos podem ser explicados por meio dos jogos digitais;
- Alguns jogos digitais necessitam de requisitos técnicos, com a instalação de plugins ou hardware específico o que dificulta a sua execução;
- O aluno pode se sentir contrariado caso seja obrigado a jogar por exigência do professor;

- As regras precisam ser bem entendidas pelos alunos, caso contrário eles ficam confusos;
- A linguagem de determinados jogos digitais, podem ser incompatíveis com a faixa etária dos educandos.

Diante disso, sempre que os educadores forem usar jogos digitais para o ensino de programação. Devem antes planejar qual conteúdo será ensinando, para depois selecionar o jogo mais adequado, assim como organizar o espaço, o tempo e as intervenções a serem realizadas.

Em outras palavras, o professor deve conhecer o recurso que está utilizando, o que permitirá realizar intervenções pedagógicas adequadas no momento da aplicação em sala de aula. O professor deve estar consciente de que o inesperado e situações imprevisíveis poderão ocorrer com seus alunos, para isso o conhecimento prévio também é fundamental e a partir dessas situações inesperadas o professor deve saber intervir para que os alunos possam ter mais autonomia, criando mais responsabilidade e sentimento de socialização. (SANTANNA; NASCIMENTO, 2011, p. 32).

Utilizar jogos digitais no ensino requer do educador preparação a qual será responsável por permitir que ele empregue esses recursos de forma a criar as condições ideais para que os educandos dominem os conteúdos e possam desenvolver seus conhecimentos. É importante que o professor faça uma avaliação antes de usá-los em sala de aula buscando explorá-los e vendo as possíveis dificuldades para sua utilização assim poderá prever soluções para obter bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

## 1.4 Metodologia

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do trabalho. A pesquisa realizada neste estudo é classificada como descritiva qualitativa, inicialmente foi realizada uma pesquisa sistemática para identificar o uso de jogos digitais no ensino de programação no ensino fundamental I.



Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois descreve jogos que abordam conceitos básicos da programação e ferramentas que podem ser utilizadas para auxiliar o professor a avaliar quais jogos digitais possibilitam melhorar o processo de ensino-aprendizagem da programação. Já a abordagem da pesquisa é qualitativa, tendo em vista que se baseia em eventos que envolvem o uso de observações e comentários para se chegar a uma conclusão e explicação dos resultados.

Etapas utilizadas na metodologia

Realizar uma revisão sistemática em eventos relacionados a informática e educação no Brasil. Sobre o uso de jogos digitais no ensino de programação no ensino fundamental I, através de artigos observando as estratégias utilizadas para a sua aplicação.



Selecionar jogos digitais que ensinam conceitos básicos da programação como a lógica, algoritmos, script, funções, loops e ferramentas que podem ser utilizadas para avaliá-los os seus elementos linguísticos, pedagógicos e tecnológicos.



Propor um método de avaliação que permita unir as técnicas já existentes e possibilite ao educador avaliar os jogos digitais nos aspectos educativo e atrativo, por meio da experiência do usuário.

## 1.5 Análise sistemática

Este tópico apresenta, a pesquisa realizada em dois importantes eventos relacionados a informática e educação no Brasil. O Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE) e o Workshop de Informática na Escola (WIE). No período de 2018 a 2020, com o objetivo de identificar e analisar artigos que descrevem práticas pedagógicas utilizadas para ensinar a programação no fundamental I, por meio de jogos digitais e ferramentas que avaliam a sua qualidade educacional. Para selecionar as produções científicas foram realizadas três etapas.

A primeira foi selecionar os trabalhos que apresentassem em seu título os termos de busca: jogos digitais, ensino da programação, avaliação. Foram encontrados 217 (duzentos e dezessete) artigos. Na segunda etapa a seleção foi feita pela leitura dos resumos, verificando quais aplicam no ensino da programação jogos digitais ou métodos para avaliá-los. O que resultou em 45 (quarenta e cinco) artigos escolhidos. Em seguida todos os artigos selecionados na etapa anterior foram lidos por completo, aqueles que estavam escritos em inglês, abordassem o ensino de programação no ensino médio ou superior e que apresentavam uma revisão sistemática da literatura foram excluídos. Estabelecendo assim a terceira fase.

Na qual foram selecionados 14 (quatorze) artigos na pesquisa os quais se mostraram mais relevante para o estudo por descreverem práticas pedagógicas, ferramentas ou jogos digitais utilizados no ensino da programação. Eles são apresentados no Quadro 1: artigos selecionados, identificados pela coluna ID, com o título, objetivo, evento e o ano da publicação de cada estudo.

**Quadro 1** – Artigos selecionados

ID	TÍTULO	OBJETIVO	EVENTO	ANO DA PUBLICAÇÃO
01	Uma contribuição ao ensino de programação na Educação Básica.	Apresentar uma ferramenta para o ensino de conceitos da programação e do pensamento computacional.	WIE	2019
02	Avaliações em Jogos Educacionais: instrumentos de avaliação da reação, aprendizagem e comparação de jogos.	Mostrar a metodologia utilizada no desenvolvimento de questionários de perfil, avaliação de reação, aprendizagem e comparação em jogos educacionais.	SBIE	2019

03	Apoiando a Avaliação do Desempenho dos Alunos com Base em Jogos Educacionais.	Propor uma plataforma de suporte e um software educacional baseado em jogos. Para professores utilizarem em suas atividades.	WIE	2018
04	Ambiente para Aprendizagem de Programação com apoio Dialogado por Assistentes Inteligentes.	Demuestra um ambiente web para a aprendizagem de programação.	SBIE	2019
05	Aplicativo Móvel para Ensino de Programação Utilizando Laboratório Remoto.	Descrever o desenvolvimento de um aplicativo que dá suporte ao ensino de programação.	SBIE	2019
06	Ambiente de programação para a introdução da lógica de programação.	Ambiente de programação que pode ser utilizado para a introdução da lógica de programação	WIE	2019
07	Análise de Jogos em sites Educativos.	Examinar sites que disponibilizam jogos educativos online.	WIE	2019
08	Enjoy.et: Um Artefato Baseado em Transmedia. Storytelling para o Ensino de Programação para Crianças.	Demonstrar um jogo educacional desenvolvido para dar suporte ao ensino de conceitos de programação.	SBIE	2018
09	Avaliação das Ferramentas Utilizadas em um Curso de Programação para Crianças: Percepções dos Alunos e seus Instrutores.	Avaliar ferramentas voltadas ao ensino de programação para crianças sob a perspectiva de instrutores e alunos.	WIE	2018
10	Avaliação de Ferramentas para Ensino de Programação para Crianças e Adolescentes.	Comparar jogos quanto a sua eficácia no ensino da programação e do Pensamento Computacional.	WIE	2019

11	ProgramChildren: Levando Tecnologia para Crianças de uma Escola Pública.	Apresentar o relato de experiência de um projeto de extensão sobre o ensino da programação no ensino fundamental.	WIE	2018
12	Avaliação do impacto de ambientes gamificados no processo de ensino aprendizagem de programação de computadores: uma comparação entre elementos monousuário e multiusuário.	Avaliar o impacto dos ambientes gamificados no processo de ensino-aprendizagem de programação.	SBIE	2019
13	Avaliações em Jogos Educacionais: instrumentos de avaliação da reação, aprendizagem e comparação de jogos.	Mostrar a metodologia utilizada no desenvolvimento de questionários de perfil, avaliação de reação, aprendizagem e comparação em jogos educacionais.	SBIE	2019
14	ProgramChildren: Levando Tecnologia para Crianças de uma Escola Pública.	Apresentar o relato de experiência de um projeto de extensão sobre o ensino da programação no ensino fundamental.	WIE	2018

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Os artigos (Id.01, Id.04, Id.05, Id.06, Id.08, Id.11, Id.14) demonstram que o ensino da programação por meio de jogos digitais ou metodologias que utilizam essas ferramentas, permitem um maior interesse do aluno em aprender, visto que eles são desafiados e motivados a resolverem as atividades propostas. Como também possibilita aos professores novas práticas pedagógicas aliando tecnologia e educação em sala de aula.

Já os trabalhos (Id.02, Id.03 Id.07, Id.09, Id.10, Id.12, Id.13) apresentam métodos para avaliar os recursos digitais educacionais, visto que diante da grande variedade existente é importante o educador conhecer os seus objetivos pedagógicos

e suas principais características antes de utilizá-los em suas aulas. Pois nem todos contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento dos educandos a partir do uso.

## **2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

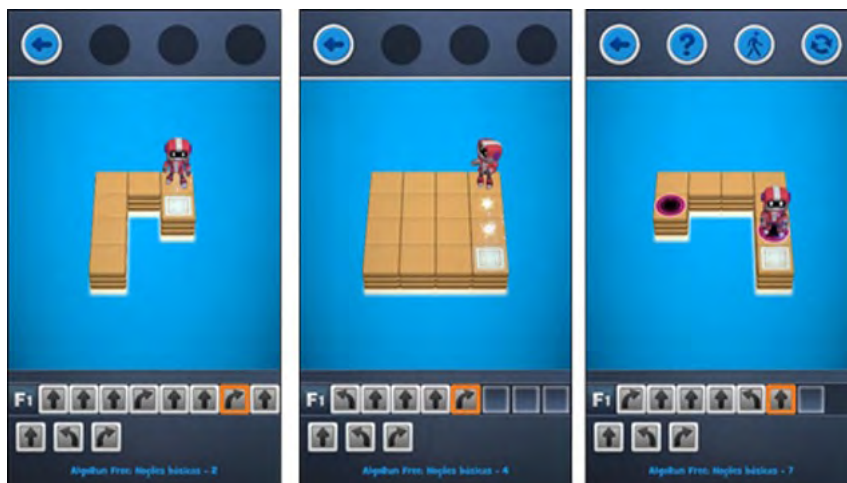
Para realizar o processo de seleção dos jogos, foram adotadas as seguintes etapas: pesquisa no Google e na plataforma Google Play, busca pelas palavras-chave “programação para crianças” e “jogos de programação” e definição dos critérios de escolha como é gratuito? É de fácil instalação? O jogo ensina a lógica de programação? Com os resultados obtidos através da pesquisa, foi possível identificar oito jogos digitais que podem ser baixados em dispositivos móveis ou utilizados nos navegadores web para o ensino da programação. Os quais são apresentados em ordem alfabética a seguir.

### **2.1 AlgoRun Free: Coding Game<sup>1</sup>**

O game introduz conceitos da programação para crianças através do uso de quebra-cabeças lógicos. Seu objetivo é fazer o usuário utilizar tijolos direcionais para ajudar o robô a completar diferentes percursos (Figura 1). Sem perceber, elas vão praticando e aprendendo sobre algoritmos, sequencias, pensamento computacional e loops. O jogo apresenta vários níveis que variam de fácil a difícil proporcionando um ambiente de codificação estimulante. Sua versão gratuita está disponível para dispositivos Android e iOS.

<sup>1</sup> Fonte: < <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitcrumbs.AlgoRunFree> - Acesso em: 19 maio 2021.

**Figura 1** – Telas do jogo AlgoRun Free: Coding



**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

## 2.2 Blockly Games.<sup>2</sup>

Um projeto do Google, que consiste em uma série de jogos educativos voltados para ensinar as crianças a programar. Por meio de blocos que se encaixam, os usuários aprendam e usar os princípios de programação como repetição, condição e loops. A tela inicial do Blockly pode ser vista na Figura 2. Nela é possível ver todos os jogos que são oferecidos, sendo eles: quebra-cabeça, labirinto, pássaro, tartaruga, filmes, tutor de libras e lagoa. Ele é totalmente gratuito e pode ser executado em todos os navegadores.

<sup>2</sup> Fonte: < <https://blockly.games/?lang=pt-br> - Acesso em: 19 maio 2021.

**Figura 2** – Menu do Blockly Games

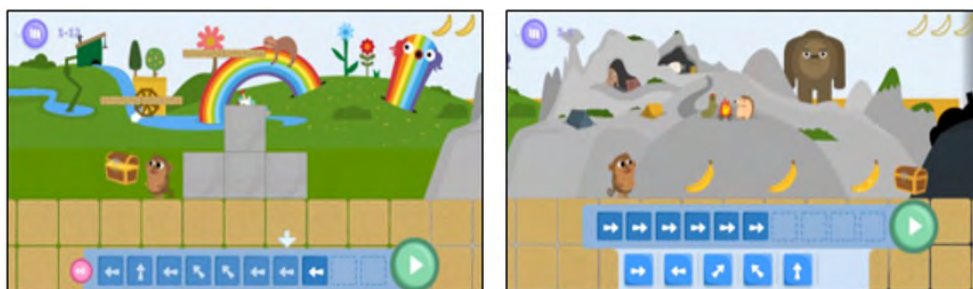


Fonte: Blockly Games, 2021.

### 2.3 CodeMonkey Jr.<sup>3</sup>

Utilizando blocos de códigos o usuário cria padrões que permite movimentar um macaco para abrir baús e coletar bananas em diferentes níveis (Figura 3). Permite que as crianças aprendam os conceitos fundamentais da programação loops, funções e sequencias, melhorando assim suas habilidades de resolver problemas, e seu pensamento lógico. O jogo possui versões grátis para Android e iOS.

**Figura 3** – Telas do jogo CodeMonkey Jr



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

3 Fonte: < <https://www.codemonkey.com/hour-of-code/codemonkey-jr/> >. Acesso em: 20 maio 2021.

## 2.4 Cidade do algoritmo: jogo de codificação infantil.<sup>4</sup>

Aplicativo gratuito para Android que permite ensinar as noções básicas de programação e algoritmo, como script, funções e loops. O seu funcionamento é bastante fácil tudo que o usuário precisa é programar os comandos do personagem para que ele consiga coletar todas as moedas disponíveis no caminho. O nível de dificuldade das missões é crescente, o jogo começa exigindo movimentos simples, à medida que as fases vão mudando mais avançado, e complexo se torna o algoritmo para chegar no objetivo e completar a fase (Figura 4). Sempre buscando manter o interesse do jogador e apresentar novos comandos de forma gradativa.

**Figura 4** – Telas do jogo Cidade do algoritmo: jogo de codificação infantil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

## 2.5 Hora do Código Minecraft.<sup>5</sup>

É uma plataforma da Code.org em parceria com a Microsoft que ensina a programar, baseado no jogo Minecraft (Figura 5). Os usuários podem clicar e inserir blocos um a um ou construir estruturas dentro do jogo. Por meio de um quebra-cabeça, o educando aprender como ordenar os códigos em uma sequência lógica, dando vida funcional ao script. O jogador pode escolher um dos quatro

4 Fonte: < [https://play.google.com/store/apps/details?id=air.MusterenGames.ElHarezmiCoding&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=air.MusterenGames.ElHarezmiCoding&hl=pt_BR&gl=US). - Acesso em 20 maio 2021.

5 Fonte: < <https://code.org/minecraft> - Acesso em: 20 maio 2021.



cenários existentes na plataforma, em cada um existe uma meta para ser completada. Existem de 12 a 14 níveis em cada fase, que vão ficando mais complexos quanto mais altos o nível. A fase final é sempre em formato estilo livre, no qual o jogador pode construir o seu próprio cenário.

**Figura 5** – Menu do Jogo Hora do Código Minecraft



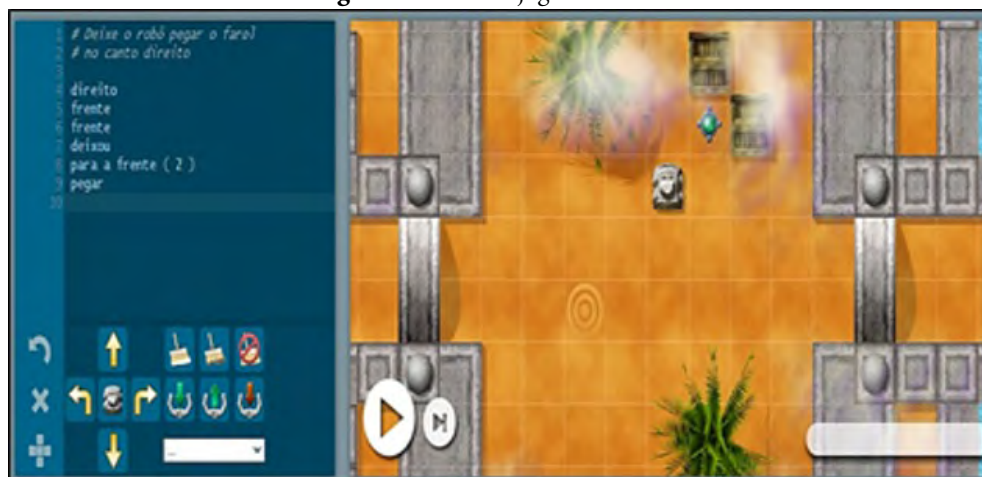
Fonte: Code. org, 2021.

## 2.6 RoboMind<sup>6</sup>

É uma ferramenta gratuita para download que está disponível para Windows, Linux e Mac. Ele tem o intuito de facilitar o ensino dos conceitos iniciais de programação de computadores. Utilizando uma linguagem de programação simples, didática e intuitiva para simular a movimentação de um robô que pode ser programado para andar, virar, olhar ao redor, pegar objetos e pintar, (Figura 6). Isso é feito usando instruções básicas de programação, como laços de repetição e condicionais.

6 Fonte: < <https://www.robomind.net/nl/>. - Acesso em: 20 maio 2021.

**Figura 6** – Tela do jogo RoboMind



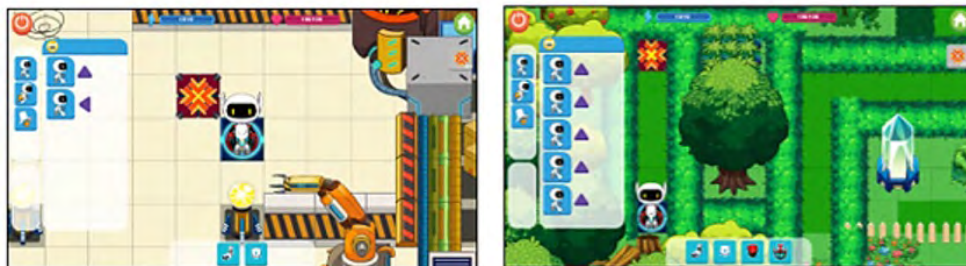
**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021

## 2.7 Robotizen<sup>7</sup>

Jogo gratuito para dispositivos Android e iOS com foco no ensino da lógica de programação. Por meio de uma variedade de atividades de aprendizagem interativas em uma história interessante, que retrata os desafios do robô Tesla para salvar, a cidade da escuridão causada pelo Prof. Mad responsável por enviar um robô Bull para roubar a fonte de energia da cidade um cristal. Diante disso Tesla precisa vencer várias missões para recupera-lo. Cada desafio é realizado em cenários diferentes (Figura 7), e para resolvê-los, o usuário precisa criar algoritmos que ajudem o robô a cumprir a missão e avançar no jogo.

<sup>7</sup> Fonte: < [https://play.google.com/store/apps/details?id=vn.com.mage.irobot&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=vn.com.mage.irobot&hl=pt_BR&gl=US). - Acesso em: 20 maio 2021.

**Figura 7** – Telas do jogo Robotizen

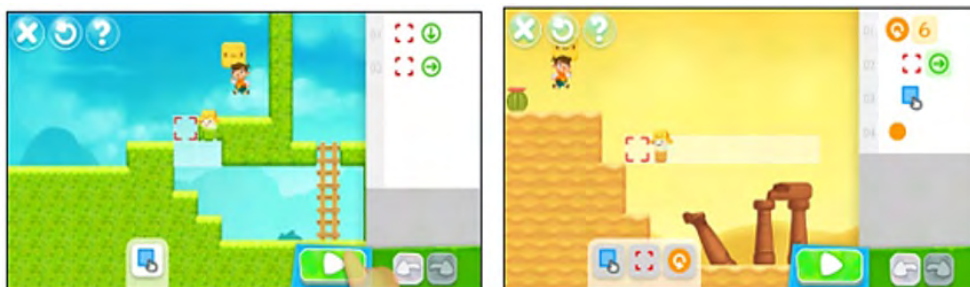


Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

## 2.8 Spritebox.<sup>8</sup>

Game para Android e iOS que ajuda as crianças aprenderem programação de uma forma bastante divertida (Figura 8). Por meio de quatro níveis, são eles: 1º Tutorial: será mostrado como funciona os comandos. 2º Neve: demonstra como alterar os parâmetros das instruções. 3º Deserto: irá apresentar o loop e sua função que permite aos jogadores repetirem as instruções várias vezes. 4º Enigmas de desafio: o jogador deve resolver quebra-cabeças em uma quantidade limitada de espaço utilizando loops.

**Figura 8** – Telas do jogo Spritebox



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

8 Fonte: < [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lightbot.SpriteBoxCoding&hl=pt\\_BR&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lightbot.SpriteBoxCoding&hl=pt_BR&gl=US). - Acesso em: 19 maio 2021.

### 3 MÉTODOS PARA AVALIAR OS JOGOS DIGITAIS

Existem diversos jogos digitais disponíveis com várias finalidades, muitas vezes isso acaba dificultando ou confundindo o docente na hora de escolher qual utilizar em sua aula. Fazendo surgir algumas dúvidas como: Qual jogo deve ser utilizado a fim de contemplar o conteúdo ensinado? Quais quesitos ele deve ter para ser escolhido?

Caso o professor escolha um jogo sem antes avaliá-lo isso pode se transformar em um problema que além de dificultar o conteúdo a ser ensinado pode tirar a atenção dos alunos. Nesse contexto (PEREIRA et al., 2016), explica que antes de utilizar algum game em suas aulas o educador deve realizar uma avaliação. A qual deve abordar os aspectos pedagógicos, as linguagens verbais, gráficas, os elementos interativos da interface, as instruções e a navegação que compõe o jogo digital.

Diante disso, foi estudado dois métodos o *GameFlow* e o *LORI* que permitem avaliar os elementos educativos e divertidos dos jogos, partir deles foram selecionados alguns de seus critérios para desenvolver um questionário que pode ser respondido de acordo com a experiência do usuário.

#### 3.1 GameFlow

O método *GameFlow*, avalia o quanto prazeroso é o jogo para o usuário. Ele surgiu a partir dos estudos do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi conhecido como teoria do fluxo (*Flow Theory*). Segundo ela o estado de Flow ocorre quando o indivíduo está concentrado em uma atividade que seja prazerosa e desafiadora, isso aumenta as suas chances de entrar em imersão pois quanto maior o desafio a tendência é ficamos cada vez mais focados e confiantes em realizá-lo.

Sweetser e Wyeth (2005), com base nessa teoria desenvolveram o método *GameFlow*, que analisa o quão o jogo pode ser prazeroso e divertido de acordo com a experiência gerada pelo game ao usuário. Por meio dos seguintes parâmetros:

**Concentração:** O jogo deve exigir concentração do usuário e permitir que ele permaneça concentrado; **Desafio:** O jogo deve ser desafiador de acordo com as

habilidades do jogador; **Habilidades:** O jogo precisa permitir o desenvolvimento das habilidades do usuário; **Controle:** O jogo deve permitir que o jogador tenha a percepção de controle sobre as suas ações realizadas no jogo; **Objetivos Claros:** O jogo deve mostrar de forma claras as metas a serem alcançadas pelo usuário; **Feedback:** O jogador precisa receber repostas de acerto ou erro de acordo com suas escolhas no jogo; **Imersão:** O jogo deve prender a atenção e emoções do usuário permitindo seu envolvimento enquanto joga de forma simples, sem muita dificuldade para isto; e **Interação social:** O jogo precisa incentivar a interação social, entre os jogadores.

Segundo Sweetser e Wyeth (2005), para realizar a avaliação do recurso educacional por meio do *Gameflow*, é preciso pontuar os critérios em uma escala de valores que variam de zero a cinco. E valem respectivamente 0 – não se aplica, 1 - não tem, 2 - abaixo da média, 3 - médio, 4 - acima da média, 5 - aprovado.

### 3.2 LORI

O segundo método estudado para avaliar os jogos digitais foi o Learning Object Review Instrument (*LORI*), em português Instrumento para a Avaliação de Objetos de Aprendizagem. Sua primeira versão foi desenvolvida para a Rede de Pesquisa e Avaliação em e-Learning (eLera) com o apoio da Telelearning NCE, CANARIE Inc., e EduSource Canada. E dos pesquisadores Natasha Boskic, Anne Archambault e John Vargo. Neste trabalho será utilizada a versão mais recente o *LORI 2.0* desenvolvida em 2009, por John Nesbit, Karen Belfer e Tracey Leacock.

Seu objetivo principal é fornecer critérios para avaliação da qualidade de um objeto de aprendizagem, o qual é definido por Medeiros e Schimiguel (2012, p. 3), como “qualquer entidade que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado por tecnologias”. O *LORI* pode ser utilizado pelos próprios educadores e os educandos de forma simples por meio de um conjunto de perguntas que permitem selecionar recursos educacionais digitais como jogos, simulações e vídeos entre outros. Ele utiliza oito itens para fazer a avaliação os quais são apresentados abaixo:

**1. Qualidade do Conteúdo:** avalia se as ideias e os conteúdos são apresentados de forma correta e sem erros, permitindo a sua reutilização em outros contextos;

**2. Alinhamento dos Objetivos de Aprendizagem:** analisa se os conteúdos, atividades e as avaliações presentes no recurso educacional estão alinhadas para permitir a aprendizagem dos educandos;

**3. Feedback e Adaptação:** verifica se o recurso educacional apresenta mensagens de acertos e erros por meio de notificações como textos, animações e tutoriais, além de verificar se conteúdo é adaptável ao usuário;

**4. Motivação:** avalia se o recurso educacional consegue gerar interesse, chamar a atenção e motivar o educando para aprender o conteúdo apresentado;

**5. Design da Apresentação:** examina se os elementos visuais como textos, gráficos e animações podem ajudar ou dificultar a aprendizagem dos alunos;

**6. Usabilidade:** analisa a facilidade do usuário para utilizar as funcionalidades e navegar pelo recurso de aprendizagem;

**7. Acessibilidade:** verifica se o recurso educacional pode se adaptar aos usuários com algum tipo de necessidade especial seja ela motora ou sensorial. Além de analisar a facilidade com que ele pode ser utilizado em diferentes plataformas e dispositivos.

**8. Conformidade com os Padrões:** avalia se o recurso educacional atende as todas as norma e padrões internacionais de desenvolvimento.

Para realizar a avaliação do recurso educacional cada um dos itens apresentados anteriormente é avaliado através de uma escala de valores que possui cinco níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 5 o mais alto, quando o avaliador ou o educador não compreender um dos itens poderá marcar a opção “NA” (não se aplica), (NESBIT et al., 2009).

### 3.3 Proposta de um método para avaliar os jogos digitais com base nas metodologias estudadas

A partir dos métodos estudados *LORI* e *GameFlow*, foram escolhidos alguns de seus critérios para a criação de um questionário que permita unir essas duas técnicas e possibilite avaliar os jogos digitais tanto em aspectos educativos, quanto atrativos e divertidos por meio da experiência do usuário, o qual é apresentado na Quadro 2. Onde a primeira coluna “critérios” mostra os itens selecionados de cada ferramenta, a segunda coluna apresenta as “afirmativas” a serem julgadas conforme o grau de concordância do usuário. Na terceira coluna “nota” é mostrado os valores de um a cinco que valem respectivamente: 1: discordo totalmente, 2: discordo parcialmente, 3: não concordo, nem discordo, 4: concordo parcialmente e 5: concordo totalmente. O avaliador tem que marcar uma opção para cada quesito avaliado.

**Quadro 2** – Questionário proposto a partir dos métodos *LORI* e *GameFlow*

CRITÉRIOS	AFIRMATIVAS	NOTA				
		1	2	3	4	5
Qualidade do Conteúdo ( <i>LORI</i> )	Entendi as perguntas do jogo.	1	2	3	4	5
Alinhamento do Objetivo da Aprendizagem. ( <i>LORI</i> )	Reforcei os meus conhecimentos sobre a programação com o jogo.	1	2	3	4	5
Feedback e Adaptação. ( <i>LORI</i> )	O jogo responde bem aos meus erros e acertos.	1	2	3	4	5
	Senti a dificuldade do jogo mudar conforme a minha pontuação.	1	2	3	4	5

Motivação. (LORI)	Senti-me motivado a aprender a programar.	1	2	3	4	5
	Senti-me motivado a continuar jogando.	1	2	3	4	5
Usabilidade. (LORI)	Foi fácil navegar pelo jogo.	1	2	3	4	5
	Entendi claramente o que cada botão do jogo faz.	1	2	3	4	5
Concentração. (GameFlow)	O jogo possui elementos que me distraem durante a partida.	1	2	3	4	5
	Senti-me concentrado ao jogar.	1	2	3	4	5
Desafio (GameFlow)	Senti-me desafiado pelo jogo.	1	2	3	4	5
Habilidade do Jogador (GameFlow)	Foi fácil aprender a jogar.	1	2	3	4	5
	Foi divertido aprender a jogar.	1	2	3	4	5



Controle (GameFlow)	Os botões correspondiam aos meus comandos.	1	2	3	4	5
Objetivos Claros (GameFlow)	Minhas escolhas mudavam os acontecimentos no jogo.	1	2	3	4	5
Objetivos Claros (GameFlow)	As instruções foram suficientes para entender as regras do jogo.	1	2	3	4	5
<b>TOTAL:</b>						

**Fonte:** Adaptado de Martinez, 2016.

### 3.4 Classificação do jogo

Após terminar de responder o questionário as notas atribuídas a cada um dos itens. Devem ser somadas e de acordo com a pontuação obtida escrita. O jogo é classificado conforme a pontuação mostrada a seguir.

- 16 a 28 - ★ (péssimo)
- 29 a 41 - ★★ (ruim)
- 42 a 54 - ★★★ (razoável)
- 55 a 67 - ★★★★ (bom)
- 68 a 80 - ★★★★★ (excelente)

Os jogos classificados com uma ou duas estrelas não são indicados para uso. Caso eles sejam classificados com três estrelas, o docente pode usá-los juntos com outras atividades pedagógicas que complementem os quesitos não atendidos. Já os classificados com quatro ou cinco estrelas são recomendados para uso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se imprescindível atualmente, dominar as ferramentas e recursos tecnológicos para lidar com a informação, processá-la e transformá-la em aptidões para a vida. Tais mudanças influenciam nosso cotidiano nas formas de comunicação, trabalho, relacionamento social e no ato de aprender e ensinar.

Diante disso o ensino da programação desde a educação básica se mostra muito importante pois, além de proporcionar o aprendizado que envolve o raciocínio lógico, pensamento crítico e habilidades cognitivas. Favorecer a compressão do mundo tecnológico permitindo que os alunos não sejam apenas consumidores mais também possam entender de forma prática como funcionam e são desenvolvidos todos os aplicativos presentes nos recursos digitais utilizados em nosso cotidiano como os computadores, smartphones, tablets, jogos de vídeo game entre outros.

No entanto o processo de ensino e aprendizagem da programação pode apresentar certas dificuldades seja pela assimilação dos conceitos ensinados, por parte dos educandos, quanto para os educadores que também acabam tendo problemas para ensinar os conteúdos e não sabem qual método utilizar para chamar atenção dos alunos e fazer com eles se sintam motivados a aprender. Logo, torna-se necessário encontrar novas metodologias que auxiliem o aprendizado da programação.

Neste sentido, o presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo demonstrar que os jogos digitais podem ser uma ferramenta para auxiliar no ensino da programação no fundamental I. Visto que eles de forma atrativa, lúdica, envolvente e desafiadora, abordam os conteúdos de modo diferente e corroboram para a aprendizagem dos educandos.

Como também propor uma metodologia de avaliação para os jogos eletrônicos. A partir de duas técnicas já existentes, o método *GameFlow*, que avalia o quanto prazeroso é o jogo para o usuário e o *LORI* o qual examina os aspectos pedagógicos do jogo. Pois como há diversos jogos digitais disponíveis com várias finalidades e propósitos é necessário avaliar se o recurso escolhido realmente atende aos requisitos básicos para contribuir com o aprendizado e se está de acordo com planos de ensino do educador. Mediante o exposto, este trabalho terá alcançado

seus objetivos se conseguir disseminar a importância de utilizar e avaliar jogos digitais para o ensino da programação.

Como trabalhos futuros pretende-se verificar mais a fundo o quanto os jogos digitais aqui apresentados facilitam o aprendizado da programação quando utilizados pelos educadores em suas práticas pedagógicas, buscando observar se os educandos conseguem absorver melhor o conteúdo ensinado ao utilizá-los. Pretende-se, também realizar novas pesquisas sobre outras metodologias de avaliação afim de melhorar a ferramenta proposta neste trabalho ou desenvolver uma nova.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Erico et al. ALGO+ Uma ferramenta para o apoio ao ensino de Algoritmos e Programação para alunos iniciantes. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2017. p. 1677.

BORGES, Marcos AF. Avaliação de uma metodologia alternativa para a aprendizagem de programação. In: **VIII Workshop de Educação em Computação-WEI**. 2000. p. 15.

CECHINEL, Cristian; FERRARI, Fabricio. **Introdução a algoritmos e programação**. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2008.

CONCEIÇÃO PEREIRA, Maria da; SILVA, Tânia Maria da. **O uso da tecnologia na educação na era digital**. Revista Saberes em Rede CEFAPRO de Cuiabá-MT, 2013.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Ática, 2000.

DALTRO, José Nunes. **Ciência da Computação na Educação Básica**, 2011. Disponível em: < <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/ciencia-da-computacao-na-educacao-basica--3>.> Acesso em: 15 abr. 2021.

DIRECIONAL ESCOLAS. **Ensino da Computação Curricular**, 2017. Disponível em: < <https://direcionalescolas.com.br/ensino-da-computacao-curricular/>.> Acesso em: 13 abr. 2021.

DOS REIS, Evandro Luis. TECNOLOGIAS E JOGOS DIGITAIS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 1, 2020.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O lúdico e os jogos educacionais.** CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

FERRANDIN, Mauri; STEPHANI, Simone Lilian. Ferramenta para o ensino de programação via Internet. **Anais SULCOMP**, v. 1, 2012.

FORBELLONE, André Luiz Villar; EBERSPACHER, Henri Frederico. **Lógica de Programação: a construção de algoritmos e estruturas de dados.** 3. ed. São Paulo, Prentice Hall, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GOMES, Marcos César Pires. **Os benefícios do ensino de linguagem de programação no currículo regular.** 2015. Disponível em: < <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/recursos-humanos/logica-raciocinio-logicos-em-diversas-situacoes-do-cotidiano/71776>.> Acesso em: 22 abr. 2021.

HAPPYCODE. **O ensino de programação e robótica no Brasil e no mundo,** 2017. Disponível em: < <https://happycodeschool.com/blog/ensino-de-programacao-e-robotica/>.> Acesso em: 15 abr. 2021.

HEMING, Cléverton. **Ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem de algoritmos e programação.** 2018. Monografia (Graduação em Sistemas de Informação) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2018.

KIRRIEMUIR, John; MCFARLANE, Angela. **Literature review in games and learning.** 2004.

KLEINUBING, Jorge José. **Utilizando o scratch para o ensino da matemática**. Licenciatura em Informática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

MACHADO, Rosane. **A Importância do Lúdico no Ensino-Aprendizagem**. São Paulo – SP, Instituto Paramitas. 2017, p. 19.

MARTINEZ, Karina Martins Martinez. DA SILVA, Geiza Maria Hamazaki. **Espaço Matemático: jogo adaptativo de matemática**. Centro De Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MEDEIROS, Maxwell de Oliveira; SCHIMIGUEL, Juliano. Uma abordagem para avaliação de jogos educativos: ênfase no ensino fundamental. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, 2012.

NESBIT, J., BELFER, K., & LEACOCK, T. **Instrumento para a Avaliação de Objetos de Aprendizagem (LORI): Manual do usuário - Versão 2.0**. 2009.

ORO, Neuza et al. **Olimpíada de Programação de Computadores para Estudantes do Ensino Fundamental: A interdisciplinaridade por meio do Software Scratch**. In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2015. p. 102.

PAYNE, Bryson. **Ensine seus Filhos a Programar**. Editora Novatec, 2015, p.21.

PINHO, Leandro Monteiro. **O que é linguagem de programação?**. 2017. Disponível em: < <https://universidadedatecnologia.com.br/o-que-e-linguagem-de-programacao/>> Acesso em: 20 mar. 2021.

PRADO, Edmir Parada Vasques; WANG, Marco Alberto. Um Estudo Exploratório sobre a Alfabetização Computacional em São Paulo. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. no 2020, n. 11, p. 88705-88723, 2020.

RAABE, André Luís Alice; SILVA, JMC da. Um ambiente para atendimento as dificuldades de aprendizagem de algoritmos. In: **XIII Workshop de Educação em Computação (WEI2005)**. São Leopoldo, RS, Brasil. sn, 2005. p. 5.

SÁ, Eveline de J. V.; TEIXEIRA, Jeane S. F.; FERNANDES, Clovis T.. Design de Atividades de Aprendizagem que usam Jogos como princípio para Cooperação. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S.l.], p. 539-549, nov. 2007.

SALTHER. **A Linguagem de Programação no Ensino Regular**, 2019.  
Disponível em: < <https://salthe.com.br/a-linguagem-de-programacao-no-ensino-regular/>> Acesso em: 18 maio 2021.

SANTANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto. A história do lúdico na educação The history of playful in education. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 6, n. 2, p. 19-36, 2011.

SBC. **Plano de Gestão para a SBC Biênio Agosto 2013 - Julho 2015**, 2009.  
Disponível em: < <https://www.sbc.org.br/institucional-3/conselho?id=469>>  
Acesso em: 10 maio 2021.

SBC. **Diretrizes para ensino de Computação na Educação Básica**, 2019.  
Disponível em: < <http://www.sbc.org.br/educacao/diretrizes-para-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>> Acesso em: 18 maio 2021.

SIEVES, Cristiano. **Entenda a diferença entre jogos comuns e pedagógicos**. [S.l.] (2015). Disponível em: < <https://playtable.com.br/blog/entenda-a-diferenca-entre-jogos-comuns-e-pedagogicos>> Acesso em: 29 mar. 2021.

SWEETSER, PENELOPE; WYETH, PETA. **GameFlow: A Model for Evaluating Player Enjoyment in Games**. 2005.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da Informação no Brasil: Livro verde.** Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TEIXEIRA, Raoni Florentino da Silva. **Introdução a Algoritmos.** Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

TEOTONIO, Ermeson Epaminondas de Sousa. **Avaliação de jogos educacionais: um estudo de caso com os jogos TuxMath e Gnumch.** 2017. Informática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

WING, Jeannette M. **Computational thinking. Communications of the ACM**, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.



# Capítulo 4

## USO DAS TICs NA PRÁTICA DOCENTE NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE ASSUNÇÃO - PB EM MEIO A PANDEMIA DO COVID - 19

*Jadilson Maciel Correia (Polo de Taperoá/PB)  
Emiliano Rostand de Morais Célio (DCSA/CCHSA)*

### INTRODUÇÃO

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas proporciona uma maior dinamização nas aulas e facilita a apreensão do conhecimento através de um currículo flexível e atrativo para os alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

A pandemia do COVID-19 trouxe alterações no cenário educacional no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que medidas emergenciais tivessem de ser tomadas; a exemplo do distanciamento social e, conseqüentemente, da suspensão das aulas presenciais. Com isso, a educação teve de sofrer adaptações, fazendo os corpos docentes das escolas adotarem ferramentas tecnológicas para que os discentes não tivessem seu ciclo de estudos comprometido. Dessa forma, a única opção possível para o funcionamento destas escolas foi a adesão às aulas remotas através de atividades online e web conferências e, em algumas situações, elaborar atividades equivalentes impressas, como alternativa para os alunos que não tinham acesso à internet.

Todavia, boa parte dos docentes não têm domínio sobre as TICs e que as escolas não fornecem ferramentas satisfatórias para adaptação e capacitação dos docentes durante o ensino presencial, anterior à pandemia do COVID-19.

Neste sentido, afirma Pontes (2019) que:

Sobretudo, para que o professor se sinta preparado para trabalhar com as tecnologias, é fundamental que as escolas ofereçam condições necessárias para que possam adaptar suas práticas a essa nova realidade, e isso só será possível através da qualificação e investimento de recursos tecnológicos.

No decorrer do processo de adaptação dos docentes, durante o momento atípico de pandemia do COVID-19, foi percebido que capacitações através de programas de formação continuada, diminuíram as dificuldades, porém, relatos sobre a importância do profissional da área de TI, inserido nas escolas com vistas à redução das dificuldades da era digital do mundo globalizado, foram apontadas.

## 1 DESENVOLVIMENTO

Este trabalho teve como principal fundamento obter informações sobre como os professores da Escola Cidadã Integral João Rogério Dias de Toledo, localizada na cidade de Assunção – PB, adaptaram-se e conseguiram driblar as dificuldades encontradas no período de aulas remotas devido a pandemia do COVID-19. Além disso, saber quais ferramentas de TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) foram utilizadas para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem e se os resultados esperados foram alcançados.

Através da elaboração e aplicação de questionários foi possível fazer a análise e trazer à luz as dificuldades enfrentadas tanto em relação ao uso das TICs quanto as adaptações no planejamento das aulas no processo de ensino e aprendizagem durante o período do ensino remoto, além de realizar um estudo comparativo com outras fontes bibliográficas sobre alternativas que mitigassem esses problemas e indicassem alternativas que facilitassem o manuseio das TICs pelos docentes.

## 1.1 A Importância das TICs na Educação

A tecnologia ganhou seu destaque em diversas áreas de atuação e, principalmente, na educação. As ferramentas tecnológicas foram sendo inseridas no dia a dia escolar modificando o processo de ensino-aprendizagem. Os computadores portáteis, os tablets, impressoras entre outros equipamentos muito utilizados no ambiente escolar têm hoje uma função importantíssima. Em uma boa parte das escolas públicas existem laboratórios de informática e aulas de robótica fazendo parte do planejamento de aulas, favorecendo ainda mais, que os alunos consigam desenvolver suas habilidades cognitivas. Desta forma, as TICs na educação agregam valores positivos ao conhecimento e formação do aluno. Assim a prática busca conhecimento proveitoso, seja coletivo ou individual, visto que quando se exercita o uso de ferramentas tecnológicas os professores e alunos conseguem enriquecer o conhecimento.

A tecnologia deixou de ser percebida como um bem acessório e passou a ser considerada um bem imprescindível ao desenvolvimento da humanidade. As transformações causadas pelo advento da tecnologia digital tornaram-se irreversíveis, restando à sociedade promover ações para incorporá-la ao seu cotidiano (CHAGAS, 2016, p. 7).

## 1.2 A Evolução das TICs na Educação Brasileira

As tecnologias de informação e comunicação são um conjunto de tecnologias (hardware, software e telecomunicações) relacionadas à ligação humana através de ferramentas que possibilitam a interação social por meio da comunicação no ensino, na pesquisa, na aprendizagem e no cotidiano das pessoas. O crescimento das TICs no campo educacional foi influenciado e potencializado pelo uso da internet, entretanto, antes do acesso comunitário à internet houveram dentro do campo educacional outros exemplos de TICs muito importantes em cada época da sociedade.

De acordo com Blanco e Silva (1993, p. 38),

A relação do homem com a natureza foi sempre mediada pela tecnologia, embora esta mediação seja mais marcante na sociedade contemporânea, pois o impulso tecnológico do século XX marca as instituições sociais e interfere em todos os setores da atividade humana.

No mundo contemporâneo grandes avanços tecnológicos surgiram de acordo com as necessidades da sociedade, contribuindo assim, na educação. Dentre as ferramentas tecnológicas e os respectivos anos de criação das mesmas destacam-se: a invenção da televisão (1842), o mimeógrafo patentado (1876), o rádio (1901), a internet (1969), o telefone móvel (1973), o pen drive (1998), os smartphones e tablets na sala de aula (2007) e as impressoras 3D (2017).

O rádio renovou o ensino brasileiro tendo bastante destaque por levar de forma sonora e possibilitar grande alcance e baixo custo no funcionamento, porém, por determinado tempo a classe com maior poder aquisitivo tinha mais acesso ao rádio. De acordo com Lima e Ribeiro (2016), com a fundação da Rádio Sociedade Rio de Janeiro em 1922 influenciado pelo antropólogo Roquette Pinto, iniciou-se uma preocupação em disseminar informações voltadas à cultura e educação a uma maior parte da população pela transmissão de cursos e palestras ministrados por intelectuais da época que discutiam temas relacionados à literatura, as aulas de português, geografia, à física, à química e à botânica, entre outros.

A fundação da *Rádio Sociedade* foi o marco histórico da utilização da radiodifusão no campo educacional no Brasil. Sua iniciativa, influenciou outros meios radiofônicos ao longo dos anos a difundir informações educativas, possibilitando a formação de uma infinidade de pessoas através desse recurso. Como exemplo desse legado, atualmente, temos os programas: “*Saber na Conexão*” no sertão da Paraíba; “*EJA em Ação*” no Rio Grande do Norte e o projeto “*Rádio Escola*” fomentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Com o surgimento da televisão no início do ano de 1950, a educação ganhava espaço nos programas televisivos. A primeira emissora educativa a entrar “no ar” foi a TV Universitária de Pernambuco no ano de 1967. Segundo Angeiras (2015), o conteúdo abordado seguia a proposta pedagógica em vigência em que buscava o desenvolvimento do ser crítico através do elo do seu papel de cidadão dentro da

sociedade mostrando-o como parte integrante e atuante de um sistema político da forma do ensino. Com isso, a televisão trouxe, além do que o rádio oferecia no aspecto de transmissão de voz, também o aspecto da transmissão visual que impactou de forma positiva o ensino-aprendizagem. O canal Futura e a TV escola são exemplos atuais de programas brasileiros educativos.

No ano de 1976 foi criado por Steven Jobs e Wozinak, com a fundação da empresa *Apple Computer Inc.*, o primeiro computador pessoal. Outro destaque tecnológico foi a criação do aparelho celular na década de 80 que permitiu a comunicação individual de voz e dados, assim, o SMS ganhou espaço em relação à comunicação. Já no final da década de 90, a internet começa a ser popularizada no Brasil. Nessas grandes inovações tecnológicas com a evolução dos computadores e o surgimento da internet, surgem as redes sociais que permitem a comunicação rápida, com ênfase na empresa YouTube criada em 2005 que permite a criação e compartilhamento de vídeos. A evolução do celular permitiu chegarmos ao smartphone que faz uso de aplicativos usados pelo próprio sistema operacional do aparelho.

Portanto, pensar num processo de ensino-aprendizagem em pleno século XXI sem o uso da tecnologia, visto que vivemos um processo evolutivo tecnologicamente em que as pessoas passam maior tempo de seu dia conectados, traz consigo problemas relacionados ao desestímulo e evasão por parte dos alunos que já estão totalmente adaptados a era digital.

### **1.3 A Importância da Capacitação dos Docentes no Uso das TICs na Educação.**

O mundo contemporâneo está em constante transformação e essas mudanças são resultados das evoluções tecnológicas que acontecem rapidamente, fazendo com que o presente e o futuro se tornem mais próximos. Estas inovações tecnológicas acompanham e impulsionam a transformação social e cultural afetando o modo como as pessoas aprendem, pensam e se relacionam. É comum observarmos crianças portando celulares com domínio digital em relação, principalmente, aos jogos de vídeo games. Dessa forma, podemos constatar que através da internet e outros

recursos tecnológicos podemos fazer com que o processo de ensino aprendizagem seja mais atrativo, pois esses instrumentos favorecem o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva proporcionando um aprendizado mais significativo e prazeroso, além de proporcionar uma maior interação entre professor e aluno. No entanto, para que esses recursos tecnológicos sejam utilizados no espaço de aprendizagem como ferramentas pedagógicas faz-se necessário que o professor tenha uma boa formação de modo que domine não só os conteúdos como também às TICs.

Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem ferramentas para que o professor tenha como monitorar seus alunos e avaliá-los possibilitando assim, que o aluno seja o protagonista do processo educacional. O uso das TICs nos ambientes de ensino-aprendizagem propicia novas formas de ensinar e aprender.

A respeito de recursos tecnológicos que favorece a interação entre alunos e professores, diz MORAN (2000, p.49)

A internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, física ou virtualmente. Podemos participar de uma pesquisa em tempo real, de um projeto entre vários grupos, de uma investigação sobre um problema da atualidade.

A educação online permite criar um espaço virtual que rompe com as restrições de espaço geográfico e atinge o maior número de pessoas devido possibilitar aos alunos cursarem seus estudos em casa, no trabalho ou em qualquer lugar desde que porte dispositivos para essa conectividade. Entretanto, apesar da educação online ter uma maior flexibilidade para os alunos ela apresenta ainda muitas dificuldades e desvantagens em relação a educação presencial, dentre elas destacam-se: pouco conhecimento dos professores das potencialidades para a criação de ambientes para aprendizagem, relação educativa entre aluno e professor com relação a era digital; muitos professores se sentem incapazes para realizar uma ação educativa através da internet e além disso, muitos experimentos da EaD baseiam-se ainda em métodos de ensino expositivo mesmo que de forma virtual contemplando uma aprendizagem por recepção em que o aluno memoriza as informações tornando com isso, o currículo rígido e monótono. De acordo com Moran (2000), a educação acontece quando ouvimos cada pessoa, vemos, tocamos, experimentamos, compartilhamos e sonhamos e isso ocorre em todos os espaços possíveis – na família, na escola,

no lazer e trabalho. Quando há interação entre o real e imaginário, o presente e futuro tornando o ensino algo concreto.

Para desenvolver um currículo flexível é preciso investir na formação continuada dos professores fazendo com que os mesmos adquiram habilidade sobre a educação online. O ponto fundamental para inclusão dos docentes no mundo tecnológico é a interatividade que se dá através da teleconferência através da internet com atividades individuais ou em grupos, aulas através de vídeos, entre outros parâmetros, tornando o ensino democrático.

O docente pode utilizar vários mecanismos e plataformas de aprendizagem, tais como: redes sociais, biblioteca online e ferramentas que façam os discentes compreenderem os conteúdos através de mapas cognitivos que facilitem a organização e representação do conhecimento adquirido na aula. O intuito da aprendizagem virtual é proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa de forma que alunos e professores possam explorar fenômenos e conceitos que antes não tinham acesso. Outra ferramenta importante são os jogos online que divertem e motivam os alunos no momento da aprendizagem promovendo uma educação dinâmica e de excelência. De acordo com Antunes (2005), os jogos digitais apresentam condições favoráveis à psicologia da educação, não estando conectado a nenhuma forma de sanção e trabalho. É considerado importante quando o professor utiliza como ferramenta de combate à apatia e possibilita o desenvolvimento pela resolução dos desafios entre os grupos.

Diante disso, faz-se necessário todo um processo pedagógico para que o docente possa usar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica em benefício do ensino.

## **1.4 A Importância da Alfabetização Digital**

O conhecimento sobre o uso de ferramentas de tecnologias da informação e comunicação deve ser apropriado pelos professores de forma que estes apresentem o domínio necessário para que estas possam ser inseridas nas suas práticas docentes. O processo de alfabetização digital e o processo de inclusão no meio educacional do conhecimento tecnológico e da informática é de suma importância

na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem atual. Pois, a educação caminha compulsoriamente rumo a um nível de imersão nestas tecnologias nunca antes visto ou sequer imaginado.

Algumas pessoas da comunidade acadêmica, quer sejam estudantes ou professores, apresentam dificuldades significativas no manuseio dessas ferramentas. Muito disso, devido à falta de cursos de capacitação, da ausência do componente *informática* no currículo das escolas como disciplina obrigatória, bem como, por falta de recursos financeiros para aquisição e manutenção de equipamentos ou ainda falta de laboratórios de informática nestas escolas que favorecem a interdisciplinaridade e a transversalidade de conteúdo. Por isso, Frade (2010, p.15) acredita que:

[...] a educação emergente da sociedade informacional aponta para um novo paradigma educativo no qual a linha de construção do saber é centrada no 'sujeito coletivo', que saiba reconhecer a importância do 'outro' junto ao processo construtor e multiplicador do conhecimento. Isso requer indivíduos habilitados no uso de instrumentais eletrônicos, que consigam utilizar as linguagens digitais como simbologias/representações construtivas dentro do processo educativo.

Observando um cenário em que as TICs estejam inseridas no ambiente educacional podemos ter ciência que é um facilitador no processo de alfabetização digital, porém sabemos que essas novas tecnologias não substituem o papel do professor, mas sim facilitam o desenvolvimento das habilidades dos discentes digitalmente incluídos e ampliam suas possibilidades educacionais.

Nesse sentido, MARTÍ afirma que:

[...] uma reflexão sobre a utilização dos computadores na educação necessita fundar-se em uma teoria (ou em uma série de princípios teóricos psicoeducativos) sobre o processo de ensino-aprendizagem. A maneira de utilizar os computadores na prática educativa pode ser muito diferente segundo a concepção que se tenha de ensino e de aprendizagem (MARTÍ, 1992, p.11).

Em paralelo, sabe-se que o simples uso das TICs, bem como o acesso a um volume significativo de informações sem um direcionamento, não atribui ao estudante a capacidade de ativar o processo de construção do conhecimento. O professor, digitalmente incluído, é pedra fundamental nessa questão, pois atua



com um facilitador e, nessa perspectiva, as TICs se colocam como um meio e não com um obstáculo.

Afirma Célio *et al.* (2012), que investir diretamente no público em idade escolar, favorecendo a sua imersão precoce nas novas TICs e, em seus professores, multiplicadores desse processo é a forma mais simples para vencer a “*exclusão*” digital.

Os processos de alfabetização digital devem ser suficientemente abrangentes para produzir uma serventia social, no sentido mais amplo da palavra. Onde apresentem desenvolvimento contextualizado às necessidades da comunidade acadêmica, de modo que se promova uma verdadeira conexão entre a utilização da tecnologia e o processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor proficiente em TICs como um mediador no diálogo aluno-tecnologia.

## **2 O CENÁRIO EDUCACIONAL EM PERÍODO DE PANDEMIA.**

O Brasil sofreu muitos impactos por conta da pandemia COVID-19 tanto no setor econômico quanto no setor educacional. Na educação foram adotadas algumas intervenções tecnológicas como: o uso de notebooks, tablets entre outros equipamentos necessários para que a informação alcançasse toda comunidade escolar. Muitos dos docentes tiveram dificuldades para manusear essas ferramentas devido a frequência de uso das mesmas não acontecerem habitualmente antes do surto pandêmico. A plataforma do Google *G Suite for Education* (*Google Classroom, Google Meet, Google Drive*, entre outros) foram as mais utilizadas no estado da Paraíba (PARAÍBA, 2020).

### **2.1 Aulas Remotas Durante a Pandemia do COVID-19**

Vivendo num contexto de crise sanitária causada pela pandemia do COVID-19 que resultou na vulnerabilidade da população pelo constante período de contaminação fez-se necessário refletir com os alunos, pais, gestores, docentes esse momento atípico das atividades escolares. Porém, o estado de calamidade pública

causado por esta pandemia não poderia servir como pretexto para ferir princípios do artigo 205 da Constituição Federal (CF) que estabelece a educação como direito de todos, assim como uma educação de qualidade para crianças, jovens, adultos e idosos. Levando em consideração também o processo de ensino-aprendizagem na educação fundamentada na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) do artigo 32 no parágrafo 4º explicita que o ensino a distância pode ser usado em situações emergenciais, a educação de todo o país fez uso das aulas remotas através da internet como alternativa do processo de ensino-aprendizagem.

Fomentar a gestão democrática e pautar o processo de avaliação dessas políticas com relação as aulas remotas possibilitando garantir esse direito da educação para todos através de estratégias governamentais dos conselhos estaduais, municipais, escolares e órgãos de controle que discutiram juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi pauta de discussão em todo o Brasil, estabelecendo normas para a educação básica e ensino superior durante a pandemia. A medida provisória que flexibilizou os dias letivos desde que cumprida a carga horaria mínima anual de 800 horas/anual estava de acordo com o artigo 23 da LDB.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

A partir dessa medida provisória e de pareceres do Conselho de Educação, vários estados e municípios editaram normas referentes tanto a paralisação das aulas presenciais como a inserção do ensino remoto como tentativa do enfrentamento desse contágio. O estado da Paraíba editou sua normativa com relação as aulas não presenciais através de recursos tecnológicos, materiais impressos, comunicação no WhatsApp, videoaulas no YouTube, plataformas virtuais são exemplos de ferramentas utilizadas para essa realização das aulas remotas. Porém, muitos professores apresentaram dificuldades para este tipo de ensino, desde a adaptação do uso das

TICs até as orientações dessas atividades para cumprimento do que as principais normas estabelecem em relação a carga-horária. A importância da articulação dos entes federados e a relação do regime de colaboração entre os estados e municípios, respeitando a autonomia dos municípios para identificação do acesso dos professores para viabilização dos instrumentos tecnológicos foi assunto discutido em meio a pandemia do COVID-19.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho se caracteriza como sendo uma pesquisa aplicada, descritiva, estruturada a partir de uma abordagem quantitativa, onde objetivou-se verificar as dificuldades que os docentes tiveram durante as aulas remotas, em relação ao uso das tecnologias aplicadas aos processos de ensino-aprendizagem, durante o período da pandemia do COVID-19.

Foram selecionados os principais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades acadêmicas na Escola Cidadã Integral João Rogério Dias de Toledo, localizada na cidade de Assunção, no estado da Paraíba, onde podemos citar: a) Diretor e/ou vice-diretor da unidade educacional ou pessoa competente autorizada a responder pela unidade; b) Coordenador Acadêmico ou Coordenadores de Cursos ou pessoa competente autorizada a responder pela coordenação acadêmica; c) Professores responsáveis pelos componentes curriculares ministrados.

A coleta dos dados foi idealizada inicialmente como uma revisão literária e a aplicação de entrevistas estruturadas, no formato de três tipos distintos de questionários. O primeiro, direcionado aos docentes, o segundo, aos dirigentes e, por fim o terceiro, à coordenação pedagógica da escola. Entretanto, o coordenador pedagógico, devido ao período eleitoral, se resguardou ao direito de não responder ao questionário. Portanto, consideramos neste trabalho apenas os dois tipos de questionários que obtiveram respostas.

Devido às regras de distanciamento social, cujo objetivo é reduzir a propagação da pandemia, a produção dos questionários foi feita através do aplicativo *Google Forms* e a disponibilidade destes, através da internet.

### 3.1 Etapas da Pesquisa

Os procedimentos metodológicos foram distribuídos em quatro etapas fundamentais: **ETAPA I – Pesquisa Bibliográfica e Documental** observa-se que a etapa I consistiu na coleta de dados através da revisão literária em documentos oficiais do Governo do Estado da Paraíba que tratavam ou se relacionavam com o tema; **ETAPA II – Aplicação dos Questionários** correspondeu a aplicação do questionário para o gestor da unidade educacional – com foco na aquisição de dados sobre a estrutura física escolar e as diretrizes educacionais emergenciais adotadas, no período de pandemia. Para este questionário foi obtida 01 (uma) resposta que foi codificada por **G1** para preservar o anonimato do respondente.

Também foi aplicado o questionário direcionado os professores, responsáveis pelos componentes curriculares ministrados na unidade educacional, que foram o objeto de nosso estudo. Para este questionário foram coletadas 09 (nove) respostas que foram codificadas de **E1** à **E9**, igualmente para preservar o anonimato dos respondentes; **ETAPA III – Tratamento do Dados e produção infográficos** esta etapa foi dedicada à produção e montagem de gráficos, quadros e tabelas para a facilitação da discussão e do estudo comparativo com outras pesquisas, anteriormente feitas; **ETAPA IV – Análise** relaciona-se a análise e ao estudo comparativo da leitura e interpretação das informações obtidas a partir dos dados coletados dos questionários aplicados aos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades acadêmicas na unidade educacional.

Como modelo de análise para alcançarmos os objetivos desta pesquisa foram propostas 18 (dezoito) variáveis distribuídas dentro de quatro indicadores, conforme pode ser visto no Quadro 1.

**Quadro 1 – Modelo de Análise.**

<b>MODELO DE ANÁLISE</b>	
<b>INDICADOR</b>	
	<b>CARACTERÍSTICA</b>
<b>1 Capacitações e Treinamentos</b>	
<b>VARIÁVEIS</b>	(Q33) Cursos/treinamentos voltados aos professores para o uso do computador e da internet focados no desempenho de suas atividades acadêmicas. (Q35) Cursos/treinamentos específicos voltados aos professores focados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) utilizados. (Q42) Cursos/treinamentos específicos para o uso das ferramentas oficialmente adotadas (AVAs, videoconferências, produção de videoaulas etc.) pela escola para execução das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19.
<b>2 Home Office</b>	
<b>VARIÁVEIS</b>	(Q46) Em relação ao home office, quanto a velocidade de internet disponível em sua residência para execução das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19, você considera... (Q47) Em relação ao home office, quanto a posse de equipamentos necessários (impressoras, tripé/suporte para celular, webcam, iluminação, microfones etc.) para execução das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19, você considera... (Q48) Em relação ao home office, quanto ao apoio pedagógico oferecido aos professores pela escola para o uso do computador e da internet, você considera...
<b>3 Execução das Atividades</b>	
<b>VARIÁVEIS</b>	(Q36) Capacidade de cumprir com o conteúdo de seu componente curricular no tempo previsto. (Q43) Em relação a execução das atividades acadêmicas remotas propostas, durante a pandemia do COVID-19, os alunos estão conseguindo realizá-las de forma... (Q45) Adaptação/alteração do material didático utilizado nas aulas presenciais de seu componente curricular para utilização nas atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19. (Q49) Em relação ao home office, quanto ao gerenciamento de tempo para conciliar as atividades pessoais e profissionais, você considera...
<b>4 Infraestrutura</b>	

<b>VARIÁVEIS</b>	<p>(Q32) Cessão/doação de equipamentos (notebooks, tablets etc.) aos professores para o desempenho de suas atividades acadêmicas dentro ou fora da escola.</p> <p>(Q34) Adoção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) como apoio às aulas presenciais, antes do período de pandemia do COVID-19.</p> <p>(Q37) Quantidade de computadores/equipamentos conectados à internet, disponibilizados aos alunos em laboratórios/bibliotecas da escola para o desempenho de suas atividades acadêmicas.</p> <p>(Q38) Capacidade/modernização adequada dos computadores/equipamentos utilizados para o desempenho de suas atividades acadêmicas.</p> <p>(Q39) Disponibilidade de acesso à internet, através de WIFI ou rede cabeada, aos alunos para a realização das atividades acadêmicas na escola, antes da pandemia do COVID-19.</p> <p>(Q40) Velocidade de conexão à internet para o desempenho de suas atividades acadêmicas na escola, antes da pandemia do COVID-19.</p> <p>(Q41) Suporte técnico (para a manipulação e/ou instalação) de equipamentos utilizados durante suas atividades acadêmicas na escola, antes da pandemia do COVID-19.</p> <p>(Q44) Realização pela escola de alguma ação de assistência estudantil (doação de chips, cessão de equipamentos, pagamento de auxílio etc.) voltada aos alunos com dificuldades de acesso à internet ou sem equipamentos para execução das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19.</p>
------------------	--

**Fonte:** Próprio autor, 2020.

Em nossos instrumentos de pesquisa, cada variável foi captada através de questões de múltipla escolha, cujas respostas correspondiam a itens de likert, graduados em seis níveis numéricos (0 a 5), onde 0 (zero) correspondia a exclusão da resposta, por sua não aplicabilidade ou viabilidade e, a escala válida, onde 1 (um) representava o menor nível e 5 (cinco) o maior nível de concordância com a afirmação do item.

Esta escala numérica, dos itens de likert, estava relacionada a uma escala linguística apropriadamente adequada tanto para o que ora representava o **desempenho**, ora a **frequência** e, por fim, a **satisfação** em relação a alguma afirmação, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2 – Relação entre as Escala de Valoração**

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA		ESCALAS LINGUÍSTICAS	
	FRACA	COORDENAÇÃO	0. Não se aplica; 1. Inexistentes (não tem competências nem habilidades); 2. Insuficientes (não apresenta o que se espera); 3. Regulares (apresenta em parte o que se espera); 4. Suficientes (apresenta o que se espera); 5. Excelentes (supera o que se espera).
		PROFESSORES	0 - Não se aplica. 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Ocasionalmente; 4 – Frequentemente; 5 - Sempre.
	FORTE	GESTORES	0. Não se aplica; 1. Inexistente (não existe essa iniciativa); 2. Insuficiente (não atende o que se propôs); 3. Regular (atende em parte o que se propôs); 4. Suficiente (atende o que se propôs); 5. Excelente (supera o que se propôs).

**Fonte:** Fonte: Próprio autor, 2020.

Dentro de cada grupo de variáveis, foi considerado *Ranking Médio (RM)* de todas as respostas daquela variável no grupo, resultando em um valor da escala de likert para aquela variável.

## 3.2 Formação do Ranking Médio

Apresentado por Oliveira (2005), o **Ranking Médio (RM)** de um item de likert, faz uso das frequências de respostas, relativas a uma variável pontuada através de uma escala de Likert. Estas frequências são consideradas como os pesos de uma média ponderada dos Itens de Likert desta escala, como descrito na **Figura 1** abaixo.

**Figura 1** – Média Ponderada das frequências para formação do Ranking Médio.

$$RM_i = \frac{1 \times f1_i + 2 \times f2_i + 3 \times f3_i + 4 \times f4_i + 5 \times f5_i}{f1_i + f2_i + f3_i + f4_i + f5_i}$$

Onde: **RM<sub>i</sub>** – Ranking Médio da variável **i** e **fX<sub>i</sub>** – Frequência da resposta **X** (1, 2, 3, 4 e 5) observada na variável **i**

Fonte: adaptado de Exemplo de Cálculo de Ranking Médio para Likert (2005).

Para cada grupo de variáveis, apresenta-se um gráfico Radar, relativo aos valores dos RM's encontrados, possibilitando uma análise comparativa da percepção dos respondentes destas variáveis, naquele grupo.

De forma geral, além da identificação da percepção dos respondentes sobre os indicadores apresentados, essas análises permitem a avaliação dos pontos fracos e fortes, representados por esse conjunto de indicadores, contribuindo significativamente para a evolução e alinhamento das ações associadas ao desenvolvimento das ações pedagógicas da unidade educacional.

Observa-se ainda que as questões desses instrumentos, tanto objetivas quanto descritivas, específicas de cada segmento, que não foram agrupadas, serviram de subsídio para a caracterização dos entrevistados e da unidade educacional e, foram comentadas separadamente nas seções relativas ao segmento específico.



### 3.3 Apresentação e análise dos Resultados

A pesquisa foi realizada na Escola Cidadã Integral João Rogério Dias de Toledo localizada na zona urbana do município de Assunção, estado da Paraíba, localizado na Região Geográfica Intermediária de Campina Grande e na Região Geográfica Imediata de Taperoá segundo a Nova Delimitação do IBGE (2020), entre as coordenadas 07°04'26" S e 36° 43' 51" W. Possui uma área correspondente a 132,139 km<sup>2</sup>, segundo dados do IBGE (2010), e localiza-se sobre o Planalto da Borborema, a uma altitude média de 574 metros, clima semiárido, com 239 km de distância da capital.

A unidade educacional foi fundada em 21 de abril de 1976. Hoje funciona em regime integral de nível médio. Com relação à estrutura física; a escola possui 04 (quatro) salas de aula, 01 (um) auditório, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala para os gestores, 01 (uma) sala para os professores e 01 (uma) sala para o coordenador pedagógico. A escola não possui laboratórios temáticos (informática, química, física, etc.), nem quadra (descoberta) nem ginásio de esportes.

Com relação a comunidade escolar, é composta por 09 (nove) professores, 01 (um) coordenador pedagógico, 03 (três) turmas de nível médio (1º, 2º e 3º ano). Atendendo um número total de 86 (oitenta e seis) alunos, sendo que destes 20 (vinte) residem na zona rural e 66 (sessenta e seis) na zona urbana.

No tocante à inclusão digital, a escola aderiu ao programa do governo para aquisição de equipamentos para escola (PARAÍBA, 2020). Quanto ao acesso à internet, utiliza um link através da operadora Oi. Quanto a abrangência do sinal de WiFi (conexão sem fios), tem seu alcance limitado a uma parte da escola, por conta da suspensão das aulas presenciais devido a pandemia do COVID-19. O acesso à rede de computadores, incluindo a rede administrativa da escola e o acesso à internet requer autenticação através de senha compartilhada do roteador WIFI.

Com relação aos equipamentos presentes na escola foi mencionado nesta pesquisa o quantitativo de 01 (uma) impressora e 01 (um) computador. Não foi mencionado nenhum equipamento de impressora, computadores, notebooks, tablets e/ou smartphones disponíveis para os discentes e docentes na prática educacional da sala de aula. Foi mencionado 01 (um) projetor, 01 (uma) TV

e 01 (um) aparelho de som disponíveis para todos os professores para execução das atividades educacionais em sala de aula.

De acordo com os dados coletados na pesquisa a idade dos professores figurava de 25 a 34 anos, apresentando distinção por gênero considerada não significativa, visto que a pesquisa mostra o percentual 55,6% para o sexo masculino e 44,4% para o feminino. Observa-se também que 55,5% dos professores possui pós-graduação em nível de mestrado ou especialização, 33,3% possuem apenas graduação e, só 11,1% dos professores ainda não possuem graduação. De acordo com os dados do INEP (2020), em torno de 10% dos professores no Brasil que atuam nas salas de aulas não possuem graduação completa. Dentre os componentes curriculares ministrados pelos professores estão: artes, biologia, história, filosofia, geografia, língua estrangeira, literatura, português, química, física, sociologia, matemática e educação física. O componente curricular de informática não foi citado por nenhum professor da escola. De acordo com os dados da BNCC (2018) do ensino médio, a organização curricular é dividida em 04 (quatro) áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, sendo português e matemática as únicas matérias obrigatórias nos 3 anos. Isso significa que, obrigatoriamente, os currículos de todas as escolas devem incluir o ensino de habilidades e competências relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Inglês. Observa-se que a disciplina de Informática não foi citada na Base Nacional Comum Curricular.

O mecanismo oficial da escola para contato com os alunos durante as aulas remotas citada pelos professores foi o Google Classroom atingindo 30,77% das menções, seguida pelo WhatsApp, com 23,08% e Google Meet com 15,38%. Assim como o uso de dispositivos móveis (*notebooks, smartphones ou tablets*) pelos professores, correspondendo a 82,2% dos equipamentos, citados por estes, utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Dentre as ferramentas mais utilizadas pelos professores durante as aulas remotas o computador portátil apresenta percentual de 38,3% dos pesquisados seguido do uso do celular com 32,7% de professores que utilizam como ferramenta principal. De acordo com a pesquisa TIC Educação (2019), 41% dos alunos de escolas

urbanas têm disponibilidade do computador portátil em seu domicílio, enquanto 98% dos alunos de escolas urbanas acessam a internet pelo telefone celular.

### **3.4 A frequência de uso dos meios de comunicação durante a pandemia do COVID-19.**

O WhatsApp é o meio mais utilizado com cerca 41,1% de frequência de uso, seguido do e-mail com 24,2% de frequência de uso. O meio de comunicação de menor frequência de uso é a correspondência. De acordo com os dados da pesquisa TIC Educação (2019), o uso do WhatsApp como meio de comunicação pelos alunos é de 61% para realização das tarefas escolares, apresenta-se também como o mais utilizado.

A porcentagem de professores que fazem uso do quadro negro em sala de aula corresponde a 22,2%, na mesma margem estão os que nunca usaram. As proporções de professores que usam raramente, ocasionalmente e frequentemente é em torno de 11,1%, respectivamente.

O uso de jogos online pelos professores como método de ensino de acordo com a pesquisa (33,3%) dos docentes não aplicam em sala de aula. Em torno de 22,2% dos docentes nunca usam. As proporções de professores que usam frequentemente e sempre é em torno de 11,1%, respectivamente. Segundo a pesquisa TIC Educação (2019), 46% dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio fazem uso de jogos educativos pela internet em atividades escolares. Esses dados demonstram que o percentual dos alunos da escola do presente estudo está abaixo da representatividade dos alunos do Brasil.

A pesquisa mostra que o uso da TV e mídia/vídeo (Data Show) como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais apresentam percentual de professores que nunca, raramente usam e ocasionalmente usam em atividades presenciais de 11,1%, respectivamente. Enquanto o uso frequente e sempre da TV e mídia/vídeo nas aulas presenciais é em torno de 22,2% dos professores que utilizam nas atividades presenciais.

O uso de atividades e avaliações online durante as atividades acadêmicas presenciais apresenta percentual pelos professores de 22% aproximadamente como uso frequente, e a mesma porcentagem para professores que não aplicam essa ferramenta nas aulas presenciais. Enquanto 33,33% dos professores sempre fazem uso dessa ferramenta antes da pandemia do COVID-19. A porcentagem de professores que nunca usavam ou ocasionalmente utilizavam foi em torno de 11% e 11%, respectivamente. Conforme a pesquisa TIC Educação (2019), 61% dos professores das escolas públicas fazem uso de tecnologias para avaliação dos alunos, portanto, a escola em estudo apresenta um percentual menor em relação ao uso de atividades e avaliações online da média das escolas públicas do Brasil.

O uso de biblioteca virtual como fonte de busca de conhecimento de forma presenciais apresenta percentual de aproximadamente 22,2% dos docentes para as frequências de uso raramente, ocasionalmente e não se aplica, respectivamente. Enquanto em torno de 11,1% para todos os professores que usam frequentemente, sempre e não aplicam, respectivamente.

Os professores que inserem pesquisas online como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19. Com relação a essa ferramenta a maior porcentagem de professores citam que usam frequentemente. Os professores que sempre usam essa ferramenta ou nunca usaram foi em torno de 22,2%, respectivamente. De acordo com a pesquisa TIC Educação (2019), 82 % dos alunos do 2º Ano do Ensino Médio das escolas públicas fazem pesquisas online sobre o que os professores falam nas aulas. Constata-se assim que a porcentagem de professores, objeto desta pesquisa, que fazem uso frequente ou sempre é de 66%, aproximadamente, tornando-se uma porcentagem expressiva com uso desse meio em comparação a média brasileira dessa mesma atividade docente.

O indicativo da frequência de uso de atividades e avaliações impressas como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19. A porcentagem de professores que usam frequentemente foi em torno de 44,4%. Enquanto 11,1% dos docentes não aplicam essa ferramenta, nunca usam e raramente usam, respectivamente com esse mesmo percentual.

O percentual de professores que usam recursos áudio visuais e tutoriais online como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes

da pandemia do COVID-19 apresenta a mesma porcentagem próxima a 22,2% de professores que usam sempre, frequentemente e nunca usam em atividades presenciais, respectivamente. A porcentagem de professores que faz uso ocasional dessa ferramenta é de aproximadamente 11,1%.

O percentual de professores que usam ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19 é de aproximadamente 33,3% que usam sempre. Enquanto em torno de 22,2% dos professores usam frequentemente e não aplicam em atividades presenciais, respectivamente.

O percentual total de professores que usam (sempre ou frequentemente o Youtube como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19 é de 55,6%, aproximadamente. O uso ocasional ou raro dessa ferramenta representa cerca de 22,2% dos docentes, enquanto 11,1% não aplicavam essa ferramenta nas atividades escolares, antes da pandemia do COVID-19.

O percentual de professores que usam raramente blogs/vlogs como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19 é de 22,2% (aproximadamente). O uso frequente dessa ferramenta é feito por cerca de 22,2% dos docentes assim como sempre é usado por professores num mesmo percentual. Enquanto em torno de 11% não aplica essa ferramenta nas atividades antes da pandemia do COVID-19.

Em consoante com a pesquisa TIC Educação (2019), 21,0% das escolas estaduais públicas utilizam o Blog como recurso de comunicação, esse dado é compatível com o presente estudo ao uso frequente e sempre.

O percentual de professores que usam ocasionalmente as redes sociais (Facebook, Instagram, etc.) como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19 é de 33,3% (aproximadamente). O uso frequente dessa ferramenta é feito por cerca de 22,2% dos docentes assim como nunca é usado por professores num mesmo percentual de 22,2% aproximadamente. Enquanto em torno de 11,1% e 11,1% não aplica e sempre usa essa ferramenta nas atividades antes da pandemia do COVID-19, respectivamente.

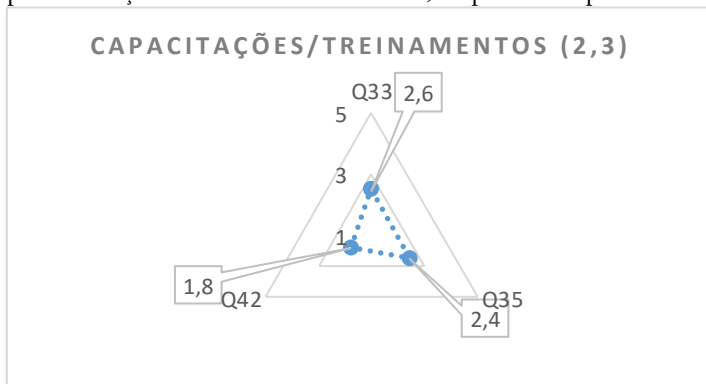
De acordo com a pesquisa TIC Educação (2019), 78% das escolas estaduais públicas utilizam páginas em redes sociais como recurso de comunicação.

O percentual de professores que usam impressoras como ferramenta das atividades presenciais. O uso frequente e sempre dessa ferramenta somados é em torno de 44,4% dos professores. Enquanto 22,2% dos professores não aplica essa ferramenta.

O percentual de professores que usam sempre os sites educacionais como ferramenta para a realização das atividades acadêmicas presenciais, antes da pandemia do COVID-19 é de 44,4%, sendo expressivo esse resultado. O uso ocasional e nunca usado essa ferramenta é de aproximadamente 22%, cada um. Enquanto em torno de 11% usa raramente essa ferramenta durante as atividades presenciais.

Em consonância a pesquisa TIC Educação (2019), 70% dos alunos afirmaram que professores os ajudaram a quais sites deveria utilizar para fazer trabalhos escolares. Em estudo comparativo observa-se que no presente estudo aproximadamente 66% dos professores sugerem o uso ocasional e frequente de sites durante suas aulas presenciais, esse dado aproxima-se da pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras.

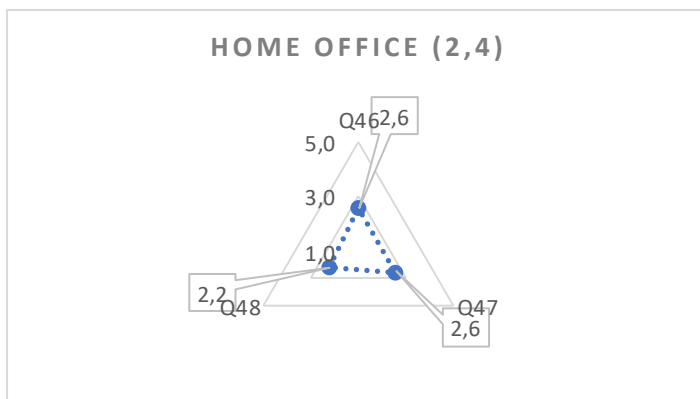
**Figura 2** – Gráfico representativo em relação a capacitação/treinamento do uso de ferramentas tecnológicas para realização das atividades acadêmicas, no período de pandemia do COVID-19



**Fonte:** Resultados da pesquisa, 2020.

De acordo com o resultado da pesquisa, os professores afirmam que não houveram capacitações nem treinamentos no período de pandemia para que pudessem dar continuidade as aulas remotas no momento de distanciamento social. Portanto, como mostra esse indicador, o valor alcançado foi de 2,3 (dois vírgula três) pontos, representando insuficiência pela nossa escala.

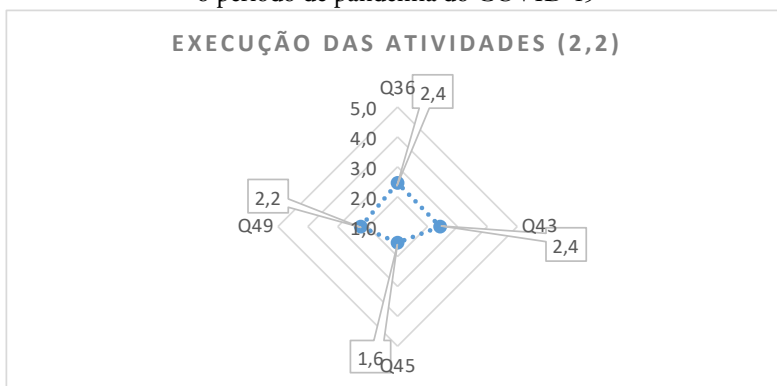
**Figura 3** – Gráfico representativo em relação ao trabalho realizado de suas residências e se as ferramentas tecnológicas atenderam de forma positiva para realização das atividades acadêmicas, no período de pandemia do COVID-19



**Fonte:** Resultados da pesquisa, 2020.

Os professores responderam que não tiveram apoio pedagógico para realização das aulas remotas, assim como tiveram que utilizar seus próprios equipamentos para realização das atividades em home office. Nota-se que este indicador se apresenta com 2,4 (dois vírgula quatro) pontos correspondendo a irregular ou insuficiente de acordo com a escala utilizada.

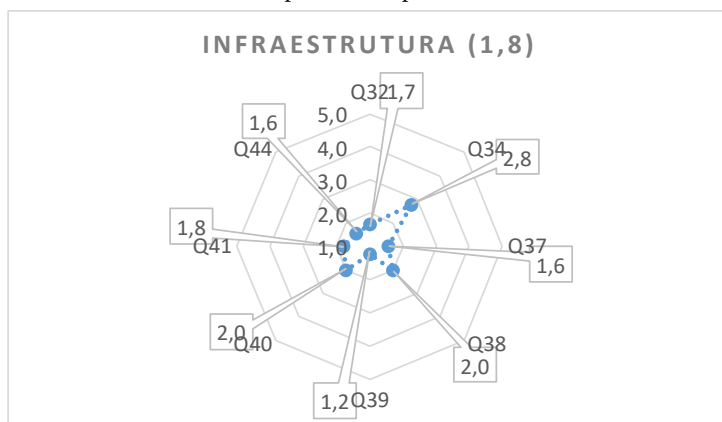
**Figura 4** – Gráfico representativo em relação a execução das atividades realizadas durante o período de pandemia do COVID-19



**Fonte:** Resultados da pesquisa, 2020.

A pesquisa mostra uma média de 2,2 (dois vírgula dois) pontos em relação a execução das atividades em período de pandemia no que se refere ao cumprimento de conteúdo, feedback dos alunos em relação as atividades, adaptação e alteração do conteúdo utilizado nas aulas presenciais. De acordo com as respostas dos professores esse resultado é classificado como irregular ou insuficiente.

**Figura 5** – Gráfico representativo em relação a infraestrutura para execução das atividades realizadas durante o período de pandemia do COVID-19.



**Fonte:** Resultados da pesquisa, 2020.



Dados coletados na pesquisa mostram uma média de 1,8 (um vírgula oito) pontos em relação ao indicador *infraestrutura* que corresponde a infraestrutura disponibilizadas aos professores para a realização das atividades no período remoto. Essa infraestrutura está relacionada a: doação de equipamento por parte da escola, adoção do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), quantidade de computadores disponibilizados, disponibilidade de acesso à internet assim como a velocidade, suporte técnico disponível para o corpo docente e assistência estudantil. Os professores classificam como irregular ou insuficiente a infraestrutura disponibilizada pela escola.

Para termos uma radiografia das medidas emergenciais adotadas pela escola durante o período de pandemia do COVID-19, esta pesquisa elencou uma série de questionamentos sobre tais ações que foram resumidas no Quadro 3 a seguir.

**Quadro 6** – Medidas emergenciais durante as aulas remotas.

QUESTIONAMENTOS	FREQUÊNCIA OBSERVADA	
	SIM	NÃO
A escola adotou alguma flexibilização quanto a obrigatoriedade da participação dos alunos nos componentes curriculares oferecidos durante o período de pandemia do COVID-19?	100%	
A escola adotou alguma flexibilização quanto a inclusão no histórico escolar das reprovações dos componentes curriculares oferecidos durante o período de pandemia do COVID-19?	66,7%	33,3%
A escola adotou alguma estratégia (“plano B”) para possibilitar a participação dos alunos que não tem acesso à internet e/ou computadores/equipamentos nos componentes curriculares oferecidos durante o período de pandemia do COVID-19?	100%	
A escola adotou alguma estratégia para possibilitar a recuperação nos componentes curriculares oferecidos durante o período de pandemia do COVID-19?	88,9%	11,1%
A escola promoveu reunião(ões) de avaliação/orientação das atividades acadêmicas remotas para o período de pandemia do COVID-19?	100%	
Ocorreu algum ajustamento de conduta, a partir feedback recebidos durante a execução das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19?	100%	

**Fonte:** Resultado da pesquisa, 2020.

Pelos resultados, fica clara a adoção de uma flexibilização quanto a obrigatoriedade da participação dos alunos nos componentes curriculares oferecidos. Entretanto, nem todos os professores (33,3%) adotaram a flexibilização das reprovações no histórico escolar daqueles alunos que participaram das suas disciplinas. Foi observado ainda, que a escola adotou mecanismos para disponibilizar o envio de atividades para os alunos que não têm acesso a internet e nem a equipamentos como computadores para realização das atividades.

Observa-se que 88,9% dos professores afirma adotar estratégias para recuperação dos alunos que estão participando de suas disciplinas durante o período de aulas remotas. Também foi constatado que a coordenação pedagógica, juntamente com os diretores da escola, promoveu reuniões de avaliação/orientação para o corpo docente durante o período de pandemia do COVID-19. E que, a partir de feedbacks, a escola realizou ajuste de conduta para otimização das aulas remotas.

**Quadro 8** – Opinião dos docentes em relação a existência de um profissional de TI (Tecnologia da Informação) no período inicial da Pandemia COVID-19 com as ferramentas tecnológicas na escola.

ENTREVISTADO	RESPOSTA
E1	“Sim, pois as formações pelas quais passamos não nos preparou para utilizar essas ferramentas. No entanto, só ele este profissional não seria suficiente, pois, enquanto professores, não basta saber utilizar as TI, é preciso saber usá-las pedagogicamente. Portanto, seria preciso um profissional de TI com alguma formação em Educação.”
E2	“Com certeza sim! Durante e após a pandemia seria importante um profissional dessa natureza presente no ambiente escolar!”
E3	“Sim, pq ensinaria manusear melhor algumas ferramentas que a internet proporciona”
E4	“Sim, seria um suporte na excursão das atividades”
E5	“Sim, pois teria facilitado o primeiro contato com as ferramentas tecnológicas nesse momento de pandemia”
E6	“Sim, considerando que nem todos os profissionais da educação tem competências e habilidades desenvolvidas sobre o manuseio das tecnologias da informação, um profissional da área, seria o ideal no auxílio, perante as dificuldades que se encontra diariamente.”

<b>E7</b>	“Sim. Pelo fato de auxiliar a equipe escolar no trato da tecnologia e seu suporte pedagógico”
<b>E8</b>	“Sim. Em virtude da grande semana, um suporte de uma profissional especializado tornaria o trabalho mais fácil e eficiente.”
<b>E9</b>	“Não. O professor deve dominar as tecnologias e fazer uso dela em sala de aula, aproximando-se o máximo dos alunos. Renovando suas prática e metodologias e tornando presente em suas aulas as TIC's. E não aguardando que alguém de outra área o faça. A escola necessita de um suporte técnico para a manutenção de seus equipamentos, quanto a um técnico para interferência pedagógica não. O professor deve dominar esses aplicativos e os incorporar a sua prática Seja em período pandêmico ou não.”

**Fonte:** Resultado da pesquisa, 2020.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio desta pesquisa, foi analisado o uso e adaptações das TICs nas aulas remotas da Escola Cidadã Integral João Rogério Toledo de Farias situada na cidade de Assunção/PB, em meio a pandemia do COVID-19.

De acordo com as medidas emergenciais, a escola adotou flexibilização quanto a obrigatoriedade da participação dos alunos dos componentes curriculares. A escola promoveu reuniões periódicas com a equipe pedagógica e docente para avaliação/orientação das atividades acadêmicas remotas durante o período da pandemia do COVID-19, assim como promoveu a participação dos familiares, orientando-os para colaboração na execução das atividades acadêmicas remotas durante a pandemia do COVID-19.

Dentre as ferramentas tecnológicas incorporadas na prática docente as mais citadas pelos professores de acordo com o uso frequente/sempre antes da pandemia do COVID-19 com mais destaque foram: o YouTube BR; as atividades/avaliações online e as pesquisas online. Contudo, as ferramentas tecnológicas que os professores menos usavam/não aplicavam antes da pandemia foram: os jogos online, os recursos áudio visuais e o ambiente virtual de aprendizagem. Consta-se assim,

que a não inserção de um ambiente virtual de aprendizagem para os professores e alunos antes da pandemia dificultou a adaptação do ensino remoto.

Foi constatado nesta pesquisa que a escola não possui laboratório de informática em que dificulta o processo de aprendizagem no que está relacionada a alfabetização digital, bem como computadores e acesso total da Wi-Fi disponíveis para os alunos e professores. Esta constatação, possivelmente, justifica algumas das dificuldades tanto no uso das TICs dentro do ambiente escolar, bem como, quanto nas adaptações durante o período da pandemia do COVID-19, pois, não era uma prática habitual no currículo escolar. Houve *ajustamento de conduta* por meio de feedbacks recebidos da equipe pedagógica, pelos familiares e/ou alunos no decorrer das atividades acadêmicas remotas durante o período de pandemia do COVID-19, tais como: impressão de cadernos de atividades, portfólios e autoavaliações para aqueles alunos que não tinham acesso as ferramentas tecnológicas. Com relação as ações adotadas para recuperação nos componentes curriculares oferecidas durante as aulas remotas foram citadas aulas online para esclarecimento das questões e conteúdos didáticos.

Por fim, foi observado que 88% dos professores propuseram a inserção de um profissional TI dentro do ambiente escolar que pudesse instruí-los para o uso correto das TICs, assim como para a manutenção de equipamentos, desde que esses profissionais tenham formação pedagógica.

De acordo com o levantamento dos dados através dos questionários voltados aos professores e ao gestor escolar, observa-se que todos os indicadores apresentaram deficiências, portanto considera-se as seguintes sugestões para resolução dos problemas apresentados em relação aos equipamentos tecnológicos e ao uso das TICs durante as aulas presenciais e/ou remotas com ênfase nos professores:

Desenvolver treinamentos específicos; Firmar parcerias para suporte técnico; Demandar profissional especializado em TI com formação pedagógica (licenciatura) para suporte técnico; Criação de laboratórios de informática; Fomentar o uso de softwares educacionais focados nas disciplinas do ensino médio (matemática, física, química, etc.); Firmar convênios com o Governo Federal para aquisição/doação de equipamentos para a unidade educacional e a comunidade acadêmica.

Sugere-se que esta pesquisa possa abranger mais unidades educacionais, no mesmo nível de atuação da estudada, para que se possa traçar o panorama geral da microrregião ou do Estado, em relação ao uso das TICs em meio as transformações das atividades acadêmicas que o período de isolamento social ocasionou, por conta da Pandemia do COVID-19. Podendo ser expandido ainda aos Estados vizinhos, possibilitando a identificação das práticas de sucesso e traçando agora o perfil regional.

## REFERÊNCIAS

- ANGEIRAS, Maria Clara de Azevêdo. **Televisão e Educação: História da Criação da Primeira TV Educativa no Brasil – TV Universitária, Canal 11**. Dissertação – Departamento de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.
- ARAÚJO, Marciano Vieira de. **A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 52-62, abril de 2017.
- BLANCO, Elias. SILVA, Bento. Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, Origens, Evolução, Área de Interação e Investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 06, 03, 37-55, 1993.
- BNCC, **Base Nacional Comum Curricular**, dezembro de 2018.  
Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)
- BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade atual. 2016. p. 480
- CAMPOS, F. C. et al. **Cooperação e Aprendizagem** on line. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CÉLIO, E. R. M; PALMEIRA, A.; SILVA, R. M. **Inclusão digital: um desafio para a sociedade**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 2, p.17-31, jan./jun. 2012.

CHAGAS, Daniele Cristiane. **A tecnologia auxiliando no ensino de História.** (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de História da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul). Ijuí, 2016. 26 f.

FAUSTINO, Juliana Lima. **E essa tal zona de conforto?** Rio de Janeiro, 2016. Revista Psicologia Acessível. Disponível em: < <https://psicologiaacessivel.net/2016/09/29/e-essa-tal-zona-de-conforto/> > Acesso em 26 de outubro de 2020.

FRADE, Isabel C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. 248 p. p.59-83.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/assuncao/panorama> > Acesso em 12 de setembro de 2020.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394.** 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > Acesso em 17 de setembro de 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Sheyla Crystina de Albuquerque. RIBEIRO, José Wagner Ribeiro. O rádio no Brasil: Do Cenário Nacional às rádios comunitárias em Alagoas. **Associação Brasileira de Pesquisadores da História da Mídia. Encontro Nordeste de História da Mídia,** 2016.

MARTÍ, Eduardo. Aprender com ordenadores em la escuela.

**Coleção Cuadernos de Educación.** Barcelona: Editorial Horsori – Universitat de Barcelona, 1992.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOURA, Samuel Pedrosa. OLIVEIRA Claudio. **TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO.** 2015.

Dissertação do Curso de Pedagogia da UESPI - Campus Dom José Vásquez Díaz, Bom Jesus, 2015.

Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2020). Pesquisa sobre **o uso das tecnologias de informação e comunicação: Pesquisa TIC Domicílios**, ano 2019. Disponível em: < <http://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/individuos/>> Acesso em: 28 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, L. H. **Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert.** Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA. Varginha. 2005.

PARAÍBA, Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: < <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-disponibiliza-aplicativo-com-dados-patrocinados-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-1>> Acesso em: 20 de outubro de 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tra. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.



PONTES, Daniella Monique Costa Ramalho. **O uso de tecnologias educacionais nas escolas dos anos iniciais da cidade de Parnamirim-RN.** 2019. Monografia - Departamento de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim - RN, 2019.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Tecnotopia Versus Tecnofobia: o mal-estar no século XXI.** Série Antropologia, Brasília, v. 248, p.1-15, 1999.  
Disponível em: < <http://www.dan.unb.br/imagens/doc/Serie248empdf.pdf>>.  
Acesso em: 27 de outubro de 2020.

SILVA, Emerson Thiago da. **Tecnofobia: comportamento e possíveis sintomas em pessoas das gerações x e Baby Boomers que residem em Parnamirim-RN.** 2017. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Guilherme L. F.; ROSSO, Ademir J. **As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 8., Curitiba, 2008. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/495\\_536.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/495_536.pdf)> Acesso em: 22 de agosto de 2020.

TIC Educação – Pesquisa sobre **o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil.** CETIC 2019 – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: < [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)> Acesso em: 25 de outubro de 2020.

# Capítulo 5

## PROTÓTIPO DE UM PORTAL DIGITAL PARA ESCOLA NÍVEL MÉDIO TÉCNICO: INFORMA ETE

*Paulo Sérgio Alves Rangel (Polo de São José do Egito/PE)  
Kely Diana Villacorta Villacorta (DCC/CI)*

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é reestruturado a cada momento, pois, com o advento das tecnologias digitais é necessário trazer inovação para o campo educacional conforme a evolução dos tempos e o desenvolvimento sociocultural que acompanha as novas gerações.

Mas, o cenário educacional não somente é modificado em consequência do avanço tecnológico, é perceptível que hoje vivemos em um mundo amplamente digitalizado, onde recursos tecnológicos estão sendo inseridos cada vez mais em diferentes ramos, com o intuito de facilitar para os agentes envolvidos o armazenamento de dados/informações, a automação de serviços/atividades, e principalmente, a integralização de setores específicos com boas práticas de usabilidade providas através de portais digitais visando tornar o campo específico mais acessível para todos. Para Savio (2000), quando é aplicada uma inovação tecnológica, seja em qualquer área, é esperado que esta configure profundas modificações pela forma que o serviço será oferecido, acarretando com isso novas atitudes para que tal atividade seja desempenhada com êxito. Meili (2016), destaca ainda que:

Plataformas digitais de comunicação giram em torno de uma informação que não é transmitida, mas compartilhada, acessada e modificada pelos usuários; bem como o próprio sistema de informação se transforma de acordo com as demandas de uso que aparecem. Tratasse de uma atualização constante e simultânea, onde as demandas também são incorporadas aos projetos. Notamos que, quando os suportes para o registro da linguagem tornam-se mais fluidos e instáveis, estes causam também uma transformação da experiência com a linguagem, que abre possibilidades de mais desvios em relação a ontologias que teriam sido escritas, anteriormente, sob outras condições (MEILI, 2016).

Partindo desse pressuposto, em especial à chegada dessas novas ferramentas, durante a vivência dos estágios na escola de nível médio/técnico Estadual Professora Célia Siqueira (ETE), foi percebido que esta instituição explora bastante as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), por exemplo: no uso de softwares para realização de provas sem o uso efetivo de lápis e papel, utilizando o Google Formulário em dispositivos computacionais para tal finalidade; na integralização do ensino médio com técnico em Administração e Meio Ambiente, destacando a disciplina de Informática Aplicada destinada a alunos de terceiro ano, do curso de Administração como um dos componentes curriculares que faz uso direto de ferramentas computacionais, e ainda um polo virtual de apoio presencial contendo cursos técnicos ofertados na modalidade de ensino à distância. No entanto, com base nas pesquisas de campo realizadas na própria instituição de ensino, percebeu-se que a ETE utiliza como suporte digital um portal pertencente à secretaria de educação do estado de Pernambuco, o "SIEPE", mecanismo esse destinado ao registro de atividades acadêmicas de todas as instituições de ensino médio pertencentes ao estado. Embora, seja uma importante ferramenta, percebe-se que esta é usada de modo geral, onde as informações são padronizadas e que não é possível tratar de eventos internos de cada instituição. Assim, mesmo com todos esses recursos tecnológicos inovadores citados, foi observado que esta instituição de ensino ainda não possui um portal web próprio para funcionar exclusivamente como meio de divulgação de atividades essenciais, como: publicação de eventos, editais, prêmios e conquistas, entre outras informações pertinentes à valorização e reconhecimento da instituição de ensino.

Portanto, a problemática deste trabalho foi norteadada pelo questionamento de: *Por que a ETE não possui um portal web próprio para funcionar exclusivamente como meio de divulgação de atividades essenciais?*

Assim, percebe-se que a criação de um protótipo de “portal web”, com os fins supracitados, é o mais adequado para a instituição de ensino, conforme mencionado por Pádua (2012):

Protótipo é uma versão parcial de um produto desenvolvido com um mínimo de custo com o objetivo de prover uma visão mais concreta de algum aspecto do produto antes de sua conclusão. O protótipo geralmente é usado para validação antecipada (antes da conclusão) de algum aspecto do produto. Em usabilidade, o protótipo de interface é muito utilizado para validação com os usuários do software em desenvolvimento (PÁDUA, 2012).

Levando-se em consideração essa problemática, o objetivo deste trabalho é desenvolver um protótipo de portal web, destinado à promoção do potencial no processo de ensino e aprendizagem da escola de nível médio/técnico Estadual Professora Célia Siqueira (ETE), situada na cidade de São José do Egito Sertão Pernambucano. De maneira específica, para atingir o objetivo foi necessário:

- Confeccionar um questionário, e aplicar aos profissionais educacionais pertencentes à ETE, com o propósito de fazer um levantamento de preferências e singularidades da instituição de ensino, para serem implementadas no portal;
- Criar um protótipo de portal web para a instituição de ensino;
- Apresentar a demonstração do protótipo para equipe educativa da ETE;
- Confeccionar um vídeo e um questionário avaliativo, e aplicar aos profissionais educacionais pertencentes à ETE, com o propósito de medir o nível de satisfação, em relação a acessibilidade, a usabilidade, navegabilidade e confiabilidade do protótipo de portal web.

## 1 DESENVOLVIMENTO

É fato que muitas tecnologias, inseridas na web, colaboram de maneira significativa na produção/promoção de conhecimentos em ambientes de aprendizagens, a exemplo do *e-learning* e os portais corporativos, pois instituições de ensino utilizam essas ferramentas para o compartilhamento e acesso de informações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos (BURGARELLE, CARVALHO, 2006). De maneira intrínseca é fato que os recursos tecnológicos potencializam, e ao mesmo tempo, otimizam processos educativos, tanto verticalmente na facilidade de exposição de materiais didáticos, quanto horizontalmente pela versatilidade de permitir o acesso e a troca de informações entre usuários através de portais web vinculados a instituições de ensino.

Segundo Gonçalves (2002):

A World Wide Web (WWW ou simplesmente Web) pode ser vista como uma rede de servidores que veio tornar a internet mais divertida e amigável. Estes servidores proporcionam o acesso a um conjunto de documentos ou páginas ligadas (através de hiperligações) que podem conter texto formatado, imagens, gráficos, som, animação, vídeo (GONÇALVES, 2002).

Um site situado na internet para ser considerado um portal web, deve prover para os visitantes uma grande diversidade de conteúdos e ferramentas para facilitar a comunicação entre os seus usuários. Além disso, é necessário que o portal seja mantido de forma que tais ferramentas estejam alinhadas a quem o alimenta através de conteúdos específicos disponibilizados, e quem o utilizará para conter as informações compartilhadas (MAMORÉ *et al*, 2013). Ainda segundo Gonçalves (2002):

Os portais educativos são a porta de acesso a outros websites de caráter educativo, para além de oferecerem ambientes web que disponibilizam diversos serviços as comunidades educativas (professores, educadores, alunos e famílias): Informação, mecanismo de pesquisa de dados, ferramentas de comunicação ou colaborativas, atividades didáticas, materiais de apoio ou outros recursos educativos ou lazer, etc (GONÇALVES, 2002).

Diante desse contexto, é perceptível que o mundo acadêmico atualmente está bem servido, principalmente pela variedade de mecanismos computacionais

existentes e que são utilizados para a produção do conhecimento. Quando se trata de modalidades de ensino, não importa o grau, ou a forma que a educação é produzida, seja ela física ou virtual, as Tecnologias de Informação e Comunicação sempre estarão sendo utilizadas para o crescimento das instituições de ensino e qualidade na formação de novas gerações de aprendizes. A Educação à Distância (EaD), é a modalidade de ensino com potencial de alcance maior geograficamente, permitindo com isso que o ensino chegue a uma grande quantidade de aprendentes nos mais diferentes lugares não importando a posição geográfica de uma localidade, região ou até mesmo de um continente, necessitando apenas que os usuários tenham acesso à internet e façam uso de dispositivos como, computador/tablet/smartphone para ter acesso a cursos disponíveis na EaD. E como exemplos de ferramentas para essa modalidade de ensino, é destacado a plataforma *Moodle*, sendo um ambiente de aprendizagem totalmente virtual, bastante utilizado em cursos nessa modalidade de ensino acessados via internet. Este mecanismo permite a introdução de matérias, dentre eles, documentos de hipertextos, vídeos-aulas, chats, fóruns de dúvidas e discussões diversas, atividades avaliativas entre outros. Outro recurso bastante utilizado atualmente é uma ferramenta do Google, denominada *Google Classroom*, sendo outro ambiente que permite o compartilhamento e distribuição de materiais de estudos, bastando apenas que os usuários tenham uma conta no Google para terem acesso a uma sala de aula virtual, criada exclusivamente pelo professor, podendo conter documentos de hipertextos, vídeo-aulas, atividades em formato de formulários, mural de discussões e etc.

Diante do que foi exposto, é perceptível o quanto as ferramentas tecnológicas potencializam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

## 1.1 Metodologia

A temática deste trabalho é tratada como um estudo exploratório, pois investiga vários aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento de um protótipo de portal institucional, incluindo consultas prévias e pós-realização da temática, sendo apresentadas em formato de questionários e vídeo. Segundo Gil (2002),

as pesquisas exploratórias objetivam a familiarização com o problema, envolvendo, entre outros, o levantamento bibliográfico e a exploração de exemplos, podendo este estudo ser classificado de tal modo.

Como foi visto previamente, na introdução, este trabalho tem por finalidade a criação de um protótipo de um portal web para ETE, dessa forma, o primeiro passo foi apresentar a proposta de criação do protótipo para a orientadora deste trabalho, e com sua anuência, foi apresentada a proposta ao gestor da Instituição Escolar, em ambos os momentos, foi ressaltada a relevância desta realização. Posteriormente trabalhou-se nos seguintes passos:

**Confecção e aplicação de um questionário** - com o propósito de fazer um levantamento, entre o corpo docente, de preferências e singularidades da instituição de ensino, para serem implementadas no protótipo do portal web.

**Levantamentos dos requisitos funcionais e não funcionais do sistema** - para Sommerville (2008), os requisitos funcionais são aqueles que definem as funcionalidades do sistema sobre como se comportar diante às requisições geradas pelo usuário, ou seja, em determinadas situações o próprio sistema limitará o que o usuário deve ou não fazer, por exemplo, na tentativa de o visitante acessar todas as funcionalidades de uma aplicação web, sem antes se identificar, através de login e senha. Já os requisitos não funcionais são as restrições oferecidas pelo sistema para o seu correto funcionamento, por exemplo, na compatibilidade entre navegadores, onde o sistema deve obedecer a essa especificação para funcionar perfeitamente.

A partir dos requisitos levantados do sistema, tem-se a fase de prototipação, onde nesta, é criado o protótipo em si para a aplicação web, e neste é possível se ter uma prévia, visualmente, do portal, que terá como meta a partir da aparência visualizada buscar aprimoramentos e melhorias para o sistema em desenvolvimento. Pressman e Maxim (2008), destacam que um protótipo de software deve apontar os requisitos básicos, por exemplo: modos interativos; processamento; e as principais características computacionais que devem ser aprovadas previamente pela equipe envolvida.

Na Tabela 1 são detalhados os requisitos funcionais do protótipo, descrevendo as principais funções/atividades que o sistema deve executar, e na Tabela 2 os requisitos não funcionais, sendo as principais especificações para os termos de uso que o protótipo deve atender para o seu correto funcionamento.

**Quadro 1** – Requisitos funcionais do sistema.

CÓDIGO	IDENTIFICADOR	DESCRIÇÃO DO SISTEMA	PRIORIDADE DE REQUISITO
PF001	Divulgar_Eventos	Espaço para divulgações de eventos internos da instituição de ensino.	Importante.
PF002	Promover_informações	Promoção de informações da infraestrutura da escola, prêmios e conquistas, diretoria.	Importante.
PF003	Destacar_oportunidades	Oportunidades, como cursos técnicos ofertados, editais, seleções.	Importante.
PF004	Disponibilizar_Mural	Mural de depoimentos para alunos, ex-alunos, professores, ex-professores.	Importante.

**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

**Quadro 2** – Requisitos não funcionais do sistema.

CÓDIGO	IDENTIFICADOR	DESCRIÇÃO DO SISTEMA	PRIORIDADE DE REQUISITO
PF005	Carregar_navegadores	Compatibilidade entre os navegadores.	Importante.
PF006	Suportar_Implementações	Alta escalabilidade para suportar futuras implementações sem a necessidade de reescrever o projeto.	Importante.

**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

Posteriormente foi feita a implementação do diagrama de Caso de Uso. Na criação e desenvolvimento de projetos de sistemas é essencial a utilização de diversos mecanismos para efeitos de projetos, um recurso de extrema importância e de grande valia nesse contexto é a linguagem Unified Modeling Language (UML), mecanismo incumbido a facilitar a comunicação entre projetistas, através de

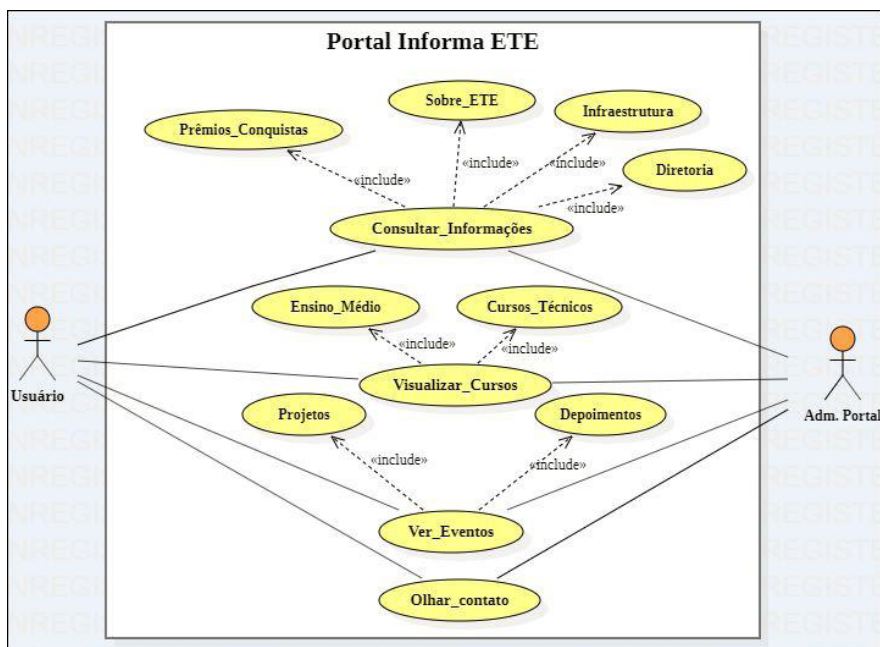


seus diagramas, e a tomada de decisões do projeto. O diagrama de caso de uso, por exemplo, é uma representação gráfica do Sistema com o Ator ou Atores que trocam informações entre si através de seus Relacionamentos. Para Maschietto, *et al* (2020), os diagramas de Caso de Uso podem ser utilizados para transcrever todas as funcionalidades de um Sistema possuindo apenas quatro elementos principais para sua representação, sendo eles: os Atores, elementos com os quais o Sistema irá interagir; o próprio Sistema; os Casos de Usos, que são os serviços que o Sistema saberá executar; e por fim as linhas que vão representar o Relacionamento existente entre Ator(res) e Sistema.

Na Figura 1 pode ser visto o diagrama de Caso de Uso, onde:

- As figuras dos Atores estão representando a interação com os Casos de Usos dentro do Sistema;
- Os Casos de Uso estão representando as funcionalidades oferecidas pelo Sistema;
- As Linhas contínuas entre Atores e Casos de Usos representam os seus Relacionamentos e;
- As linhas tracejadas representando a inclusão de outras funcionalidades entre um Caso de Uso e outro.

**Figura 1** – Diagrama de Caso de Uso



Fonte: Elaboração dos autores, (2021).

**Escolha das ferramentas para desenvolver o projeto** - para a criação do protótipo foi utilizada a plataforma Wix, ferramenta online que permite aos usuários criar e editar sites em HTML5 do modelo mais simples ao profissional, sem ter a necessidade de programar uma única linha de código. É possível utilizar o Wix de forma gratuita, com algumas limitações, é claro, no entanto, com a aquisição de algum dos planos pagos, o usuário usufruirá de uma largura de banda maior, mais espaço de armazenamento, hospedagem no domínio do Wix, por tempo limitado, dependendo do tipo de assinatura realizada no Wix, entre outras funcionalidades disponíveis. Atualmente o Wix é uma das plataformas mais completas e usadas, no mundo, para o desenvolvimento web baseado em nuvem. Além disso, os planos pagos do Wix oferecem centenas de templates para criação e edição de sites, como loja virtual, blog, entre outras alternativas de uso, que garante ao usuário uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento web.

Desta forma, em ordem a evitar possíveis transtornos e agilizar o desenvolvimento deste protótipo, optamos por adquirir o plano Premium.

Sendo assim, nas telas a seguir são mostradas as principais ferramentas e funcionalidades, utilizadas para o desenvolvimento e edição do protótipo proposto, que a plataforma Wix oferece.

Na Figura 2 é mostrada a tela inicial ao se acessar o protótipo, nesta imagem é possível observar detalhes como: o layout de página do protótipo, background, menu, imagens, redes sociais e etc.

**Figura 2** – Tela inicial do protótipo



**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

Na Figura 3 observa-se as opções que o WIX disponibiliza para a construção/edição de sites para desktop: **Menus e Páginas** - ajuda na configuração do *menu do site*, gerenciamento das páginas no menu do site em construção, conforme os padrões desejados, além da configuração das *transições*, adiciona efeitos de transição de página; **Background da página** - ajuda na configuração/escolha de imagens, cor, vídeos e etc.; **Adicionar** - é a opção mais utilizada neste trabalho, pois ajuda a incorporar as funcionalidades no protótipo, nesta opção, é possível inserir menus, botões, imagens, vídeos, textos, listas, grades, formulários entre outras opções. **Gerenciador de temas** - apresenta as opções disponíveis, para definir o conjunto de cores que serão usados no site em construção/edição; **Adicionar aplicativos** – nesta opção é possível melhorar o site em construção/edição adicionando aplicativos do *Wix App Market*, estes aplicativos são criados por desenvolvedores externos ou pelo Wix, e são facilmente personalizados para que combinem com o estilo do site construção/edição. A maior parte dos aplicativos são gratuitos, otimizados para mobile e fáceis de adicionar; **Mídia** – nesta opção é possível visualizar os uploads e acessar o Gerenciador de Mídia; **Comece seu blog** – aqui é possível criar um blog e compartilhar posts.

**Figura 3** – Opções do WIX para a construção/edição de sites para desktop.



Fonte: Elaboração dos autores, (2021).

Na Figura 4 observa-se as opções que o WIX disponibiliza para a construção/edição de sites para mobile: **Ferramentas do mobile** – aqui são apresentadas diferentes opções que facilitam e/ou permitem ao visitante ter uma navegação com funcionalidades equivalentes às acessadas em um desktop; **Elementos ocultos** – na procura de ter um site otimizado/adequado para dispositivos móveis, alguns elementos são ocultados automaticamente ou podem ser ocultos pelo desenvolvedor. **Otimizador de layout de página** – esta opção permite alterar o layout de seus elementos móveis arrastando-os para onde desejar e, também, pode ajudar a tornar as páginas amigáveis para os visitantes. As opções **Menus e Páginas, Background da página, Adicionar** são as mesmas apresentadas para o caso de sites para desktop – de forma análoga é a opção mais utilizada neste trabalho, pois ajuda a incorporar as funcionalidades no protótipo, nesta opção, é possível inserir menus, botões,

imagens, vídeos, textos, listas, grades, formulários entre outras opções. **Gerenciador de temas** - é mostrado opções técnicas de configuração para visualização do protótipo no modo Mobile.

**Figura 4** – Opções do WIX para a construção/edição de sites para mobile.

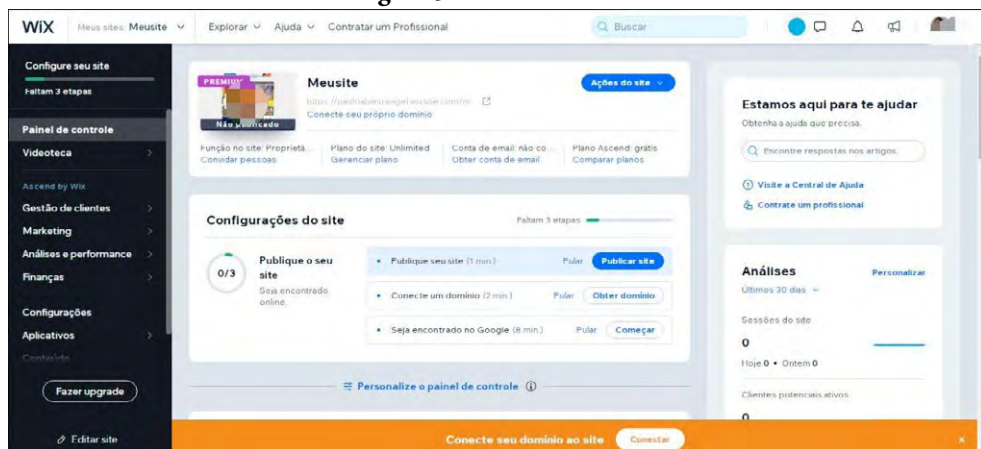


**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

**Escolha das formas de hospedagem** - como explanado anteriormente, o fato de adquirir o plano Premium do Wix garantiu a hospedagem do protótipo na própria plataforma de desenvolvimento. Além disso, é importante ressaltar que o plano Premium é um dos planos mais completos e vantajosos oferecidos pela plataforma, oferecendo para o desenvolvedor uma largura de banda ilimitada para hospedagem, espaço de armazenamento de 10 GB, remoção de todos os anúncios Wix, domínio personalizado, certificado de SSL, App de análise de visitantes, entre outras funcionalidades que permitirá que a aplicação web seja altamente confiável e profissional para o seu uso.

Na imagem abaixo (Figura 5) é possível visualizar a página principal da plataforma de criação e edição de sites Wix. Como pode ser visto, essa ferramenta dispõe de muitas possibilidades para criar um site do início ao fim, configura-lo, publica-lo e o administrador do site manter hospedado na própria plataforma Wix.

**Figura 5 – Plataforma Wix**



Fonte: Elaboração dos autores, (2021).

## 1.2 Realização dos testes de usabilidade, acessibilidade, navegabilidade e confiabilidade

A **usabilidade** é comumente empregada no estudo da Interação Humano-Computador, e na área da Engenharia de Software como um meio de avaliar os termos de uso de uma interface, a fim de testar a facilidade de uso de uma ferramenta por seus usuários, para a realização de tarefas. O termo usabilidade, segundo Barreto, *et al* (2018), refere-se ao quanto um produto de software será utilizado em benefício do seu público visitante. E para isso, são avaliados os critérios de eficácia, eficiência e satisfação do sistema em termos de uso. A eficácia nesse contexto, é um conjunto de ações esperadas, quando usamos o artefato, ou seja, se os objetivos buscados são atingidos de maneira correta para cada ação desejada. Já a eficiência, são os resultados esperados advindos do artefato sob a utilização da quantidade mínima de recursos da interface. Por fim, na satisfação, são consideradas as características de sensação do usuário no uso do artefato, tanto pelos critérios de conforto para o seu uso, quanto pela aceitação da interface.



A **acessibilidade** no contexto da Engenharia de Software é um conjunto de regras usadas na construção de sites que irão garantir que uma aplicação web seja acessível de maneira eficiente para um determinado tipo de público. Para isso, o World Wide Web Consortium (W3C) traz normas técnicas e diretrizes a fim de assegurar que conteúdos web se tornem mais acessíveis. Por exemplo, robôs inteligentes para identificação por voz, por gestos, entre outras técnicas. Essas orientações, são práticas a serem observadas para garantir que uma aplicação seja acessível a todo tipo de público, inclusive àqueles com necessidades especiais.

A **navegabilidade** de um site é a forma pela qual o usuário interage e manipula da maneira mais simples possível os recursos e as funcionalidades disponíveis dentro do próprio site. No conceito da gestão de qualidade, e segundo Pressman e Maxim (2008), a navegabilidade de um site é testada visando descobrir possíveis erros de navegação, tanto na sintaxe, quanto na parte de semântica, por exemplo, no uso de links incorretos, inapropriados ou até mesmo inativos.

Um fator extremamente importante para o desenvolvimento web é a qualidade e a segurança que a aplicação web terá para os seus usuários. Para Crespo, Jino e Silva (2016), a **confiabilidade** de um software é a característica que visa analisar a sua qualidade, pois, se determinado software não for confiável para o seu uso, mesmo apresentando outras características corretas, ele não será aceito. Dessa forma, a confiabilidade de um software deve ser avaliada antes mesmo de ser usado pelo seu público alvo, pois, é através de testes realizados que se encontram possíveis erros, que no futuro podem comprometer o uso da aplicação, por exemplo, na instabilidade de acesso, nos erros de atualização, entre outros.

**Realização das fases de testes do protótipo do portal web** - com o propósito de medir o nível de satisfação, em relação a acessibilidade, a usabilidade, a navegabilidade e confiabilidade do protótipo de portal web, foram confeccionados um vídeo e um questionário destinados aos profissionais educacionais pertencentes à ETE.



### 1.3 Análise dos resultados

Na tabela 3 abaixo são mostrados os resultados obtidos depois da aplicação do primeiro questionário: **Construção de Protótipo de um portal web para ETE**, compartilhado de forma aleatória a um grupo de professores da ETE, com o objetivo de colher informações sobre preferências e singularidades da mesma, para serem implementadas no protótipo. Foram obtidas 6 respostas.

**Tabela 1** – Construção de Protótipo de um portal web para ETE.

Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Qual a sua função na ETE?	Diretor	16,7%
	Professor (a)	83,3%
	Coordenador de curso	-
Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Como você avalia o SIEPE?	Completo para suprir todas as necessidades da ETE	33,3%
	Incompleto para suprir todas as necessidades da ETE	66,7%
	Não sei responder	-
Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Na sua opinião, a instituição ganharia mais destaques com uma nova ferramenta para fins de divulgação?	Ganharia em muito	50%
	Em parte	33,3%
	Não ganharia	-
	Não sei responder	16,7%
Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Quais cores identificam e/ou representam a instituição?	Azul	100%
	Branca	66,7%
	Amarela	66,7%
	Verde	83,3%
	Cinza	-
	Vermelha	66,7%
	Outras	-

Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Quais são as principais funcionalidades que você julga necessárias para serem implementadas no portal?	Divulgação de eventos internos da ETE	66,7%
	Promoção da sua infraestrutura	33,3%
	Divulgação dos cursos técnicos ofertados	83,3%
	Divulgação de prêmios e conquistas	83,3%
	Conte sua história na ETE, espaço destinado a alunos e ex-alunos	66,7%
	Outras	16,7%
Pergunta	Resposta obrigatória	Frequência
Na sua opinião, quantas páginas o protótipo do portal deve ter?	Uma	33,3%
	Duas	33,3%
	Três	16,7%
	Quatro	-
	Cinco ou mais	16,7%
Pergunta	Resposta opcional	
Sugestões de mídias, como fotos e materiais visuais, podem ser inseridos no portal. Se possível, compartilhe conosco o link desses arquivos.	Sou nova na escola. Ainda não posso contribuir.  eteceliasiqueira@hotmail.com	
Pergunta	Resposta opcional	
Sugestões de outros portais podem servir como modelo para este protótipo de portal. Se possível, compartilhe conosco os links desses portais.	<a href="https://www.fps.edu.br/">https://www.fps.edu.br/</a> ; <a href="https://www.fariasbrito.com.br/">https://www.fariasbrito.com.br/</a>  @celiasiqueira	
Pergunta	Resposta opcional	
Sugestões de um título para este protótipo de portal, são bem-vindas.	<a href="http://www.nomedaescola.edu.br">www.nomedaescola.edu.br</a> - no caso domínio ETE educando e formando profissionais “ETE informa”; “ETE COMUNICA”; “ETE DIGITAL”; “ETE REGISTRA”; “DIGITA ETE”; “PORTAL DIGETE”; Intranetsiepe SIEPE+ Portal se liga na ETE	

**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

Este protótipo de portal web foi desenvolvido pensando na valorização e reconhecimento da ETE, dessa forma usa diferentes informações e imagens vinculadas à ETE, assim, em ordem a evitar problemas com direitos autorais e de imagens, até o momento deste registro não foi publicado. Dessa forma, para a realização dos principais testes foi gravado um vídeo apresentando o protótipo, suas diferentes páginas e funcionalidades, e apresentado para um grupo de professores da Escola Técnica Estadual Professora Célia Siqueira, incluindo Gestor e Vice-Gestor. Além disso, foi confeccionado e compartilhado junto com o vídeo um questionário: **Avaliação do Protótipo**, contendo 9 questões e convidando aos gestores e professores para participar desta avaliação. As questões e as 11 respostas obtidas são apresentadas a seguir:

**Tabela 2 – Avaliação do protótipo.**

Perguntas	Respostas obtidas do questionário avaliativo do protótipo.		
	Sim	Não	Não sabe
Conforme as funcionalidades do protótipo vistas no vídeo, você achou a interface amigável?	100%	-	-
As informações estão claras para você?	100%	-	-
Está clara a organização do sistema?	100%	-	-
Visualmente você encontrou algum erro na interface?	9,1% <sup>1</sup>	90,9%	-
Você consegue visualizar bem os recursos disponíveis no protótipo?	100%	-	-
Você consegue entender com facilidade as funções para termos de uso?	100%	-	-
Você achou intuitiva as informações contidas no protótipo?	90,9%	-	9,1%
As telas da interface com textos, botões e figuras tem formato de fácil reconhecimento?	100%	-	-
Na sua opinião, a interface pode ser usada por qualquer usuário, com pouca ou muita experiência no uso de dispositivos computacionais?	100%	-	-

**Fonte:** Elaboração dos autores, (2021).

A partir dos dados apresentados na tabela, percebe-se que os resultados obtidos na avaliação do protótipo foram satisfatórios. Nas questões avaliativas 1, 2 e 3, <sup>1</sup> Formatação dos dados para apresentação na tabela, percebe-se que os resultados obtidos ao site, mas está maravilhosa a distribuição de todas as informações. <sup>2</sup> Imagem da logo que tem que ser em formato PNG e nomes ao lado da logo na cor branca para dar destaque.

todos os respondentes (100%) consideraram que as funcionalidades da interface são amigáveis, e que a organização e informações do sistema estão dispostas de maneira clara. Na questão 4, 90,9% dos respondentes não encontraram algum erro na interface, no entanto, uma resposta foi “Sim”, e foi sugerido introduzir um design mais moderno, e uma outra resposta não marcou nem “sim”, nem “não”, sugerindo apenas que mudasse o formato da logo e alterasse a cor de textos ao lado da logo. Vale a pena ressaltar, que o protótipo, apresentado para avaliação, foi construído usando como base as informações obtidas no primeiro questionário, o aplicado com o objetivo de colher informações sobre preferências e singularidades da ETE. Nas questões 5 e 6, todos os respondentes conseguem visualizar bem os recursos do protótipo, e entender com facilidade as funções do protótipo para termos de uso. Na questão 7, 90,9% dos respondentes acharam intuitivas as informações contidas no protótipo, e apenas 9,1%, respondeu “não sabe”. Por fim, nas questões 8 e 9, 100% dos respondentes consideram que as telas de interface com textos, botões e figuras tem um formato de fácil reconhecimento, e que a interface do protótipo, apresentado, pode ser usada por pessoas com muita ou pouca experiência no uso de ferramentas computacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste trabalho, acredita-se que com a implementação do Portal “Divulga ETE” na web, a Escola Estadual Técnica Professora Célia Siqueira, da cidade de São José do Egito-PE, ganhe ainda mais renome pelo seu potencial no processo de ensino e aprendizagem. Pois, através do novo portal será possível encontrar os principais eventos que ocorrem dentro da instituição escolar, como por exemplo, a forma de ingressar na ETE, projetos desenvolvidos por professores e vivenciados por alunos, principais destaques, cursos técnicos ofertados, depoimentos, estrutura física, entre outros informes que garantirão ao visitante ter uma ideia geral de quão relevante e moderna é a Escola Técnica Estadual Professora Célia Siqueira. Além disso, o portal serve também como um meio de trazer mais visibilidade e destaque para os profissionais educativos

da instituição de ensino. Ressalta-se também que algumas sugestões de melhorias para o protótipo, colhidas a partir dos resultados adquiridos na avaliação, foram analisadas e algumas foram implementadas no protótipo.

É importante destacar que, o desenvolvimento e a realização deste trabalho tornou-se viável devido à soma dos conhecimentos adquiridos em diferentes componentes curriculares cursados durante o curso da LC-EAD, tais como: *Interface Humano-Computador*, mais precisamente, fazendo uso da parte interativa entre homem-máquina, *Análise e Projetos de Sistemas*, mais precisamente, fazendo uso dos diagramas e suas interações com sistemas, *Banco de Dados*, mais precisamente, na aplicação de técnicas de gerenciamento de banco de dados, *Engenharia de Software*, mais precisamente, aplicando os princípios da Engenharia para elaboração de projetos de sistemas, *Agentes Inteligentes em Educação*, mais precisamente, tendo noções dos principais tipos de agentes inteligentes existentes, *Estágios Supervisionado 3 e 4*, mais precisamente, trazendo o teórico/prático da avaliação e a importância dos softwares educativos para o processo de ensino e aprendizagem, *Sistema Web*, mais precisamente, no desenvolvimento de pequenos projetos web em HTML5, CSS, e JavaScript, e *Metodologia do Trabalho Científico*, mais precisamente, no estudo de tipos de pesquisas, entre outros componentes estudados.

Para trabalhos futuros, é sugerida a publicação do protótipo como portal para que se mantenha ativo como um mecanismo importante que poderá ajudar ainda mais na valorização para àquela comunidade acadêmica. Espera-se também que futuramente o projeto possa ser expandido de modo a alcançar outras ETES da rede estadual de Pernambuco ou até mesmo instituições de ensino de outros estados, trazendo novas implementações conforme as particularidades de cada instituição de ensino.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Jeanine dos Santos et al. **Interface Humano-Computador**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595027374/>.> Acesso em: 19 mar. 2021.

BURGARELLE, Raissa Helena; CARVALHO, Rodrigo Baroni de. **Avaliação do uso de sistemas de informação acadêmica por alunos de graduação em ciência da informação**. 2006. Disponível em: < [https://pdfs.semanticscholar.org/ea86/606b966e4223b9d4e9ceba427e3a71994fb.pdf?\\_ga=2.231111519.1594093619.1596538715-525850990.1596538715](https://pdfs.semanticscholar.org/ea86/606b966e4223b9d4e9ceba427e3a71994fb.pdf?_ga=2.231111519.1594093619.1596538715-525850990.1596538715) > Acesso em: 04 ago. 2020.

CRESPO, A. N.; JINO, M. SILVA, O.J. **Introdução ao Teste de Software**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016, p. 339-420. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595155732/>.> Acesso em: 05 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. **Desenvolvimento de sistemas de informação para a web: um portal para as escolas do 1º ciclo e dos jardins de infância**. 2002. Dissertação (mestrado em tecnologia multimídia) – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, 2002.

MASCHIETTO, Gustavo, L. et al. **Processos de Desenvolvimento de Software**. Porto Alegre: SAGAH, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556900520/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MAMORÉ, Daniel Schivinski; MULLER, Dionei José; MEDEROS, Jessika de; TREVISANI, Pedro Machado Guillen. **Portal cidadão**: informações na cidade da mão. Curitiba, 2013.

MEILI, Angela. Linguagem, tecnologia e identidade nas plataformas digitais de comunicação: uma leitura derridiana. **Revista Comunicologia**. Ano 9, V. 9, N. 1, p. 01-10, 2016.

PÁDUA, Clarindo Isaías Pereira da Silva e. **Engenharia de Usabilidade**: Material de Referência. Departamento de ciência da computação. Belo Horizonte, 2012.

PRESSMAN, R.; MAXIM, Bruce. **Engenharia de Software**: uma abordagem profissional. 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580555349/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIO, Luciano José. **Um modelo baseado em agentes para suporte a automação de serviços**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software**: 8. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 2008.

SOBRE NÓS | Wix.com. Disponível em: < <https://pt.wix.com/about/us>. Acesso em 22 mar. 2021.

WAI (Web Accessibility Initiative): **Diretrizes para construção de sites acessíveis**. Disponível em: < <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/>> Acesso em: 23 mar. 2021.

# Capítulo 6

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE ELE: ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DE PROFESSORES E LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA

*Maria Helena Pereira Gomes (Polo de João Pessoa/PB)  
Ruth Marcela Bown Cuello (DDL/CCAE)*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir da importância de avaliar a variação linguística adotada em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE). O livro didático (LD) é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na difusão de aspectos socioculturais que ajudarão na formação cognitiva dos alunos.

No que tange ao LD utilizado nas aulas de ELE, alguns enfatizam apenas variedades de prestígio, ou seja, a variedade de determinado lugar é escolhida em detrimento de outras. Ponte (2010) revela que os materiais didáticos dos anos 90, publicados na Espanha e adotados para o ensino a brasileiros, omitiam a variação, ou seja, “não apresentavam nenhuma forma ou uso linguístico diferente daqueles adotados pelos autores” (PONTE, 2010, p. 166). Outro aspecto é que, além do LD trabalhar essa parte, aspectos linguísticos e culturais, o professor também deve estar consciente do papel exercido pelo seu uso na sala de aula, analisando e avaliando o que seja necessário, pois isso contribuirá com a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com relação ao processo de avaliação e seleção de livros, enfatiza que a variação linguística deve ser contemplada no ensino de línguas estrangeiras e sugere que deve ser



tratada de maneira contextualizada (BRASIL, 2008). Ao longo dos anos, vários materiais e novos recursos didáticos surgiram para possibilitar um ensino mais dinâmico e auxiliar ao professor no processo de ensino, o *data show*, a lousa digital, computador, caixas de som. Apesar disso, o LD continua como material bastante utilizado para orientar o caminho a ser seguido e alguns docentes seguem ao pé da letra os conteúdos do livro, que é considerado como uma Bíblia para eles, como guia para alguns e limitador para outros, mas sua função é, a princípio, facilitar a troca de conhecimentos entre professor e aluno.

O LD é um dos objetos de pesquisa na Linguística Aplicada, de acordo com Matos (2014) existe a necessidade de ampliar trabalhos sobre esse tema devido à sua escassa bibliografia. A definição para LD adotada neste trabalho é a de Gérard y Rogiers (1998 *apud* FRISON *et al*, 2009, p. 2), em que consideram como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia”. Ou seja, é um aliado importante em diversos aspectos.

Sua escolha, segundo Barros e Costa (2010, p. 48) “deve considerar requisitos coerentes com os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades do aluno, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e documentos que regem a educação brasileira, LDB, PCN e OCEM”. Analisamos duas unidades de livros didáticos quanto à abordagem da variação linguística e verificamos se os professores do ensino médio têm dificuldade para trabalhá-la com os alunos que, às vezes, não conseguem reconhecê-la.

Considerando o ensino de ELE, não é indicado direcioná-lo somente à gramática, essa é uma visão defasada. Há fatores importantes que também devem ser trabalhados, é necessário abordar a heterogeneidade e pluralidade da língua com o objetivo de permitir que o aluno aperfeiçoe não só destrezas linguísticas como o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais (BARROS; COSTA, 2010).

Dessa forma, é de suma importância trabalhar a formação ética do estudante como cidadão, levando em conta valores sociais, políticos, culturais e ideológicos do idioma que estão aprendendo. Barros e Costa (2010) indicam que, ainda que as obras sejam aprovadas pelo PNLD, o professor (mediador pedagógico) deve

estabelecer critérios para escolher a que mais se adequa ao seu contexto e utilizá-la de maneira crítica.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para a área da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, além de analisar um capítulo de dois dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, adotados em algumas escolas da Paraíba (Brasil). Torna-se relevante para que saibamos até que ponto sua escolha considera aspectos tais como a variação linguística e se os professores estão cientes que vão além de apenas escolher um LD de determinada editora. Murga (2007) observa que ensinar espanhol é um desafio para professores de ELE, pois é uma língua plural e singular ao mesmo tempo. A autora considera que há “um só Espanhol com múltiplas variedades: por um lado, as variedades do Espanhol americano e, por outro, as variedades regionais peninsulares ou variedades do Espanhol peninsular” (MURGA, 2007, p. 7).

Quanto à importância da variação linguística na didática de línguas, o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008) afirma que é um fator determinante para desenvolver a competência comunicativa e que os materiais publicados atualmente incluem “conteúdos relacionados com os dialetos do espanhol da América e seu contraste com o peninsular<sup>1</sup>”. Moreno Fernández (2010, p.15) assinala que a variação linguística é “um objeto de estudo para os linguistas e um objeto de atenção e de atitudes diversas para todos os falantes, daí o interesse tanto para os que ensinam línguas quanto para aqueles que as aprendem<sup>2</sup>”.

Diante do exposto, algumas perguntas guiam esta pesquisa e são respondidas ao longo deste trabalho: Existe uma variedade linguística no material utilizado? Como é abordada caso exista? Os professores estão conscientes das variedades da língua espanhola? Como a variação é trabalhada em sala com os discentes?

A hipótese levantada é que a variação linguística é trabalhada nos materiais selecionados para esta pesquisa e que os professores têm consciência do que estão ensinando, em vista a contribuir com o desenvolvimento dos alunos.

1 Tradução nossa de: “contenidos relacionados con los dialectos del español de América, y su contraste con el peninsular”.

2 Tradução nossa de: “un objeto de estudio para los lingüistas y un objeto de atención y de actitudes diversas para todos los hablantes, de ahí su interés tanto para los que enseñan lenguas, como para aquellos que las aprenden”.

O objetivo deste trabalho é analisar aspectos da variação linguística de livros de espanhol aprovados e adotados pelo PNLD e as opiniões de professores que os utilizam na Paraíba. No que se refere aos objetivos específicos, buscou-se: verificar quais são as variedades linguísticas adotadas pela primeira unidade de cada livro escolhido; apresentar a análise da pesquisa sobre os livros e como os professores buscam utilizá-los na sala de aula; pesquisar até que ponto os livros e as opiniões dos docentes contribuem com o trabalho do professor de espanhol; observar se as opiniões dos professores (graduados em Letras Espanhol ou em outras licenciaturas) são distintas.

Quanto à estrutura do trabalho, a seguir, a seção 2 está destinada a discutir alguns estudos relacionados ao conceito de LD, o que é o PNLD, quais os objetivos dos PCN e OCEM, também explicar o que é variação linguística e em que medida é necessário trabalhar variedades na aula de ELE, sob o aporte teórico de estudiosos da área. Apresentamos a metodologia para expor detalhes de como esta pesquisa foi realizada e a descrição dos procedimentos para coleta e análise de dados. Em seguida, apresentamos a análise dos dados e apresentação dos resultados encontrados e, por fim, algumas considerações na última seção.

## **1 PANORAMA SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

O livro didático, como mencionado acima, é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de ELE e de contribuição para o desenvolvimento individual e social dos alunos, é um guia permanente do professor (ressalta-se que pode adaptar ou utilizar outras atividades ou materiais). Barros e Costa (2010) consideram que os materiais didáticos são:

[...] ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente. Trata-se, portanto, de um componente fundamental para o estudo da língua e sua escolha é um passo importante (BARROS; COSTA, 2010, p. 88)

Para Siqueira (2012 *apud* GUADELUPE, 2014, p. 16), os materiais didáticos “precisam ser analisados e discutidos de forma crítica e sistemática no sentido de avançarmos com as mudanças necessárias à pedagogia de línguas na contemporaneidade”. Isso mostra que há necessidade de analisá-los para verificar se correspondem ao que se espera no ensino e como abordam a variação linguística (doravante VL).

O que se sabe é que há uma variedade mais prestigiosa, a peninsular, muitas vezes considerada por alguns LD ou professores como a mais importante, sem levar em consideração que não há um espanhol estandar. Nesta seção, apresentamos definições de livros didáticos e discutiremos questões relacionadas à VL, sob o aporte teórico de autores como Batista (2011), Moreno Fernández (2005, 2010), Paraquett (2012), Sousa (2013), Teixeira (2011), entre outros.

## 1.1 Sobre o livro didático

Quase sempre adotados pelos professores de escolas públicas da Paraíba, devido ao PNLCD, o LD é uma referência importante para os indivíduos, para que conheçam através dele, outras culturas e informações relacionadas à língua estrangeira estudada. Como muitas vezes é a única ferramenta possível de ser utilizada em sala (em razão da precária infraestrutura disponível) é a maneira que há para mostrar-lhes esses aspectos através de textos e imagens contidas no material.

Batista (2011) mostra que, ainda que os livros didáticos sejam norteadores no processo de ensino-aprendizagem, não são mais importantes que a figura do educador. Este é quem define os objetivos, princípios metodológicos de acordo com o perfil de alunos, diferente do LD que considera o que é proposto de forma geral. Daí, vê-se também a importância de avaliar qual o ponto de vista, como trabalham a VL em suas aulas com os estudantes, analisando a realidade na qual estão inseridos.

Portanto, Sánchez (2004, p. 225) considera que no LD deve “haver uma qualidade inquestionável, devido ao papel que desenvolverá na relação ensino-aprendizagem<sup>3</sup>”, além disso, aconselha que o professor deve conhecer a proposta apresentada pelos autores. Quanto à definição de didático, Lajolo (1996) aponta:

<sup>3</sup> Tradução nossa de: “tener una calidad incuestionable, debido al papel que desarrollará en la relación enseñanza/aprendizaje”.

O livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, M. 1996, p. 4)

A autora ressalta que a palavra “didático” é o que define o tipo de obra como um instrumento específico e importante para o ensino e aprendizagem formal. Ainda que os professores possam buscar outras ferramentas úteis para o processo, o livro pode ser decisivo para a qualidade e o sucesso das atividades escolares.

O primeiro livro didático de espanhol utilizado no Brasil foi *Manual de Español*, de Idel Becker. Segundo o levantamento realizado por Fernández (2000 *apud* PARAQUETT, 2012), foi publicado em 1945. A partir de 1980, de acordo com Paraquett (2012), surgiram novas obras produzidas para o ensino de espanhol para brasileiros, como por exemplo: *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, em 1982 (de María Teodora Rodríguez Monzú Freire) e *Curso Dinámico de Español*, em 1983 (de Maria Eulalia Alzueta de Bartaburu). No século XX, os linguistas acreditavam que deveria existir a unidade da língua espanhola (PONTE, 2010).

Teixeira (2011) afirma que o LD é um objeto importante e reconhecido para o processo de ensino na cultura escolar. Pode-se notar através “das políticas governamentais que situam o Brasil como país que possui um dos maiores programas de distribuição de livros e pelo seu papel na definição dos conteúdos culturais que serão privilegiados e transmitidos nas escolas” (TEIXEIRA, 2011, p. 9416). De acordo com Batista (2011), o livro deve considerar dois dimensões para ser considerado didático: a do professor e a do aluno.

A coleção *Explorando o Ensino12*, publicada pelo MEC (Ministério da Educação), busca orientar o professor para o ensino de Espanhol na educação básica a partir de uma perspectiva teórico-metodológica com o intuito de agir de maneira autônoma. Nessa obra, Barros e Costa (2010) afirmam que o que se espera é que os livros didáticos contribuam na formação de um “... usuário competente do idioma, sensível à diversidade linguística e cultural, capaz de construir seu próprio discurso

e refletir sobre formas de viver em sociedade; em suma: um cidadão, um agente transformador.” (BARROS; COSTA, 2010, p. 90).

Moreno Fernández (2005) considera que, nos manuais didáticos, os autores trabalham situações que mais lhes convêm, conforme suas realidades, o que considera como uma língua falsa. É possível dizer que muitos livros não se adequam à realidade do aprendiz de língua espanhola, propõem atividades descontextualizadas, exercícios abstratos e generalizados, ou seja, “são insuficientes para as necessidades comunicativas dos aprendizes” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 749). O autor declara que o sucesso de um material didático não está relacionado só à sua qualidade didática, mas também a aspectos extralinguísticos que devem ser levados à aula de ELE.

Existe no Brasil o PNLD, criado em 1985 pelo MEC com a finalidade de “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” de todo o país. As pesquisas acadêmicas ao longo do tempo contribuíram para a criação desse programa assim como com a melhora da qualidade do livro didático. Segundo Menezes (2001), a partir de 1995, começou a incluir um novo componente:

a análise e a avaliação prévia do conteúdo pedagógico com a criação do Guia de Livros Didáticos – sinopse de cada publicação, classificada de acordo com a qualidade do conteúdo –, no qual o professor pode avaliar o livro mais adequado às características de sua região, de seus alunos e ao processo pedagógico de sua escola. A ideia do PNLD é a melhoria da qualidade do ensino fundamental, considerando que o livro constitui um dos mais importantes suportes pedagógicos no trabalho do professor<sup>4</sup> (MENEZES, 2001).

Batista (2011) considera o PNLD como parte das políticas públicas para a educação e mostra como o material de suporte em aula é tratado pelas autoridades. Paraquett (2012) afirma que o programa fez sua primeira seleção de LD de espanhol em 2006 para o Ensino Médio. No edital do PNLD de 2018, no que tange à reflexão sobre língua e linguagem e à construção de conhecimentos linguísticos,

<sup>4</sup> Informação disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 23 abr. 2018.

estabelece-se que deve “considerar a língua no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades”. (BRASIL, 2016, p. 38). Ainda adiciona que:

A língua estrangeira moderna - espanhol e inglês -, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. [...] [o] livro didático de língua estrangeira moderna deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. [...] é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. [...] o livro didático de língua estrangeira moderna ocupa um papel relevante. (BRASIL, 2016, p. 38-39)

Na seção *Das Características das Obras Didáticas*, indica-se que cada volume do livro de ELE deverá acompanhar um CD de áudio, considerado parte integrante da obra. Para o ano de 2018, o PNLD publicou um Guia (em agosto de 2017) com informações que se referem aos componentes curriculares, incluindo o espanhol, com ícones para acessar a resenha completa, ter uma visão geral, descrição, análise e uma opção intitulada *sala de aula*. Loureiro y Marengo (2016) explicam que essa é uma ferramenta muito útil para auxiliar ao professor sobre qual livro melhor se adapta ao seu contexto de ensino.

Os livros escolhidos pelo programa na época desta pesquisa, em 2018, foram *Sentidos en Lengua Española* (Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas), da editora *Richmond*; *Confluencia* (Amanda Verdan Dib et al), da editora *Moderna y Cercanía Joven* (Ana Luíza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves), publicado pela *SM*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* para o Ensino Médio é um documento publicado em 2000, de “natureza indicativa e interpretativa, que propõe a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (PCN, 2000, p. 4) baseado nos princípios definidos na LDB (Lei nº 9394/96, de Brasil, que estipulou o ensino de língua estrangeira moderna nas escolas de educação básica). Sousa (2013, p. 45) afirma que “não são uma coleção de regras para as práticas pedagógicas em sala de aula, porém, são propostas institucionalizadas

que apresentam ideias inovadoras para transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino”.

Segundo o autor, de modo geral, os PCN sugerem que a competência comunicativa seja desenvolvida pelo aluno de Ensino Médio, para que possa atuar em distintos contextos do seu cotidiano. Paraquett (2012) informa que o documento ressalta o seguinte:

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional) [a] aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). (PARAQUETT, 2012, p. 396)

De acordo com a autora, os PCN orientam que o fato de trabalhar com países que utilizam o espanhol como língua materna na América é uma maneira de apresentar aos alunos distintas variedades hispano-americanas, o que contribuirá para a percepção intercultural. Os PCN destacam a importância de que os alunos saibam distinguir as variedades linguísticas como uma das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas, relacionadas com a contextualização sociocultural.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) é um documento publicado em 2006 em três volumes. O espanhol se encontra no volume dedicado às Línguas, Códigos e suas tecnologias. As orientações buscam propor:

[...] Uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio [...]. Tudo o que aqui for proposto deverá ser permanentemente revisto, reavaliado e, se necessário, modificado, de forma a enfrentar os desafios de um mundo permanentemente cambiante. (BRASIL, 2006, p. 129)

Além disso, aconselha que a questão *Que espanhol ensinar?* deveria ser substituída por *Como ensinar espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea?*



Recomendam que as escolas devem permitir que os alunos conheçam a variedade sem estimular a reprodução de conceitos como “o espanhol puro”, “original”, “clássico”, fazendo referência à variedade peninsular ou termos como “diferente”, “derivada”, “popular” à variedade rio-platense. Outro aspecto importante mencionado na obra é que os professores “optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se” (BRASIL, 2006, p. 134). Bugel (2000) afirma que:

Continuar considerando as variedades linguísticas e culturais latino-americanas do espanhol como conjuntos estáveis de crenças, valores e comportamentos, que podem ser adicionados como atrativos complementos do material didático leva a um divórcio de uma língua com seu contexto cultural e social. (BUGEL, 2000 *apud* BRASIL, MEC, 2006, p. 137, tradução nossa<sup>5</sup>)

Segundo as OCEM (2006), muitas vezes, o ensino da variação linguística se reduz a substituir um vocabulário de um lugar e seu correspondente a outro, ou seja, como se fosse uma curiosidade léxica. No tópico *Que variedade ensinar?* é considerado que qualquer falante (como professor), ainda que seja nativo de língua espanhola, não conhece todas as variedades do idioma e possui sua própria maneira de se expressar, a que se identifica mais, mas não significa que o docente não deva abordar outras que são tão ricas e válidas como a que costuma utilizar. O professor atua como um articulador de vozes, isso significa que deve apresentar não somente a variedade adotada, mas também outras para que o aluno possa escolher qual utilizará, qual se identifica, conforme a cultura e seus falantes (SOUSA, 2013).

5 Tradução nossa de: Continuar considerando a las variedades lingüísticas y culturales latinoamericanas del español como conjuntos estables de creencias, valores y comportamientos, que pueden agregarse como atractivos complementos del material didáctico lleva a un divorcio de la lengua con su contexto cultural y social.

## 1.2 Sobre a variação linguística

A Sociolinguística atribui o nome de variedades linguísticas às distintas maneiras de comunicação, essa área “tem dedicado parte de seus esforços no estudo dos fenômenos da variação e das variedades linguísticas”, é o que aponta Sousa (2013, p. 26), que considera que não há apenas uma maneira de falar ou escrever. O termo variação, conforme López Morales (*apud* MURGA, 2007) surgiu com o intuito de superar a dicotomia língua/dialeto, ou seja, a diferença relacionada ao prestígio, de acordo com a autora “o termo variedade linguística, contrariamente ao termo dialeto, não aponta para a presença de um *status* linguístico determinado, tampouco é associado a um vínculo de subordinação em relação à língua”. (MURGA, 2007, p. 5).

Alkmim (2004 *apud* SOUSA, 2013, p. 29) explica que “nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea e que qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exibe sempre variação”. Na realidade, a existência da variação linguística se justifica “na prática corrente da língua usada por uma comunidade linguística. A Sociolinguística reconhece a variação linguística como constitutiva de línguas humanas e a considera como seu objeto de estudo” (SOUSA, 2013, p. 29).

O *Diccionario de Términos Clave de ELE* destaca que a variação linguística é entendida como:

O uso da língua condicionado por fatores de tipo geográfico, sociocultural, contextual ou histórico. A forma como os falantes empregam uma língua não é uniforme, mas varia segundo suas circunstâncias pessoais, o tempo e o tipo de comunicação que estão envolvidos<sup>6</sup>. (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE, 2008<sup>7</sup>, tradução nossa)

Com relação aos professores, há diversas dúvidas sobre que espanhol ensinar, o que não é uma questão fácil de ser respondida, devido à pluralidade e heterogeneidade da língua. Não há uma língua homogênea, a variação está ligada a

6 Tradução nossa de: “El uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados”.

7 Informação disponível em: < [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm).> Acesso: 18 abr. 2018

aspectos socioculturais. Quanto a isso, Moreno Fernández (2010, p. 10, tradução nossa) argumenta que se os professores não sabem quê e quais são essas variedades, “quais são suas características fundamentais ou em que tipo de comunidades são encontradas<sup>8</sup>”, não saberão como apresenta-las na sala aos seus alunos.

O autor ainda destaca que a aprendizagem de uma língua natural:

[...] sempre se produz através de uma se suas variedades. Isto implica que a variação linguística ocupa um lugar relevante no processo de aprendizagem. [...] No entanto, o ensino-aprendizagem da língua não se analisará a partir de uma perspectiva geral, mas prestando atenção aos fatores relacionados com as variedades da língua e, em geral, com a variação linguística<sup>9</sup>. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 9)

A próxima seção mostra os diferentes tipos de variedades linguísticas e possibilidades prototípicas (modelos) para o ensino-aprendizagem de ELE, propostas por Moreno Fernández (2005).

### 1.2.1 Os tipos de variedades linguísticas e modelos propostos

Sobre os tipos de variedades, Rueda e Alamán (2013) explicam que há quatro: funcionais ou *diafásicas* (que correspondem às modalidades linguísticas em determinadas situações de comunicação nas quais os falantes estão inseridos), socioculturais ou *diatráticas* (relacionadas aos diferentes grupos sociais - *socioletos*), geográficas ou *diatópicas* (em que a geografia modela a paisagem linguística dando lugar a dialetos ou geoletos, a distância que separa os falantes incide na própria língua) e históricas ou *diacrônicas* (relacionada com a mudança linguística, com a evolução da língua ao longo do tempo).

8 Tradução nossa de: “como son sus rasgos fundamentales o en qué tipo de comunidades se producen”. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 10)

9 Tradução nossa de: “siempre se produce a través de una de sus variedades. Esto explica que la variación lingüística ocupe un lugar relevante en el proceso de aprendizaje. [...] Ahora bien, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no se analizarán desde una perspectiva general, sino prestando atención a los factores que los relacionan con las variedades de la lengua y, en general, con la variación lingüística”.

Moreno Fernández (2005) propõe a reflexão sobre qual seria a norma de referência de uma língua falada como materna em tantos países e com modalidades sociais e dialetais diversas. Ressalta que a estandarização do espanhol seria monocêntrica, pois o mundo hispanofalante, em geral, aceita normas e regras de forma universal, os professores “contam com um só modelo ortográfico e com um modelo gramatical e léxico compartilhado em sua essência por milhões de falantes. É a norma das academias de língua espanhola<sup>10</sup>” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 746).

O autor recomenda dois parâmetros na hora de escolher uma variedade para o ensino de ELE: o geográfico (relacionado a um lugar ou lugares determinados) e o social (refere-se a determinado grupo ou grupos sociolinguísticos concretos). Além disso, explica que existem três possibilidades prototípicas (três modelos) para o ensino-aprendizagem de espanhol: o modelo do espanhol de Castilla (norma culta castelhana), o modelo do espanhol de cada zona principal, mais próximo (possibilidade de considerar o modelo de espanhol mais próximo, como o caso dos que vivem no sul do Brasil e consideram a variedade rio-platense) e o modelo pan-hispânico (modelo de espanhol que considera como geral) (MORENO FERNÁNDEZ, 2005).

Muitos fatores podem determinar qual modelo deverá ser escolhido pelo professor de ELE como, por exemplo, de onde é, qual o perfil dos seus alunos, para onde viajarão (ou outro objetivo que pretendam alcançar no que se refere à aprendizagem da língua).

Moreno Fernández (2005) menciona que os materiais didáticos são ferramentas que possibilitarão escolher um modelo a ser utilizado nos processos de ensino. O bom resultado dependerá, também, dessa decisão, o livro deverá ser coerente com os objetivos propostos pelo professor. Andiñ Herrero (2008 *apud* Fernández, 2010, p. 14) salienta o fato de ensinar uma variedade que não seja a mais próxima, justificando que as necessidades do aprendiz devem ser levadas em consideração quando, por exemplo, “um grupo de alunos tenha interesse de conhecer outra variedade de outra região, porque vai trabalhar ou visitar outro

---

10 Tradução nossa de: “cuentan con un solo modelo ortográfico y con un modelo gramatical y léxico compartido en su esencia por millones de hablantes. Es la norma de las academias de la lengua española”

país hispanofalante<sup>11</sup>”, além de considerar inaceitável que hoje em dia, o manual proponha o ensino de ELE baseando-se somente no espanhol peninsular.

## 1.2.2 A variação linguística nos livros didáticos de ELE no Brasil

Como já afirmamos na seção *Introdução*, nos anos 90, os LD não mostravam as variedades linguísticas diferentes, geralmente apresentavam apenas a peninsular. Bugel (2005, p. 4) reforça que em uma pesquisa que realizou, os alunos preferiam a variedade peninsular, porque “Espanha é o berço da língua e da cultura”. No começo dos anos 2000, a VL começou a ser reconhecida no Brasil, ainda que com presença discreta, mas ainda faltavam aspectos para promover a aproximação entre o aluno e a diversidade linguística do espanhol (PONTE, 2010). Alguns dos materiais utilizados nessa época não estava de acordo com o que exigiam os PCNs. Ponte (2010, p. 157) ressalta que não existe uma língua homogênea, “cada variedade é resultado das peculiaridades, das experiências históricas e socioculturais do grupo que a fala”. A autora adiciona que o modelo adotado nos livros didáticos do Brasil se centra no modelo peninsular, especificamente a região de Madrid.

O professor de ELE deve se conectar à América Latina, de acordo com Paraquett (2012) para que inclua variedades hispano-americanas nas suas aulas, por isso, deverá reconhecer a importância dos países vizinhos. A autora afirma ainda que “enquanto isso não acontece, o professor fica refém de discursos alheios aos interesses da educação brasileira, alimentando crenças que não colaboram para nossa integração continental” (PARAQUETT, 2012, p. 399).

Analisar como as variedades aparecem nos livros didáticos utilizados no Brasil é importante, de acordo com Silva (2007), pois mostra “como os autores enfatizam uma determinada variedade e como trabalham as demais, pois é importante que nas salas de aula, os alunos conheçam não só uma, mas também outras variedades lexicais”. (SILVA, 2007, p. 2).

<sup>11</sup> Tradução nossa de: “un grupo de alumnos tenga especial interés por conocer otra variedad de otra región porque va a trabajar o visitar otro país hispanohablante”

Rio e Ayres (2015, p. 7) propõem a pergunta “Como dar conta de todos esses espanhóis na aula de língua estrangeira?”. Porém, assim como as autoras, este trabalho não pretende responder a essa difícil questão, mas esperamos contribuir para encontrar a resposta a partir da reflexão sobre toda esta discussão teórica. Os livros escolhidos para análise neste trabalho, foram elaborados por autoras brasileiros, por tanto, espera-se que tenham escolhido exemplos de variedades mais próximas. Se consideramos que o Brasil está cercado por países hispanos falantes, as variedades do espanhol da América devem ter um espaço igual ou maior que o espanhol peninsular. Além disso, um dos objetivos aqui foi verificar como os professores trabalham com esses aspectos. Logo, é fundamental ver como a língua espanhola e as variedades linguísticas aparecem e qual é a concepção e o ponto de vista desses docentes.

### **1.3 Nossa pesquisa**

Neste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva, a princípio, como suporte teórico para análise do material didático. O propósito foi mostrar quais autores contribuem para esse assunto e quais aspectos e conceitos devem ser considerados nesse tipo de estudo.

A pesquisa também foi de caráter qualiquantitativo. Alguns professores de espanhol de escolas públicas do Ensino Médio da Paraíba (Brasil), responderam um formulário (de maneira anônima e voluntária) elaborado para verificar suas opiniões. Nele, havia perguntas objetivas e discursivas. Sua finalidade foi a de verificar informações como: por que escolheram tal livro didático na escola que trabalham, se conhecem a variedade adotada nele, como trabalham a variação linguística com seus alunos, qual a noção que têm (ou não) da importância desse tema para o ensino de ELE.

O formulário supracitado estava dividido em quatro seções: a primeira buscava situar o participante, abordando o objetivo da pesquisa. A segunda, com cinco perguntas, estava relacionada com informações gerais (para traçar o perfil do público participante, com perguntas sobre sua formação, experiência em ensino

de ELE, em que cidade trabalham e se utilizam ou não algum livro didático). A terceira seção, também com cinco perguntas estava destinada ao participante que escolheu a opção afirmativa no que tange ao uso do livro didático (informações sobre o título do livro adotado, como o selecionou, sua opinião sobre ele, se utiliza todos os recursos disponíveis nele, sua opinião sobre como a variação é abordada no material). A quarta e última seção, com quatro perguntas, dizia respeito ao uso outros materiais didáticos, importância e como o docente trabalha a variação linguística na aula. A coleta de dados foi realizada em abril de 2018 através de um endereço eletrônico enviado a dezessete participantes que contribuíram com a investigação.

Com base nas respostas dos participantes, selecionamos dois livros para analisar como a variação linguística é abordada. A finalidade dessa etapa foi verificar qual a variedade linguística utilizada na primeira unidade dos livros *Cercanía Joven* e de *Sentidos en Lengua Española* e se são consideradas outras dentro desses manuais. Os dados foram analisados e interpretados conforme a bibliografia selecionada e discutida ao longo deste trabalho.

## 1.4 Análise dos resultados

Depois da análise dos questionários podemos afirmar que a nossa amostra tem as seguintes características: a maioria dos pesquisados tem menos de 10 anos de experiência de ensino (88%). Quase 60% deles são professores formados em Licenciatura em Língua Espanhola, 17% tem formação em outras áreas e o restante não a especificou. No referente às cidades onde trabalham, a maioria é de João Pessoa (6), seguido por Santa Rita e Sapé (2) e as demais foram mencionadas apenas uma vez: Alcantil, Aroeiras, Bayeux, Campina Grande, Coremas, Nova Olinda e Pocinhos. Um participante relata que trabalha em três cidades (Mari, Sapé e Sobrado).

De acordo com os dados obtidos, 82,4% dos professores utilizam o LD em sala de aula. É possível observar que grande parte dos professores adota algum manual didático. Apenas três docentes relataram que não o utilizam e quando lhes

perguntamos o motivo, um não respondeu, outro disse que preferia produzir seu próprio material didático de acordo com o nível do aluno, baseando-se em vários livros e outra apontou que o uso do livro não é compatível com a realidade dos estudantes, pois eles não têm noção do idioma quando chegam ao Ensino Médio.

Em outra seção com perguntas relacionadas ao LD, os mais mencionados foram *Cercanía Joven* (9) e *Sentidos en Lengua Española* (5). No que diz respeito à escolha dos LD e às opções do PNLD, alguns participantes revelaram que foi baseada nas opções propostas pelo programa (*Cercanía Joven*, *Sentidos en Lengua Española* e *Confluencia*), três responderam que foi através de “reunião na escola”, “avaliação”, “análise” ou que não havia tantas opções. Dois despertaram a nossa atenção, pois afirmam que “a escolha do livro foi realizada através da análise do livro didático, mas a primeira opção não foi enviada. O livro que enviaram foi a segunda opção” e “o livro foi escolhido considerando a realidade da escola. Também estava disponível *Sentidos* (muito bom)”, enfatizando que não o escolheu por uma questão de logística devido ao tempo e que a outra opção (*Confluencia*) não apresentava muitos textos literários. Dois participantes afirmaram que não sabiam ou não tinham conhecimento dessa escolha e das opções do PNLD.

Quanto à opinião sobre o livro adotado, há considerações a favor, como por exemplo, o fato de que o livro possui vocabulário, contexto gramatical, permite trabalhar gêneros textuais, os exercícios possibilitam que os estudantes tenham uma compreensão mais profunda e significativa. Outro docente afirma que os de 2018 são melhor elaborados, também que o livro é “bastante plural”, explicando que contempla diversas atividades, literatura e “variantes linguísticas importantes”, ainda classificam como “bom” ou com “nível alto”. Já as opiniões negativas foram que não gostaram, porque era confuso (esse participante ressaltou o fato de que mudou de escola e teve que se adaptar ao material selecionado por outro professor), também que “em relação ao anterior, deixa muito a desejar em alguns aspectos funcionais”.

Dos professores que adotam um LD na aula, sete afirmaram que exploram todos os recursos disponíveis no material, mas não explicaram como. Um afirmou que sempre tenta utilizar os áudios enquanto que os outros explicaram que não conseguem reproduzi-los, porque a escola não possui aparelhos eletrônicos. Um participante mencionou que o livro é desorganizado, confuso tanto para



o professor quanto para o aluno (por isso, também não utiliza os recursos do manual) ou que a pronúncia dos áudios do CD é genérica, estândar, “não mostra a pluralidade cultural” e costuma adicionar outros materiais. Outros participantes explicitaram que utilizam “quase todos” ou “nem todos” (apresentando como justificativa a duração de 50 minutos da aula, o que julgam como “complicado para utilizar” todo o material disponível no livro).

Quando perguntamos aos professores sobre como avaliam a variação abordada no livro *Cercanía Joven*, relataram:

### Quadro 3 – Abordagem da VL no livro *Cercanía Joven*

- O livro apresenta uma variedade linguística que permite aos estudantes perceberem as diferenças presentes no vocabulário e nas formas de compreender os aspectos implícitos nos diálogos. Com relação a variedade apresentada pode-se dizer que em alguns textos ou áudios podemos perder que existe uma preocupação em demonstrar que as diferenças em cada país ou cada variedade, dependendo do contexto (P3)
- Não aborda de maneira explícita a variação linguística, porém remonta alguns pontos da cultura de alguns países (P5)
- Na maioria das vezes só aparece a variação Ibérica. Gostaria que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer a pluralidade cultural (P9)
- Aparece desde os primeiros capítulos. Por exemplo, não tratam o voseo com algo separado para ter atenção. Ele vai na mesma tabela na 2º pessoa do singular. Contempla textos de vários países e não apenas sobre os países, etc. (P11)

**Fonte:** Elaboração das autoras (2018)

Enquanto que sobre o *Sentidos en Lengua Española*, obtivemos respostas como:

### Quadro 4 – Abordagem da VL no livro *Sentidos en Lengua Española*

- Um ponto positivo do livro é que não aborda uma única variante ele explora também o pronome Vos e suas formas conjugadas, o título do primeiro capítulo do 1º ano já é bem sugestivo neste aspecto: “Una lengua, varios pueblos.” Creio que não se dá ênfase a nenhuma variante especificamente (P2)
- A temática de variação linguística empregada no livro considero regular. A variação regional (P4)
- De maneira sucinta, espanhol da Espanha (P6)
- De forma dinâmica e diversificada. Estilo de gênero, etc. (P8)

**Fonte:** Elaboração das autoras (2018)

O participante que utiliza os dois livros, pois trabalha em escolas distintas, explica que “buscam mostrar várias, tanto na escrita como nos áudios” e o que não lembra do título do manual que adotou, relatou “que a variação não é abordada de maneira diversificada”.

Ao observar as respostas dirigidas a cada livro, é possível perceber que há opiniões diferentes, já que um considera que só aparece a “variação ibérica” e outro afirma que apresenta textos de vários países ou que os autores tiveram a preocupação em mostrar as diferenças. Provavelmente, isso ocorre devido à falta de conhecimento sobre o tema, desconhecimento sobre a temática da variação linguística por parte de alguns professores.

Na última seção do questionário, os docentes responderam à pergunta relacionada ao uso de outros materiais didáticos durante as aulas de ELE. Apenas um disse que não utiliza algo extra, os demais explicaram que adotam dinâmicas diferentes, jogos, séries em espanhol, outros livros didáticos e manuais relacionados a cursos técnicos, músicas, vídeos, *data show*, imagens, CDs, entre outros.

Segundo o resultado da pesquisa, todos declararam que é importante trabalhar a variação linguística na aula e na última resposta, explicaram o que tentam fazer com seus grupos com relação a isso. Nota-se que também há uma diversidade de opiniões como, por exemplo, as que selecionamos a seguir:

#### **Quadro 5 – Como os professores trabalham a VL**

- Trabalho nas aulas de fonética, sempre faço referência as variações dos países na Europa, no caso da Espanhol e dos países hispano-americanos. Utilizo músicas e vídeos para mostrar na prática a temática (P1)
- Ensino que há variação linguística e dou exemplos práticos (de forma oral) (P2) - Trabalho sempre. Desde a apresentação das Letras mostrando como se diz em outros países tal letra (P3)
- Tento dar enfoque as variações linguísticas da América latina e da Península com fim de apresentar a riqueza do idioma espanhol, através de exemplos da escrita do vocabulário e também da prática gramatical dessas duas variantes como forma que seja apresentado ao aluno e que ele tenha consciência do uso das variantes do idioma. (P4)

- O livro do PNLD anterior “enlaces” explora muito essa questão da variação, por exemplo, os áudios não dão tanta ênfase ao espanhol da Espanha, sendo assim procuro muito utilizar este material. Sempre que trabalho um conteúdo gramatical apresento as diferentes formas de usar aquele pronome, ou aquela palavra e sempre trago alguma informação de cunho cultural para desenvolver no meu aluno o relativismo cultural e a interculturalidade, pois quando isso é alcançado eles mesmo vão em busca de conhecer outras variantes linguísticas (P5)
- Tento tratar de forma natural, sempre uso o Brasil como referência para explicar que não há certo e errado e sim, diferentes formas de falar/escrever (P6)

**Fonte:** Elaboração das autoras (2018)

Percebe-se que os professores utilizam uma didática própria para abordar a variação na aula, mas enfatizam aspectos em comum como trabalhar a interculturalidade, conscientizar sobre o uso das variantes, explicar que uma maneira de pronunciar não é melhor que outra. Por outro lado, há respostas mais curtas como “compreensão auditiva”, “através de diálogos diferenciados”, que demonstram pontos de vista mais gerais e que não relatam, de fato, como trabalham esse aspecto com seus alunos.

A seguir, apresenta-se a análise de como a variação linguística é trabalhada na primeira unidade dos livros *Cercanía Joven y Sentidos en Lengua Española*. Como, geralmente, os alunos têm o primeiro contato com a língua espanhola no primeiro ano do Ensino Médio (na esfera pública), as mostras selecionadas pertencem ao volume 1 de cada coleção, com o intuito de verificar como as variedades são introduzidas no processo de ensino-aprendizagem.

### 1.4.1 Livro *Cercanía Joven*

A coleção *Cercanía Joven* foi publicada pela editora SM e as autoras são professoras da área de ELE, o que é visto como um ponto positivo para a elaboração desse tipo de material didático. Na página da editora é possível encontrar informações dirigidas a apresentar características, destaques como “proporcionar a assimilação das diferenças regionais do idioma”. Também há um vídeo de apresentação informando que as características da língua variam conforme o país. Cada volume está dividido em três unidades temáticas com dois capítulos cada. Segundo a resenha disponível na página de Guia de Livros Didáticos, a coleção apresenta abordagem

sociointeracionista que considera a língua espanhola em uso e como base teórica a literacidade crítica, noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e buscam trabalhar as quatro habilidades.

Na apresentação do volume 1, as autoras convidam o estudante a “conhecer o mundo hispanofalante a partir de diversos olhares” e, especificamente, relacionado ao tema deste trabalho, declaram que o aluno poderá aprender “o alfabeto e observar as variedades de pronúncia”, aspectos ligados a artistas de diversos países, escritores reconhecidos do mundo hispano, como Julio Cortázar e Mario Benedetti. Na seção inicial intitulada *Estrutura da obra*, explicam que há uma subseção *Oído Perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, ressaltando que esta parte possibilita entrar em contato com as diferenças e variedades da língua espanhola. Também há *Boxes de apoio* como *Chuleta Lingüística: ¡No te van a pillar! y El Español Alrededor del mundo*, mostrando as variedades do mundo hispano (“diversidade de palavras, sons, conteúdos gramaticais, expressões culturais”).

Na primeira unidade, dividida em dois capítulos, intitulada *El mundo hispanohablante ¡viva la pluralidad!*, o tema da transversalidade é a pluralidade cultural, ressaltando quais países são hispanofalantes. A atividade desperta a reflexão no aluno, no que se refere a quais continentes pertencem os países que têm o espanhol como língua materna. De igual maneira, incentiva o aluno a escolher seus interesses quanto ao estudo do idioma e a importância de aprendê-lo. *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!* é o título do primeiro capítulo, cujo tema é o mundo latino e que tem como objetivo apresentar os países hispanos. A primeira atividade apresenta a canção *300 kilos*, do grupo de rock espanhol *Los Coyotes*. A partir daí, verifica-se que há diversidade entre quem canta, seu tema e, inclusive, seu título, em que a palavra *kilos* significa *millones*, correspondente à variedade peninsular (pode ser considerada como variedade de tratamento léxico). Na questão 3, encontra-se a definição da palavra *coyote* e enfatiza que é um nome comum no México (mostrando uma expressão pertencente a esse país).

Na seção *Oído Perspicaz*, o aluno se depara com a pronúncia do alfabeto (tratamento fonético), na qual ressalta-se, em um quadro, outras variedades que podem ser consideradas (*A quien no lo sepa*). Na seção de *Gramática en uso*, o manual apresenta o pronome *vos* na conjugação dos verbos, (aqui, nota-se

o tratamento morfossintático): Porém, é explicado de maneira generalizada, sem especificar as regiões que o utilizam.

Há alguns exemplos introduzidos no livro sem uma explicação prévia ou como se fosse uma curiosidade em um quadro isolado, ou seja, aparecem como algo comum e que faz parte da língua espanhola. Em contrapartida, em alguns momentos, explicam alguns aspectos com um tópico separado ;*Ojo!* para chamar a atenção do aluno. Na seção *Chuleta Lingüística*, no final do livro, podemos encontrar mais informações sobre as formas de tratamento. Percebe-se, também, que o contraste entre as variedades costuma aparecer sempre em quadros elaborados para essa distinção, o mais adequado seria que tentassem mostra-las dentro de um contexto e não em partes isoladas.

O segundo capítulo, *Turismo Hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!*, exhibe um quadro de outra seção, *El Español Alrededor del Mundo*. Nesse exemplo, nota-se grande diversidade de países hispanofalantes, inclusive os que não costumam ser mencionados nos manuais de ELE, como Bolívia, Nicarágua, El Salvador, República Dominicana e possibilita ampliar a visão do aluno quanto ao léxico. Outros gêneros textuais são trabalhados como músicas de Juan Luis Guerra (República Dominicana) na página 28, tirinhas de Mafalda (Argentina), com o uso da interjeição *che*, utiliza a variedade rio-platense e encontra-se a presença do *voseo*.

Para finalizar o capítulo dois desse livro, apresentam vocabulário sobre meios de transporte a partir do quadro *El Español Alrededor del Mundo*. Apesar de que muitas são parecidas ao português, o livro traz distintos nomes utilizados em países hispanos como Cuba, Bolívia, Guatemala, Uruguai e ressalta que estão relacionados com os costumes e hábitos de cada comunidade que os usa (podemos classificar como variedade relacionada ao léxico).

Ao longo da primeira unidade, o aluno encontra diversas imagens relacionadas a cidades da Espanha, Honduras, Chile, México, Uruguai. Documentos de diferentes países como Estados Unidos, Colômbia, El Salvador, República Dominicana, o que demonstra cuidado na hora de escolher figuras que representam diversos países hispanofalantes e não apenas os mais conhecidos como Espanha e Argentina por exemplo.

## 1.4.2 Livro *Sentidos en Lengua Española*

*Sentidos en Lengua Española* é uma coleção publicada pela editora *Richmond*. Está direcionada ao Ensino Médio, cada livro possui quatro unidades temáticas. A página *web* da editora a define como “aliada do professor para um ensino multicultural” e explica que a proposta do livro é desenvolver práticas em língua espanhola, tanto de compreensão como de produção, em situações concretas de interação. Também se preocupa em trabalhar a literacidade crítica e permite que o professor adapte o material de acordo com o perfil de seus grupos. A variação linguística não é mencionada nessa parte ou no vídeo disponível no site, em que as autoras aparecem explicando quais aspectos são abordados.

Na guia do PNLD, a resenha sobre *Sentidos en Lengua Española* explica que está fundamentado em uma perspectiva teórico-metodológica e no enfoque com gêneros discursivos, buscando trabalhar textos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas. No Manual do Professor, intitulado *Conversa entre professores*, as autoras explicam que escolheram textos “representativos das comunidades falantes de espanhol, permitindo o acesso a diversas variedades da língua espanhola, em seus mais diferentes aspectos (morfológicos, sintáticos, fonéticos, entre outros), e proporcionando o contato com a diversidade do mundo social” (FREITAS; COSTA, p. 174).

A primeira unidade do volume 1 (*Una lengua, muchos pueblos*) introduz o tema sobre a língua espanhola e cultura hispana. Em seguida, a seção *En Foco* expõe fotos de pessoas relacionadas ao mundo hispano, de países como Uruguai, Bolívia, Equador, Espanha, Peru, Colômbia, México, Guiné Equatorial e Argentina. É a partir desses artistas que elaborarão atividades relacionadas às suas canções, pinturas, obras, como, por exemplo, o poema de Victoria Santa cruz (cujo tema é o preconceito racial). Ao final de cada tarefa, aparece uma seção *Desafio*, com perguntas para testar o conhecimento dos alunos com informações sobre se o país faz ou não fronteira com o Brasil, quantos habitantes tem, qual a capital e, a partir daí, propõe questões acerca de outros temas como se tem apenas uma língua oficial ou não, entre outros aspectos.

Algo que despertou a nossa atenção foi o fato de trabalhar, na seção *Todos somos uno*, um texto sobre Guiné Equatorial, que é um dos países hispanos que não costumam aparecer com muita frequência nos materiais didáticos. O assunto é sobre a cantora Nelida Karr e reforça que é o único país africano hispanofalante.

Em outra seção propõem o projeto *Somos todos latinos*, cujo objetivo é buscar o que temos em comum com outros países latinos, estimula a conhecê-los um pouco mais e também a promover a conscientização do aluno para que se atente que o Brasil está cercado por países que têm o espanhol como língua materna. Além disso, enfatizam que a unidade serve para que o estudante perceba que a língua espanhola está presente em diversos continentes. Ao final, na seção *Autoevaluación*, o aluno pode verificar o conhecimento adquirido durante toda a unidade.

Há ainda outra parte, *El Estilo del Género*, em que aparece uma atividade relacionada ao ator argentino Ricardo Darín, ao pintor colombiano Fernando Botero, ao escritor uruguaio Eduardo Galeano e à escritora mexicana Laura Esquiavel (mencionam termos da cultura mesoamericana). Nota-se que as autoras dão importância a trabalhar uma grande diversidade de gêneros textuais (ainda que não seja o tema desta pesquisa) e de figuras hispanas de diversos países, não somente os mais conhecidos e mencionados. Todos os textos da primeira unidade são de um artista distinto. Convém ressaltar que o manual do professor sempre recomenda que os docentes mencionem a existência de outras variedades utilizadas, o que demonstra que desde o início o manual conscientiza o aluno sobre a pluralidade cultural da língua espanhola, salientando sua existência no mesmo continente em que o Brasil está situado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões ligadas à variação linguística e a como é abordada nos livros didáticos de ELE, adotados por professores de escolas públicas na Paraíba, foram propostas durante este trabalho. Através de uma revisão bibliográfica, apresentamos algumas definições no que diz respeito à concepção de teóricos e mostramos como a visão

sobre a VL foi mudando ao longo dos anos, mais especificamente, no contexto educacional brasileiro.

O ensino de variedades nas aulas de ELE é discutido aqui, pois o Brasil está cercado por países hispanofalantes e, durante muito tempo, considerou-se que os materiais didáticos utilizados na sala de aula traziam somente a variedade peninsular que, conforme apontam Coan e Pontes (2013), ainda prevalece a preferência em detrimento de outras variedades hispano-americanas. Kraviski (2007 *apud* COAN; PONTES, 2013, p. 185) afirma que “além do predomínio da variedade peninsular, os livros, quando exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade”.

Para cumprir o objetivo e responder às perguntas desta pesquisa, propostas na *Introdução*, utilizamos o questionário para verificar o ponto de vista dos docentes no que se refere ao tema. Quanto à adoção do livro didático, um dado interessante é que alguns docentes desconhecem como se deu a escolha ou não tiveram acesso às opções do PNLD. De igual forma, foi possível constatar que todos consideram relevante trabalhar a variação linguística, porém, enquanto alguns respondem de maneira pertinente, explicando de que maneira planejam suas aulas, outros apresentam respostas genéricas e não conseguem sequer reconhecer essa questão no livro didático ou o que podem fazer para levar a temática aos seus alunos.

Cabe destacar que a variação não deve ser trabalhada somente através dos livros didáticos, o professor pode incluir outros materiais que contribuam no que tange à conscientização da diversidade linguística. Trabalhar com gêneros textuais autênticos é uma boa estratégia para mostrar distintas variedades durante as aulas, o que serve como *input* para aperfeiçoar o trabalho com as variedades (COAN; PONTES, 2013), ainda que não seja uma tarefa fácil abordar a heterogeneidade da língua espanhola.

No que concerne à breve análise dos livros *Cercanía Joven* e *Sentidos en Lengua Española*, o nosso propósito não foi verificar qual é o melhor, mas como e se apresenta a variação linguística e se alguma variedade predomina. Considera-se que incluem bastante material relacionado à Hispano América (o que era esperado, posto que as autoras são brasileiras) e há muitos aspectos relacionados à variação diatópica. Na unidade 1 de *Cercanía Joven*, essa variação aparece nos níveis léxicos,



fonéticos e morfossintáticos. Na unidade 1 de *Sentidos en Lengua Española* encontra-se diversos gêneros textuais de diversos artistas e países hispanofalantes (o que também é um ponto positivo que permite a visibilidade aos países que pertencem à América, inclusive destaca Guiné Equatorial, pertencente ao continente africano).

No entanto, é necessário destacar que, por mais que os dois livros apresentem escritores, cantores (artistas em geral), poderiam demonstrar a língua em uso de acordo com as variedades como, por exemplo, diálogos entre pessoas de diferentes lugares, distintos âmbitos e contextos sociais. Os casos que aparecem variação de tratamento léxico ou morfossintático, na unidade 1 do livro *Cercanía*, estão situados em quadros isolados (titulados *¡Ojo!*) para chamar a atenção, ou seja, não estão integrados ao texto, o que pode ser visto apenas como uma curiosidade para o aluno.

Apesar disso, não se pode negar que as unidades foram bem elaboradas e não possuem um enfoque centrado na variedade peninsular, esse quadro está mudando ao longo do tempo e isso também é algo positivo. Assim como Silva e Castedo (2008, p. 72), pensamos aqui que as variedades hispano-americanas “não deveriam mais ocupar os tópicos de curiosidade ou simplesmente notas de rodapé dos livros de espanhol, e passem a fazer parte do ensino formal, no mesmo patamar da variante peninsular”.

Dessa maneira, responde-se às perguntas e cumpre-se o propósito proposto no começo deste trabalho. Futuras pesquisas podem dar continuidade utilizando a mesma metodologia, inclusive com um grupo maior de docentes da Paraíba ou de outros estados do Brasil. É possível verificar a variação linguística em outros contextos ou a partir da análise de outros materiais (seja de ensino básico ou de cursos de idiomas), especificando quais aspectos ou quais conteúdos serão avaliados para contribuir à área da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

## REFERÊNCIAS

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta; BURMANN, María Gil. **Las variedades del español como parte de la competencia docente:** qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. 2013. p. 47-59. Disponível em:

< [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/06\\_andion-gil.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf).> Acesso em: 28 mar. 2018.

BARROS, Cristiano Silva; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: **Espanhol Ensino Médio** - Série Explorando o Ensino - Vol. 16 – MEC.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192).> Acesso em: 20 nov. 2017.

BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático.** Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: < <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Amanda-Penalva.pdf>.> Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL, Conhecimentos de Espanhol. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. p. 127-164. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).> Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD 2011. 2008. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011\\_consolidado.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf). Acesso em: 29 oct. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**. 2016. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>.> Acesso em: 30 ene. 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000.

BUGEL, Talia. **Sobre planificación lingüística en América Latina**: el español en Brasil o “Los reyes viajan a Brasil para apoyar la enseñanza de español en la escuela” – El País, Madrid, 10 de julio de 2000. Comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de ALFAL, San José de Costa Rica, 2005. p. 1-7.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. (2008). **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid:SGEL. Disponível em: < [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variacionlinguistica.htm).> Acesso em: 07 dez. 2017.

COAN, Marluce; PONTES, Valdecy. **Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Revista Trama. v. 9, nº 18. 2013. p. 179-191. Disponível em: [e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079](http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079). Acesso em: 13 mayo 2018.

COIMBRA, Ludmila *et al.* **Cercanía Joven.** Ensino Médio. 2ª ed. Edições SM. São Paulo, 2016.

FREITAS, Luciana; COSTA, Elzimar. **Sentidos en Lengua Española.** Ensino Médio. 1ª ed. Richmond. São Paulo, 2016.

FRISON, Marli Dallagnol; VIANA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Melo; BERNARDI, **Fernanda.** **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais.** VII Enpec. Florianópolis, 2009. Disponível em: < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/425.pdf>.> Acesso em: 30 de out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa. Tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3. 1995. p. 20-29. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>.> Acesso em: 13 maio 2018.

GUADELUPE, Lucila Carneiro. **Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol:** os gêneros como mediadores culturais. 2014. Juiz de Fora. Disponible en: < <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/662>.> Acesso em: 07 dez. 2017.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. 1996. p. 2-9. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2061/2030>.> Acesso em: 24 abr. 2018.

MARENGO, Sandro Marcio; LOUREIRO, Valéria Jane. **Articulações e usos do material didático de espanhol em escolas públicas estaduais de Sergipe:** (des)alinhamentos com as políticas públicas de ensino?. Interfaces Científicas –

Educação. Aracaju, 2016. p. 83-96. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3028/1638>> Acesso em: 07 maio 2018.

MATOS, Doris Cristina. **Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos**. Abehache. 2014. Disponível em: < <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>. Acesso em: 31 de out. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: < <http://www.educabrazil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In: SÁNCHEZ Lobato, Jesús; SANTOS Gargallo Isabel. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. SGEL. 2005. p. 737-753.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las variedades de la lengua española y su enseñanza**. Madrid, Arco Libros. 2010. 264p.

MURGA, María Hortensia Blanco. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: < [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3019/1/2007\\_MariaHortensiaBlancoGarciaMurga.PDF](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3019/1/2007_MariaHortensiaBlancoGarciaMurga.PDF)>. Acesso em: 07 maio 2018.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. EDUFBA. 2012. p. 379-403.

PONTE, Andrea. A variação linguística na sala de aula. In: **Coleção Explorando o Ensino**. 2010. Brasília. Disponível em: < [https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011\\_espanhol\\_capa.pdf](https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011_espanhol_capa.pdf).> Acesso em: 27 de nov. 2017.

RIOS, Jéssica Pastoriza; AYRES, Mônica Rigo. **Variação linguística nas aulas de inglês e espanhol como língua estrangeira**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. 2015. Disponível em: < [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/951/1102.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/951/1102.pdf).> Acesso em: 23 abr. 2018.

RUEDA, Ana Mancera; ALAMÁN, Ana Pano. **El español coloquial en las redes sociales**. Cuadernos de Lengua Española, 121. Editora Arco Libros. 2013. 96 pp.

SANCHÉZ, María Leonisa Núñez. **Por qué y cómo analizar el libro didáctico**. Universidade Federal Fluminense. p. 225-230. 2004. Disponível em: < [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2004/26\\_nu\\_nez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/26_nu_nez.pdf).> Acesso em: 9 mar. 2018.

SILVA, Bruno Rafael; CASTEDO, Tatiana. **Ensino do espanhol no Brasil: O caso das variedades linguísticas**. Holos, Ano 24, vol. 3. 2008. p. 67-74. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>.> Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Elaine Cristina. **“Que espanhol ensinar?”: a variação lexical do espanhol como língua estrangeira**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007. Disponível em: < [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto\\_todasletras/inicie/ElaineCristinaRodriguesSilva.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasletras/inicie/ElaineCristinaRodriguesSilva.pdf).> Acesso em: 23 abr. 2018.

SOUSA, Francisco Raimundo. **Tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira (le) no ensino médio:** a especificidade de uma escola pública em Boa Vista-RR. Rio de Janeiro, 2013.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Significados o livro didático na cultura escolar.** X Congresso Nacional de Educação. I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. PUC-Rio, 2011. Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550\\_3648.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5550_3648.pdf).> Acesso em: 20 mar. 2018.

# Capítulo 7

## O TRATAMENTO DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO VIRTUAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

*María José Núñez Merino (Polos de Alagoa Grande e João Pessoa/PB)  
Carolina Gomes da Silva (DLEM/CCHLA)*

### INTRODUÇÃO

Dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferece, desde 2014, o curso de Letras Espanhol na modalidade de Educação a Distância (EAD), desenvolvido em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma plataforma de acesso restrito na qual se estabelece a relação entre professores, alunos e conteúdos (SCAICO; MEDEIROS, 2014, p. 29). No caso da UFPB, o AVA utilizado é o *Moodle*, uma plataforma aberta de sistema gratuito. Além dos desafios próprios da EAD, nessa licenciatura, existem algumas necessidades específicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem das línguas.

O semestre de 2018.1 representou a conclusão do curso da primeira turma de alunos desse curso virtual. Conhecer melhor docentes e discentes, ouvindo suas opiniões, ajuda a desenhar um retrato do tratamento que a oralidade tem no curso e se esse aspecto foi bem cuidado (ou não) por razões tecnológicas, metodológicas ou de adequação ao meio digital. Para tal, a pesquisa procurou saber qual foi e de que maneira foi realizada a prática da produção oral nas disciplinas de língua espanhola ministradas através da plataforma virtual do curso de Letras Espanhol da UFPB virtual, mais especificamente nas disciplinas de Espanhol 1 a Espanhol 8, do segundo semestre de 2014 até o primeiro semestre de 2018.

A hipótese de partida foi que o número e o tipo de práticas oferecidas relacionadas à produção oral (expressão e interação) nas disciplinas de Espanhol 1 até Espanhol



8, do recorte temporal mencionado, permitiram alcançar, ao final do curso, um conhecimento adequado aos propósitos mencionados no Projeto Pedagógico (PPC) do curso, que exige dominar:

[...] o cabedal teórico – e prático – da linguagem falada e escrita, de modo a ser eficiente na ação de capacitar outrem para as mesmas ações, incluindo aqui toda uma gama de conhecimentos teóricos e descritivos básicos dos aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e discursivo da Língua Espanhola, além do conhecimento das variedades linguísticas (nos vários níveis e registros da língua (UFPB, 2013, p. 10).

Assim, o objetivo central desta pesquisa foi identificar as atividades oferecidas na plataforma virtual *Moodle* do Curso de Letras Espanhol relacionadas à produção oral, e verificar se elas cumpriram seu objetivo de melhorar o domínio da parte oral do espanhol na perspectiva dos atores envolvidos: professores e alunos.

Os objetivos específicos foram: (i) analisar as atividades de produção oral propostas para determinar seu tipo e sua frequência na plataforma e se atenderam às expectativas dos alunos; (ii) avaliar se o tipo e a frequência das atividades responderam ao PPC e aos conteúdos programáticos das disciplinas; (iii) coletar as crenças de professores e alunos sobre a importância da produção oral na aquisição da língua-alvo.

O universo e a amostra do estudo limitaram-se à primeira turma concluinte do Curso de Letras Espanhol da UFPB Virtual e, para a pesquisa empírica, foi utilizada uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa. Em primeiro lugar, foi identificada e quantificada a prática (atividades, exercícios e tarefas) desenvolvida na plataforma relacionada à produção oral dos alunos alvo. As suas opiniões também foram obtidas por meio de um questionário anônimo, no qual expressaram sua visão sobre a produção oral desenvolvida bem como sobre o seu domínio desse aspecto da língua. E, por fim, foram realizadas entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas.

O estudo teve caráter exploratório, pois foi uma primeira abordagem ao objeto e poderia servir de ponto de partida para estudos mais aprofundados. Com base na sua forma, trata-se de uma pesquisa descritiva sobre o cenário da produção oral de espanhol no AVA do curso. Além disso, foi uma investigação documental, mas também exigiu uma coleta de dados por meio de questionários,

bem como entrevistas semiestruturadas (GIL, 2002). Assim, os dados qualitativos e quantitativos foram combinados para realizar uma análise contrastiva que permitiu uma maior compreensão do objeto do estudo.

Desde a perspectiva atual (ano 2021) e após a imersão emergencial no paradigma virtual advinda como consequência da pandemia da Covid-19, esta pesquisa pode ser um marco comparativo para determinar as mudanças acontecidas no curso objeto do estudo ao longo do tempo e diante dos novos desafios.

## **1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO DE E/LE**

No Brasil, existe uma legislação específica que regulamenta os cursos para garantir sua qualidade e validade. Como apontam Scaico e Medeiros (2014) e Román-Mendoza (2018), além das peculiaridades legais ou físicas dessa educação virtual, estão os novos modelos pedagógicos promovidos por novas tecnologias. Essa nova visão pedagógica baseia-se na potencialização da interação nas situações de ensino e aprendizagem, na participação, ativa e autônoma, do aprendiz em seu próprio processo educacional.

É importante ressaltar que a EAD não é uma substituta para a modalidade presencial, mas uma modalidade diferente em que a interação e a interatividade são fundamentais, o que significa o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes diferenciadas. Não é possível simplesmente mover um curso presencial para a modalidade virtual sem levar em conta as peculiaridades e a necessidade de materiais específicos, adaptados ao canal, bem como o novo papel de professores e alunos, que são mediadores e agentes autônomos do processo de ensino e aprendizagem, respectivamente.

Da mesma forma que a EAD evoluiu, o ensino de línguas foi se transformando em sintonia com teorias linguísticas, sobre a natureza da linguagem e sua aprendizagem, mas também observando as necessidades da sociedade, de acordo com as diferentes abordagens da competência linguística, como explicam Richards e Rodgers (2003). Assim, vem aumentando a importância de considerar a oralidade

e a linguagem em uso como fundamentais e não há dúvida sobre a importância da dimensão comunicativa da linguagem.

De acordo com De Santiago e Fernández (2017), os estudos de Austin e Searle sobre atos de fala, a sociolinguística de Labov e os repertórios de funções comunicativas de Wilkins e Van Ek reorientaram o ensino de línguas. Nos anos 1970 e 1980, surgiram modelos de competência comunicativa, cujo pioneiro foi Hymes, desenvolvidos posteriormente por Canale, Swain e Bachman, entre outros. Desta maneira, a competência comunicativa refere-se tanto ao conhecimento que temos da língua quanto à capacidade de usá-la em situações reais de comunicação (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p. 351).

Em seus modelos, Celce Murcia e Dörnyei propuseram um modelo de competência discursiva em que as competências linguísticas, funcionais e socioculturais convergem, formando-a (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p. 354). Tudo isso significou uma mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de segundas línguas, uma vez que a gramática, antes dominante, cedeu o protagonismo em favor do uso funcional e social da língua.

Como resultado, deve existir uma harmonia no aprendizado das diversas habilidades: compreensão de leitura, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral. Ao mesmo tempo, embora discursos orais e escritos possam compartilhar processos e características comuns, especialmente em tarefas de expressão oral em que o orador assume um papel ativo e o interlocutor apenas passivo (quando há um interlocutor), é importante considerar que as circunstâncias comunicativas de uma interação são claramente diferentes, devido ao seu imediatismo e à impossibilidade de planejamento prévio (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p. 554).

Na plataforma *Moodle*, existem ferramentas síncronas (videoconferências, *chats*) e ferramentas assíncronas (mensagens, fóruns, blogs) que devem ser estudadas para avaliar sua adequação na proposta de tarefas de produção oral. A pesquisa realizada ajudou a entendermos quais eram as propostas no campo da produção oral no curso das letras e como foram implementadas no *Moodle* para alcançar os propósitos da licenciatura.

## 2 AS ATIVIDADES: PRODUÇÃO ORAL NA PLATAFORMA

Para conhecer a realidade da produção oral (expressão e interação), tivemos acesso à plataforma do curso a fim de compilar as tarefas que a tinham como foco. As disciplinas correspondem a 60 horas de ensino (15 créditos) e foram desenvolvidas durante oito semestres consecutivos (de 2014.2 a 2018.1).

Foram examinadas todas as atividades propostas pelos professores durante os quatro anos estudados e separadas as que correspondiam à expressão e à interação orais. Para tal, foi levado em conta que, segundo De Santiago e Fernández (2017, p. 553), se for uma exposição em que o destinatário tem um papel passivo, quando não há (ou não é esperada) uma resposta, será expressão oral, que, muitas vezes, não será nada mais do que a oralização do escrito. Por outro lado, a interação oral requer atividade de pelo menos dois indivíduos e envolve aprender a entender e produzir expressões.

Ao longo do curso, foram propostas 14 tarefas, todas de expressão oral e monográfica, embora em quatro dos semestres estudados nenhuma tenha sido realizada, concentrando a prática entre o terceiro e o quinto semestre, nos quais foram realizadas doze produções. Em termos de tipologia, seis foram gravações de vídeo e o resto (oito) de áudio. Isso parece confirmar que os momentos da prática oral foram geralmente pontuais, específicos e, dependendo do formato do curso, pouco frequentes (FONTANA, 2013).

Segundo Giovannini et al. (1996, p. 50), ao desenvolver uma atividade de expressão oral, não só os objetivos do conhecimento devem ser levados em conta, mas também os da gestão de habilidades de formação e atuação. Em suas instruções, algumas das tarefas especificam que é uma prática de leitura, mas na maioria não é explicitado se deve ser uma exposição espontânea ou se a fala pode/deve ser preparada para então lê-la, nem seus objetivos. Assim, após a análise de todas as propostas, verificou-se que a interação oral instantânea (síncrona) da conversa e da prática dos conteúdos estudados aplicados à comunicação real, à linguagem em uso, não tem sido explorada em nenhum momento, embora sejam realizadas tarefas de escuta e audiovisual e até mesmo diversas tarefas de expressão oral.

No que diz respeito à inclusão das atividades de produção oral previstas no programa do curso, questionou-se se esta refletia explicitamente ou implicitamente a necessidade de lidar com a produção oral. Não foram encontrados planos detalhados dos conteúdos para todas as disciplinas na plataforma do curso, razão pela qual, nesses casos, recorreu-se às ementas do PPC.

No PPC, aparece como necessário o desenvolvimento de “habilidades de compreensão e expressão oral e escrita” na disciplina Espanhol 1, mas constatou-se que não foi realizada nenhuma atividade de produção oral. O mesmo aconteceu em Espanhol 2, em que se mencionava como objetivo geral “Estudar a língua espanhola desde uma perspectiva discursiva”, e como específico “Desenvolver a capacidade de percepção relativa à concepção de língua como uso, a partir da interação entre os falantes da língua e não apenas como instrumento de comunicação”.

Para Espanhol 3, de novo sem programa publicado na plataforma, é mencionado novamente no PPC, como em Espanhol 1, o desenvolvimento de “habilidades de compreensão e expressão oral e escrita”, algo genérico. Foi o primeiro semestre em que foram oferecidas atividades de produção oral no curso que, neste caso, foram cinco de expressão oral, das quais uma exigia a gravação de um vídeo.

No caso de Espanhol 4, também recorremos ao PPC, no qual o programa é semelhante ao dos temas anteriores, mas incluindo o conceito de aprofundamento e comunicação “com certa espontaneidade e equidade”. Foram realizadas quatro atividades de expressão oral, consistindo na gravação de vídeos que atraíam a descrição da própria experiência de vida do aluno. As instruções não pedem que seja uma gravação espontânea e a tarefa 7, por exemplo, enfatiza uma tarefa criativa na qual o objetivo é usar o subjuntivo (interesse na estrutura em uso), indicando que se podia “fazer diálogos e dar ordens, escrever um poema e lê-lo. Use a imaginação”.

Ainda no PPC, é determinado para Espanhol 5 que as estruturas complexas da língua sejam estudadas “desenvolvendo habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, discussões técnicas, reconhecimento de estruturas e significados subjacentes, comunicar-se com acuidade e proficiência”. Para a prática, foram propostas quatro atividades de expressão oral, que envolveram a gravação de três áudios (especificamente leituras) e um vídeo (tarefa 11). Neste último caso,

o *slogan* era publicar um vídeo de tópico gratuito em um fórum para colocá-lo em comum com o grupo e comentar sobre ele. Em relação a isso, é louvável incentivar a criatividade entre os alunos (como foi o caso na tarefa 7) e a promoção da comunicação, mas também é evidente a dificuldade em avaliar os diferentes tipos de produções, especialmente levando em conta o expressivo número de alunos na promoção. O fato de três das atividades terem sido compartilhadas em fóruns permite a integração de habilidades e inter-relacionamento em grupo, mesmo que não seja oralmente, o que é um aspecto positivo.

Em Espanhol 6 e 7, não foram realizadas atividades de produção oral na plataforma, apesar de aparecer como objetivo específico no programa nível 6 “Desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração”, e no nível 7 “Ampliar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita e sua integração em nível avançado”.

Já em Espanhol 8, embora o principal objetivo seja estudar os gêneros acadêmicos escritos, foram solicitadas duas tarefas de produção oral: um áudio e um vídeo. Ambos são expressão oral e, neste último caso, a tarefa é bastante complexa, pois consistiu na explicação do desenvolvimento de uma aula, o que pode dar uma ideia geral da fluidez dos alunos diante desse tipo de desafios, que será seu cotidiano em breve.

Em resumo, ao longo da primeira promoção do curso de Letras Espanhol, houve altos e baixos na realização de atividades relacionadas à produção oral, mas podemos afirmar que, em quatro dos semestres estudados, não foi realizada nenhuma atividade na plataforma. Esse fato pode responder à novidade da plataforma para os professores, o que será elucidado ao expor as entrevistas realizadas com professores durante esta pesquisa.

Todas as atividades foram baseadas na função transacional, na transmissão de informações, através de exposições e leituras, que é próxima de uma performance tradicional de ensino, na qual você pode preparar com antecedência o que você vai dizer e o discurso é bem próximo da escrita. Assim, é evidente que não foram oferecidas atividades de interação oral por meio da plataforma. Por isso, é de extrema importância conhecer a percepção dos alunos nesse sentido, graças aos dados coletados nas pesquisas que são expostos na seção a seguir.

## 2.1 As percepções dos alunos

Outro dos objetivos da pesquisa foi coletar as crenças dos alunos sobre a produção oral, em relação ao seu próprio desempenho, bem como sua opinião sobre o tratamento que tem tido a oralidade na plataforma do curso, nas disciplinas de língua espanhola. Nesse sentido, foi elaborado um questionário com a ferramenta *on-line Google Docs* e enviadas mensagens com um *link* de acesso a todos os alunos que estavam estudando Espanhol 8 durante o semestre de 2018.1, já que eles seriam os primeiros a completar as oito disciplinas de língua espanhola presentes no PPC do curso. No sistema havia 26 (vinte e seis) alunos ativos. 19 (dezenove) alunos concordaram em participar, representando 73% do universo total pretendido.

A pesquisa consistiu em 28 (vinte e oito) questões abertas e fechadas e foi escrita em espanhol, levando em conta que os alunos já estão em fase final de formação. No entanto, não foi requerido um idioma específico em nenhum momento para responder as perguntas abertas, com alguns alunos optando por escrever em espanhol e outros em português. O uso (ou não) do espanhol pode ser uma indicação de falta de segurança na língua-alvo quando eles têm de se expressar livremente.

As seis primeiras perguntas serviram para fazer um breve perfil dos participantes: 94,7% eram mulheres, 78,9% tinham mais de 26 anos e apenas 15,8% se dedicavam exclusivamente aos estudos. Tudo isso coincide com o perfil mais maduro e eminentemente feminino dos alunos do curso de Letras Espanhol, de acordo com os estudos realizados por Bown e Núñez (2017).

Em relação à formação inicial, seu nível de espanhol no início do curso foi, segundo sua própria percepção, entre nulo e básico (78,9%), e as principais razões que eles apontaram para estudar o curso foi o seu desejo de serem professores de espanhol e um gosto pela cultura e a linguagem hispânicas. Aprender um idioma, querer se comunicar fluentemente em espanhol ou a necessidade de ter um diploma de graduação também foram motivações para alguns dos alunos participantes. Assim, conhecemos algumas motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos.

As próximas cinco perguntas serviram para saber sua percepção das várias habilidades linguísticas e seu atual comando da língua espanhola. Segundo os dados, todos perceberam uma melhoria no seu conhecimento em espanhol.

No entanto, vale ressaltar que dois participantes consideraram que ainda tinham um nível geral básico ao final do curso. Mais da metade se identifica com domínio global atual entre básico-intermediário e intermediário (21,1% e 36,8%, respectivamente), enquanto que, no início, a maioria não tinha conhecimento (42,1%) ou considerava-o básico (36,8%).

As perguntas seguintes então se concentraram na homogeneidade do domínio das diferentes destrezas (compreensão auditiva/fala, compreensão de leitura, produção escrita e produção oral). Para 68,4% dos alunos, não havia habilidade mais importante do que outra para se comunicar em espanhol efetivamente: todas eram igualmente importantes. No entanto, 78,9% reconheceram que não tinham o mesmo nível de espanhol nas diferentes habilidades e, deles, 85,7% acreditavam que a habilidade que deviam melhorar era a produção oral.

Ao mesmo tempo, confirmaram que as habilidades mais trabalhadas durante o curso foram a escrita (63,2%) e a compreensão leitora (36,8%). Embora sejam as habilidades mais trabalhadas durante o curso, de acordo com sua própria percepção, há alunos que ainda pensavam que eram as habilidades que deviam melhorar, especialmente a produção escrita.

No bloco seguinte de perguntas, a partir da definição de expressão oral que foi fornecida, buscamos obter informações sobre as atividades em que essa habilidade interveio ao longo do curso e, em geral, todos concordaram que foram feitas gravações de áudio e vídeo, o que coincide com as informações coletadas sobre as atividades. No entanto, também mencionaram algumas tarefas que não foram realizadas nos períodos estudados. Nesse sentido, talvez as atividades não foram significativas e/ou memoráveis. Outra explicação estaria relacionada ao fato de que, nos semestres 2017.1 e 2017.2, não foi solicitada nenhuma atividade oral, de modo que as atividades anteriores parecem distantes para os alunos.

Questionados sobre se as atividades de expressão oral oferecidas eram adequadas, suficientes e contextualizadas em sua opinião, todos os alunos acreditavam que não foi oferecido um número suficiente de atividades para promover a expressão oral na plataforma (todas as pontuações entre 1 e 3), que muitas vezes as atividades não estavam suficientemente relacionadas ao conteúdo do módulo (embora, neste caso, haja 21,1% que pensam que estão sempre



relacionadas) e que nem sempre eram totalmente adequadas (52,6% acham que nunca são ou quase nunca são adequadas).

Não temos uma escala de referência para afirmar objetivamente se o número de atividades oferecidas ao longo do curso pode ser considerado suficiente, apesar da percepção dos alunos de que elas são poucas. Na realidade, a tendência deve ser a integração da produção oral com o resto das habilidades.

Quanto à clareza do objetivo das atividades, os participantes adotaram uma postura hesitante, com a maioria das opiniões caindo no meio da escala. Na análise das atividades, observou-se que, geralmente, fica claro do que se trata a tarefa, mas não se proporcionam informações explícitas sobre para que é a tarefa, o que explicaria a percepção dos alunos.

A próxima bateria de perguntas referiu-se à interação oral. Como no caso anterior, no início da sequência, foi oferecida uma definição de interação oral para servir de auxílio na resposta, sublinhando que, na interação oral, há uma troca: temos que entender o que nosso interlocutor está nos dizendo para responder, reagir ou acrescentar o que consideramos relevante.

Dessa forma, se levarmos em conta a realidade que a análise das atividades da plataforma nos mostrou, a resposta dos alunos deveria ter sido que não tinha sido feita nenhuma atividade de interação oral. No entanto, a maioria menciona a gravação de vídeo e áudio como atividades de interação oral e apenas quatro afirmaram não ter realizado tal atividade. 15,8% dos participantes acreditavam que um número justo ou totalmente suficiente de tais atividades foi oferecido quando tinha sido verificado que nenhuma foi oferecida e, além disso, ninguém tinha considerado que havia atividades de expressão oral suficientes no bloco de perguntas anteriores.

Em resumo, parece que mais de um terço dos entrevistados tem sérias dificuldades em reconhecer o que é uma interação oral, uma vez que, de fato, tal proposta não foi identificada na análise realizada na plataforma durante a pesquisa.

A realização de atividades de produção oral é importante, mas também o *feedback* dos professores, tanto do ponto de vista afetivo (especialmente importante pelas características virtuais do curso) quanto do ponto de vista prático e pedagógico. Por isso, foi solicitado que os participantes explicassem o tipo de *feedback* recebido

e se foi similar por parte de todos os professores tendo liberdade para explicar tudo o que acharam relevante.

Os comentários foram misturados. Enquanto alguns alunos consideraram que os *feedbacks* eram úteis, outros apontaram que não houve *feedback* explícito, somente uma nota. No entanto, como vários professores ensinaram as disciplinas e cada um realiza seu trabalho de forma autônoma, é difícil generalizar sobre esse assunto. O que parece claro é que, para os alunos, a nota não é suficiente e que, como um deles menciona: “Eu precisava de uma melhor interação entre professor e aluno”.

Voltando à percepção que os alunos de Espanhol 8 têm sobre seu próprio desempenho linguístico em espanhol, questionou-se sobre os aspectos da produção oral melhor dominados. Os aspectos que tiveram a melhor avaliação foram: “Eu consigo entender e me fazer entender, faço bem os significados” (42,1%) e “Pronúncia: artigo os sons da língua de forma adequada e compreensível” (36,8%). Na continuação, apareceram “entonação e ritmo” e “monólogos”.

Faz sentido que os aspectos da produção oral considerados mais dominados sejam aqueles que podem ser praticados por meio da expressão oral, que é o caso de três dos mencionados. No entanto, é surpreendente que seja considerado como o aspecto mais dominado pelos alunos a negociação de sentidos, a obtenção de sentidos e a obtenção de entender e fazer-se entender, pois isso se enquadra na interação oral, que é algo que, como tem sido visto pelas declarações dos próprios alunos e após a coleta de dados da plataforma, não tem sido praticado formalmente durante o curso.

Tanto a EAD quanto o aprendizado de idiomas exigem uma atitude proativa por parte do aluno. Para verificar esse ponto, foi solicitado aos alunos que indicassem como mantiveram contato com a língua espanhola fora da plataforma, podendo escolher mais de uma opção. Uma porcentagem considerável fez cursos de espanhol em instituições privadas ou públicas, o que parece significar que os alunos realizam um treinamento paralelo ao da plataforma do curso.

Desse ponto de vista, seria mais complexo determinar até que ponto a competência oral final dos alunos é resultado de seu processo de ensino e aprendizagem na plataforma e, além disso, não podemos determinar a eficiência das atividades de produção oral do curso, uma vez que o nível final dos alunos é o produto de muitos outros fatores, especialmente se eles realizaram um curso em paralelo.

Isso também significa que os professores da EAD podem ter a impressão errada sobre a dificuldade, a confiabilidade e a validade de suas atividades de produção oral, já que muitos alunos os realizam com formação complementar.

Por outro lado, observa-se que os meios mais utilizados para ter um contato adicional com a língua são a escuta de música, a leitura em espanhol em vários formatos e assistir a filmes e séries de televisão. Todos eles são muito úteis para aumentar e consolidar o aprendizado de idiomas, mas não incluem interação oral. Nesse sentido, também se perguntou se tinham usado espanhol para falar com seus alunos em sala de aula durante seus estágios obrigatórios, uma vez que o contexto da sala de aula seria ideal para poder colocar suas habilidades de conversação em prática. Isso se justifica especialmente se levarmos em conta que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) recomendam o uso das quatro habilidades e aprender a língua contextualizada, o que, sem dúvida, inclui a oralidade.

No entanto, constatamos que 5,2% admitem não usar espanhol nesta situação e 47,4% mencionaram que o usaram, mas apenas às vezes. Portanto, os 47,4% restantes tiveram a oportunidade de usar o idioma em um contexto real e interagir com os alunos. Dessa forma, os estágios podem ter tido um impacto positivo na negociação de significados e na compreensão.

As últimas questões referiam-se ao PPC do curso e ao domínio estimado da produção oral dos participantes. Perguntou-se se consideravam que, neste ponto final do curso, dominavam os aspectos da linguagem oral e escrita mencionadas no PPC e se acreditavam que seriam eficientes na formação de seus futuros alunos. Apenas 15,8% deles responderam afirmativamente. A grande maioria (78,9%) acharam que foi parcialmente cumprido.

Um dos aspectos que chamou a atenção ao longo da pesquisa foi a falta de segurança na oralidade por parte dos respondentes, o que pode ser uma das razões para a resposta anterior, uma vez que nenhum dos entrevistados se sente seguro para se expressar bem em qualquer situação. Isso pode estar relacionado à crença de que é necessário chegar a um ideal de “falante nativo”, ou também à falta de referências para autoavaliar objetivamente o nível em um determinado momento e o progresso ao longo do processo de aprendizagem.

Finalmente, os participantes enviaram sugestões para melhorar o ensino e o aprendizado da produção oral no curso. Além de demandar atividades mais específicas para a oralidade, gostariam de ter tido mais contato e interação com professores e tutores. Eles parecem conscientes das dificuldades dos professores e das especificidades da metodologia da EAD, e a solução que sugerem é ter mais aulas presenciais, o que parece uma contradição, pois sabem que estão estudando na modalidade EAD. Para eles, a solução está fora do ambiente tecnológico, mas sempre dentro do ambiente formal acadêmico.

Em resumo, vemos que há confusão entre os participantes quanto à identificação das atividades de expressão e interação oral. Além disso, eles não se sentem seguros quando se trata de produzir verbalmente e não têm problemas em recorrer a instrumentos fora da plataforma para melhorar seu processo de aprendizagem, uma vez que não estão totalmente satisfeitos com as atividades (ou *feedback*) oferecidas na plataforma de produção oral. Há uma identificação da sala de aula como o contexto certo para aprender a língua e a necessidade do professor como organizador/precursor do processo.

## 2.2 As opiniões dos professores

Outro dos objetivos específicos da pesquisa foi coletar as crenças dos professores sobre a importância da produção oral na aquisição da linguagem-alvo no ambiente virtual. Martorelli e Núñez (2017, p. 31) fizeram um estudo sobre professores de espanhol na UFPB (tanto virtual quanto presencial), no qual encontraram uma “boa autopercepção sobre habilidades digitais, o que não se traduz em uma maior e melhor exploração das possibilidades das TIC”. Segundo as autoras, a “dinâmica das salas virtuais não pode ser a mesma das salas presenciais e a atitude dos professores em relação às novas tecnologias não deve ser negativa ou sem resposta” (MARTORELLI; NÚÑEZ, 2017, p. 33). Isso se aplica especialmente à produção oral em ambientes virtuais, que pode ser facilitada pela tecnologia, mas depende de múltiplos fatores, como o número de alunos, a disponibilidade e a formação de professores e alunos.

Para obter essas informações, foi elaborado um roteiro com 11 itens para realizar entrevistas semiestruturadas com os cinco professores que concordaram em colaborar, entre os meses de março e maio de 2018. As perguntas foram escritas em espanhol, mas eles tinham liberdade total em relação à língua escolhida para as respostas.

Para a análise realizada, foram selecionados fragmentos das respostas dos entrevistados considerados relevantes para cada item proposto. Os professores são identificados por uma letra e um número.

Todas as entrevistadas são mulheres com mais de dez anos de experiência docente, com exceção da P3. Pelo menos quatro delas trabalharam pelo menos seis semestres na EAD e apenas P5 declarou ter concluído um Doutorado. Esses dados serão significativos quando relacionados aos comentários que surgiram dos itens preparados para a entrevista. Este perfil responde ao mencionado por Martorelli e Núñez (2017) sobre professores de espanhol das modalidades virtual e presencial da UFPB, com prevalência de mulheres e faixa etária que corresponde a imigrantes digitais.

Para uma melhor compreensão, a continuação relacionamos perguntas e respostas sobre cinco questões: abordagem, treinamento e experiência digital, avaliação e *feedback*, vantagens e obstáculos da destreza oral na EAD, documentos de referência para conteúdos e níveis de destreza oral, e reformulação de estratégias.

Com o primeiro item, buscamos mostrar a abordagem com que cada professor é identificado e se adota um método específico, ao mesmo tempo em que se investigou como o transfere para a EAD e as diferenças em relação à modalidade presencial, o que pode nos dar uma ideia de sua posição no que diz respeito à oralidade em sala de aula.

Segundo Richards e Rodgers (2003), o método é um conjunto de processos organizados em que convergem tanto os princípios teóricos e organizacionais quanto as ações práticas que moldam a estrutura dos atos de ensino-aprendizagem. Três níveis estão envolvidos neste sistema: a abordagem teórica ou a construção, o projeto ou o projeto do curso (objetivos, modelos de programa, tipos de atividades, papel de professores, alunos e materiais), e, por fim, o procedimento (técnicas, práticas e comportamentos a serem utilizados).

O método é apoiado por teorias sobre a natureza da aprendizagem linguística e linguística, que determinam a abordagem do método e orientam as decisões

pedagógicas do ensino, a escolha dos materiais e a avaliação das políticas educacionais, daí sua importância. Portanto, a coerência e a validade do método baseiam-se na coerência na aplicação das teorias adotadas na abordagem, nas decisões sobre delineamento e na organização processual implementadas. Consequentemente, para um professor, deve ser essencial conhecer a base teórica do método utilizado.

Antes de mais nada, é necessário ressaltar que todos os professores da UFPB na modalidade virtual também são docentes na UFPB presencial, combinando suas aulas em ambas as modalidades, daí o interesse em conhecer melhor sua orientação metodológica para comprovar se varia dependendo do contexto.

Exceto o participante P1, que declara não ter uma abordagem específica, os professores contam com abordagens nas quais o aluno tem um papel ativo e em que a interação é parte fundamental. Segundo Richards e Rodgers (2003, p. 47), o Ensino Comunicativo de Linguagem (ou abordagem comunicativa), mencionado por P2 e P3, baseia-se em “um conjunto de princípios que refletem uma visão comunicativa do ensino de línguas e línguas”. Entre esses princípios, os autores mencionam: propósito comunicativo da aprendizagem linguística; comunicação autêntica e significativa como o propósito das atividades em sala de aula; fluência como dimensão fundamental da comunicação; integração de diferentes habilidades linguísticas na comunicação e aprendizagem como um processo de construção criativa envolvendo tentativa e erro.

Como eles concluem, são princípios muito gerais que podem ser interpretados e aplicados de diferentes formas. Como exemplo, P3 declara misturar, e sugere que devemos oferecer alternativas para os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, coincidindo com P4, que acredita que não há método perfeito e que devemos nos adaptar.

Em princípio, essas crenças que fundamentam a prática dos professores são favoráveis ao ensino a distância, pois promovem a autonomia do aluno e a oralidade nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), uma vez que se baseiam na interação. No entanto, P4 reflete que os professores da EAD são como estrangeiros que ficam com seus “sotaques cara a cara”. Segundo ela, a base da formação de professores no Brasil é toda presencial, então é preciso estar atento às mudanças.

Ela também menciona algo que é fundamental para que um curso de EAD funcione: “É como se pudéssemos pensar em dar a aula presencial no virtual, mas não é assim. Não é colocar textos, enviar muitos textos para que o aluno saia, leia e é isso.” E isso se reflete nas dificuldades em “traduzir” a abordagem que utilizam nas aulas presenciais para as virtuais.

Por fim, o P5 considera que as modalidades presencial e virtual têm a mesma base, mas que existem alguns obstáculos, como o fato de que os alunos não estão acostumados com algumas ferramentas virtuais, o que também dificulta as atividades orais.

Assim, há uma tendência a querer introduzir as metodologias das aulas presenciais nas virtuais, apesar da consciência dos participantes, com base em sua prática docente, de que o ambiente virtual “é diferente”. Os professores têm liberdade pedagógica, mas, em caso de dificuldades, seria necessária (e mais eficaz) uma construção coletiva de soluções para obstáculos, o que verbaliza P2: “Tenho sentido dificuldade [...] por não conhecer a forma de atuação dos demais professores nas outras disciplinas”.

Os itens 2, 3, 4 e 5 da entrevista referiam-se à formação e ao uso prático de TICs e ferramentas digitais em sua prática de ensino. Em relação à sua formação relacionada às TICs, tanto como geral quanto especificamente aplicada ao ensino do espanhol e em ambientes virtuais, todos os participantes parecem ter em comum a falta de formação formal adequada, o que contrasta com a consciência de sua necessidade.

P4 assinalou que o ensino de línguas estrangeiras em um ambiente virtual tem suas particularidades, por isso seria importante ter uma formação específica: “A EAD para mim é um desafio porque não tínhamos um treinamento para isso, ele veio até nós. [...]”.

Por sua vez, P3 garante que está aprendendo “em tempo real”, embora confirme que recebe informações sobre alguns cursos da própria universidade. Para todos, a falta de tempo é um fator importante: o choque de tempo ao ter de combinar cursos presenciais e virtuais impede um maior comprometimento com a própria formação.

A partir dessas informações, indagou-se sobre as atividades de produção oral que costumam integrar em suas classes virtuais: tipo de atividade e objetivo.

Por meio de suas declarações, é claramente visível a intenção de integrar a produção oral, mas também as dificuldades para fazê-lo. Em geral, reconhecem focar na expressão oral através de vídeos e áudios porque não encontraram soluções ideais para a parte de interação.

Enquanto o P1 se concentra na pronúncia, para P3 e P5 é importante que os alunos falem sobre si mesmos. Como P5 afirmou, “É mais fácil falar sobre o que você pensa”, o que, por outro lado, torna as tarefas mais significativas e evita plágio. De acordo com a P5, os alunos têm certa resistência quando se trata de gravar áudios e vídeos para a plataforma, mas acredita que devemos insistir, pois essa resistência existe também presencialmente.

Essa dificuldade dos alunos não é menor para os professores, como explicou P2: “Pesquisei algumas atividades de produção oral, mas não consegui adaptar ao ambiente virtual”. E isso tem a ver com a origem dos materiais que os entrevistados usam nos temas espanhóis da plataforma: P1 e P3 mencionaram os livros didáticos das disciplinas, que também foram distribuídos em papel para os alunos de Espanhol 1 e 2, e foram elaborados pela faculdade da UFPB virtual em 2014, no início do curso.

Por sua vez, P5 opinou que qualquer artefato pode ser usado para fazer produção oral. Não precisa ser sofisticado: “o problema é que você tem que simplificar para eles porque, se não, você não tem resposta [...] gravar de celular é o melhor”.

Na realidade, há uma ampla gama de ferramentas digitais que podem ser usadas de uma forma ou de outra em sala de aula, mas nem todas servem para facilitar a produção oral. Por isso, ainda se perguntou às professoras sobre suas preferências nessa área, se havia alguma ferramenta, plataformas ou aplicativos que eles usavam regularmente em suas aulas de EAD.

Suas respostas são consistentes com o reconhecimento da falta de treinamento digital. Por exemplo, a P3 reconhece que não usa muitas ferramentas por falta de conhecimento, não por falta de interesse. No entanto, acrescenta que os celulares de hoje são uma vantagem, já que permitem gravar áudios e vídeos facilmente. Isso mostra curiosidade e interesse em introduzir o cotidiano no processo de aprendizagem.

Por sua vez, a P5, que é a única que menciona algumas opções de internet e que fez algum treinamento com ferramentas digitais, tentou usar alguns aplicativos



(criação de avatares *on-line*, por exemplo), mas observou que, se eles envolvem aprendizado adicional, são rejeitados pelos alunos, embora as mesmas instruções possam fazer parte do processo de uso do idioma em uso. Em suma, não parece haver um treinamento digital formal ou informal que permita a introdução de novidades de forma contínua, no que diz respeito à produção oral na plataforma.

Nos itens 6, 7 e 8, dialogou-se sobre a avaliação realizada, desejada e/ou possível no curso. A avaliação é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, mas aqui o escopo do que foi investigado teve que ser limitado, de modo que as informações coletadas brevemente referem-se ao tipo de avaliação das atividades de produção oral e se há algum tipo de nivelamento no início ou durante o curso. Assim, não vamos nos estender com as diferentes abordagens, formas e definições (formativa, sumária, certificação, processo, resultado, qualitativa, quantitativa, subjetiva/objetiva etc.).

Levando em consideração que “a verificação e acompanhamento do aluno engloba duas grandes fases: a avaliação do processo e a avaliação do resultado” (DE SANTIAGO; FERNÁNDEZ, 2017, p. 803), este foi o foco da discussão, para verificar que existe algum tipo de avaliação e/ou *feedback* das atividades orais que podem ser úteis para a formação dos alunos, além de uma mera nota.

Em geral, todos os entrevistados fazem uma avaliação, mas nem sempre comunicam os critérios aos alunos. P3, P4 e P5 mencionam a autocorreção e a autoavaliação, fundamentais nos ambientes mais autônomos: “Estou tentando fazê-los trabalhar com sua autocorreção também para que eles percebam [...] Eles mesmos têm que detectar onde precisam melhorar” (P5). Para P3, correção ponto a ponto ou correção automática pode ser útil. Todas parecem valorizar a importância do *feedback*, do qual pode depender a evolução dos discentes.

Neste ponto, foram mencionadas duas figuras que colaboram com o professor no EAD: tutores e monitores. No curso, há tutores presenciais que dependem da coordenação do curso, resolvem dúvidas operacionais e metodológicas e não são exclusivos das disciplinas de língua espanhola. Há também os tutores a distância que seguem as orientações do professor da disciplina, em última instância responsável pelo assunto (SCAICO; MEDEIROS, 2014). Uma das dificuldades apontadas pelos entrevistados na avaliação e na oferta foi o grande número de alunos por

sala de aula em contraste com o número insuficiente de tutores e monitores. Especialmente na área de avaliação, é importante ter critérios que possam ser compreendidos e compartilhados por todos os atores, o que é essencial quando há mais de um avaliador envolvido. Como indica a P3, existem alguns critérios que são repassados aos monitores e tutores, que são importantes para que o aluno saiba o que se espera dele.

Por sua vez, todos estão cientes da necessidade de reflexão sobre seu próprio desempenho, uma vez que, como a P3 confirma, estão mudando a forma como abordam as atividades e sua avaliação. A avaliação fornece a um professor e aluno informações valiosas sobre o ponto em que estão, embora nem sempre se possa fazer algo sobre isso: “Através da atividade de produção oral que pedi, percebi que muitos alunos têm muitas dificuldades, deficiências acumuladas de níveis anteriores, mas sou sincera em admitir que não encontro meios de sanar essas deficiências a essa altura do curso”. Nesse sentido, verificou-se que não havia exame oral presencial, nem interação digital no início, durante ou no final do curso. Apenas eram realizadas as atividades da plataforma, principalmente de expressão oral e que não servem para colocar o aluno em um determinado nível.

A entrevistada P2, apesar de estar na EAD há menos tempo, fez um comentário que revelou uma predisposição para sugerir soluções para as limitações encontradas na plataforma: “Acho que, no plano ideal, o fato do trabalho ser mais individualizado, já que é via plataforma, permite um acompanhamento de cada caso pela tutora e pela professora”. Ela propõe: “Talvez fosse interessante a existência de cursos de extensão via plataforma para os alunos com mais dificuldades”. Como aponta P4: “Sempre temos que saber como eles estão e para onde estão indo e como estão indo”. Já P5 acrescenta que há professores que dão às suas disciplinas de espanhol uma abordagem metalinguística, por isso, independentemente do nível de espanhol, é interessante passar por todos os níveis para não perder nada.

Embora já fosse sugerido no decorrer das entrevistas que não há uma única dificuldade ao trabalhar com o idioma em uma plataforma virtual, com a questão 9, queríamos perguntar sobre as vantagens e dificuldades que eles encontram especificamente com proezas orais na EAD e se estes foram os conteúdos mais relevantes. Em suma, é reconhecido que trabalhar em um ambiente virtual poderia

ter muitas possibilidades, mas não se sabe como aproveitar em sala de aula para desenvolver habilidades orais, especialmente interação. Há uma tendência de comparar o que é feito nas aulas presenciais e transferi-lo para as virtuais como algo “que não pode ser feito”, o que reforça o lado negativo do que não pode ser feito e deixa de considerar, como menciona P4, que há mais possibilidades de criar um pequeno mundo de imersão no ambiente virtual.

O medo da exposição dos alunos que mencionam e a restrição da interação oral ao ambiente formal da plataforma criam barreiras à prática comunicativa, especialmente se considerarmos as discordâncias de horário e o número de alunos envolvidos. P4 insiste que os alunos devem compreender que “a internet serve para aprender”, no sentido de que é necessário deixar os limites da plataforma do curso para interagir no mundo real, ou talvez, trazer a língua para seu ambiente de ensino-aprendizagem, por exemplo, traduzindo todos os menus e possibilidades do *Moodle* para o espanhol para usar a língua no contexto real habitual.

Diante do exposto, percebe-se que a produção oral na plataforma não tem uma imagem positiva por parte dos professores, seja por falta de treinamento ou crenças limitantes ao comparar ambientes presenciais e virtuais. Apesar dessa imagem mais pessimista, estudiosos, como Leffa (2005 apud FONTANA, 2013), destacam aspectos positivos da expressão oral a distância, como a ausência de ansiedade gerada pela presença do professor nas aulas presenciais, o que também beneficia os mais tímidos, que participam mais remotamente. Por outro lado, o *feedback* de professores e colegas é mais apreciado no ambiente virtual, o que resulta em participações de maior qualidade e profundidade.

Este estudo foi realizado com os primeiros alunos que completaram todos os níveis de espanhol oferecidos pelo bacharelado em Letras Espanhol da UFPB. Desde 2014, outros alunos ingressaram e as disciplinas foram novamente oferecidas mais tarde. Portanto, levando em conta os professores como sujeitos críticos e reflexivos de sua prática, buscou-se saber o que e como eles haviam modificado em seu desempenho em relação ao critério de escolha das atividades ou outros após os resultados das diferentes promoções.

À medida que o professor ganha experiência e conhecimento, é normal desenvolver uma abordagem ou um método baseado nos estabelecidos, mas que reflitam

sua realidade e singularidades, uma vez que crenças e teorias sobre os aspectos do ensino fornecem elementos para tomar diferentes decisões em diferentes contextos. Portanto, é compreensível que sua ação seja modificada em conformidade (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 246).

A última pergunta teve como objetivo descobrir qual é o documento de referência para determinar o nível de cada disciplina de espanhol no curso, uma vez que, apesar da óbvia liberdade pedagógica do professor, é necessário estabelecer os objetivos comunicativos e os tipos de atividades orais utilizadas, bem como elaborar os critérios de avaliação correspondentes e verificar se os alunos atingem os níveis desejados em sua formação.

Os entrevistados confirmaram que os elementos que norteiam o curso são aqueles detalhados nos conteúdos que aparecem no PPC do curso e que não há documento de referência com especificações detalhadas sobre critérios de conhecimento e avaliação. Segundo a entrevistada P3, para a elaboração dos conteúdos do curso, a experiência que já tinham como professores na modalidade presencial também foi utilizada como base. Essa mesma professora verbalizou a importância de não se isolar, de ter momentos com os demais professores do curso. P2 também mencionou a necessidade de comunicação a esse respeito:

[...] é muito grande a diferença de produção entre os alunos, alguns proficientes, alguns ainda com dificuldades até para compreensão de leitura. Como fiquei com as duas últimas disciplinas do curso, e encontrei essa disparidade, não sabia exatamente que critérios foram utilizados anteriormente para avaliar esses alunos, nem que critérios deveria aplicar. Então terminei por relativizar os critérios que tinha da minha experiência em sala de aula presencial e ainda não encontrei meios eficazes para realizar as avaliações relativas às questões de produção oral.

De fato, durante a análise das atividades deste estudo, nem sempre foi encontrado um programa ou um plano de curso à disposição do aluno, e os conteúdos que aparecem no PPC tiveram que ser utilizados. Além disso, como mencionado acima, os entrevistados indicaram que seguiam os livros didáticos preparados pelos próprios professores para os primeiros níveis, o que dá uma noção geral dos conteúdos, embora não fosse possível fazer uma análise exaustiva do nível que se

pretende alcançar em cada disciplina de espanhol ou nos parâmetros funcionais, do grau de domínio das habilidades pelos alunos em todos os momentos.

Dessa forma, a partir do conteúdo das entrevistas, reconhece-se o interesse dos entrevistados em trazer a oralidade para a plataforma, ao mesmo tempo em que são evidentes os obstáculos, tais como a falta de formação e experiência específica no ambiente virtual, os problemas tecnológicos, o choque temporal devido à dupla jornada presencial/virtual, ou o amplo número de alunos por turma, o que impede a personalização, além da tentativa de transferir opções da educação presencial para a virtual.

### 3 DISCUSSÃO

Atualmente, e como os professores confirmaram em suas entrevistas, a abordagem comunicativa da língua influenciou decisivamente o ensino e a aprendizagem do ELE. Nela, a oralidade e o uso da linguagem em contexto desempenham um papel fundamental, por isso um curso de ELE deve levar isso em conta. Por outro lado, uma das características de plataformas virtuais, como o *Moodle*, é a interação, ainda que não seja totalmente aproveitada. A plataforma é o meio em que os futuros professores estão sendo preparados para dominar as habilidades orais de forma teórica e prática, podendo treinar outras pessoas para, por sua vez, usar a língua espanhola em seus diversos aspectos (UFPB, 2013).

No entanto, os alunos reconheceram que não se sentiam totalmente preparados em relação ao que é mencionado no PPC do curso e que ainda se sentem inseguros sobre algumas situações comunicativas, especialmente na interação espontânea. Algo que professores e alunos tiveram em comum foi sua suposição de precisar complementar sua formação. Muitos alunos procuraram aperfeiçoar o idioma através de cursos alternativos e os professores admitiram que ainda não possuíam a formação técnica necessária para oferecer uma experiência de interação significativa aos seus alunos virtuais.

Isso não é uma surpresa porque, de acordo com Román-Mendoza (2018, p. 33-34), embora exista variedade de TICs e sejam promovidas pedagogias

diferenciadas para implementá-las, os alunos ainda têm dificuldades em usá-las efetivamente em seu processo de aprendizagem e os professores ainda não são capazes de fornecer modelos dentro do conceito “aprender a aprender”.

O objetivo principal foi identificar os insumos para a produção oral (as atividades) e coletar a percepção que alunos e professores tinham sobre eles, relacionando-os, por sua vez, ao primeiro objetivo específico, que visava verificar se atenderam às suas expectativas. Em relação à quantidade e ao tipo de produção oral, foram propostas 14 (catorze) atividades de expressão oral e nenhuma atividade de interação oral. Segundo os alunos, esse valor é insuficiente, o que é confirmado pelos comentários dos professores entrevistados, que corroboram as dificuldades encontradas na implementação da oralidade na plataforma, e principalmente a interação. Os obstáculos são pedagógicos e tecnológicos.

Os entrevistados mencionaram, em geral, estar em sintonia com a abordagem comunicativa do ensino e aprendizagem da língua, por isso inferiu-se que as atividades propostas em suas aulas deveriam ser desse tipo. De acordo com Martín Peris et al (2008, p. 30), as atividades didáticas comunicativas visam “usar a linguagem para alcançar algo”, sendo orientadas para o significado e não para a forma, para a fluência em vez da correção. A prática oral comunicativa permite desenvolver o uso da linguagem através de dois tipos de atividades: facilitadores ou treinadores (para trabalhar determinadas funções e estruturas) e comunicativos (trabalhar globalmente a capacidade de se comunicar), tentando imitar a vida real. Nenhuma atividade deste último tipo foi encontrada.

Na realidade, o número de atividades não é tão revelador quanto à necessidade de serem significativas e integradas dentro de uma estrutura comunicativa específica, como uma plataforma virtual, e de responderem à necessidade de poder se comunicar efetivamente ao final do curso. Por outro lado, não há parâmetros ou critérios homogêneos para poder colocar cada aluno em um determinado momento ou nível de seu processo de aprendizagem, o que influencia na seleção das atividades, sem dúvida, conforme indicado pelos professores entrevistados. A dificuldade não está na atividade em si, mas no que é solicitado e como é solicitado, bem como nos critérios de correção, o que gerará *feedback* para que o aluno possa visualizar seu progresso.

Verificou-se que todas as atividades propostas para a produção oral faziam parte da avaliação sumária do aluno (“valeram uma nota”), o que significa uma pressão para não cometer erros, especialmente quando os critérios de correção e/ou avaliação não são especificados: inconscientemente uma nota mais baixa é identificada com pior desempenho (no sentido de não cometer “erros”), exceto no caso de receber *feedback* (o que nem sempre acontece, segundo os alunos). Assim, o aluno pode optar por não ter uma chance, ter uma nota mais alta, então não teremos uma visão real de tudo o que eles podem fazer também. Nas entrevistas, os professores revelaram o fato de que, na modalidade presencial, existem muitas situações que permitem explorar a expressão oral e a interação, incluídas no momento da aula e que permitem uma avaliação contínua, algo improvável na EAD, segundo sua percepção.

Solicitar um áudio ou um vídeo pode representar uma atividade ideal de produção oral se estiver dentro de um contexto, em particular se responde ao tema que está sendo trabalhado ou trata-se de uma questão significativa para o aluno, que, além disso, deve saber o que se espera dele. Ferramentas digitais são meios de integrar a interculturalidade e promover a autonomia do aluno que faz parte do seu cotidiano, por isso seu potencial deve ser aproveitado, algo que os professores mencionaram não alcançar devido a diversos fatores.

Também foram coletadas as opiniões de professores e alunos sobre a importância da produção oral na aquisição da linguagem-alvo. Para a maioria dos alunos, todas as habilidades são igualmente importantes. No entanto, quase a metade não interagiu com seus alunos em espanhol durante seus estágios obrigatórios e seu contato com a língua espanhola fora da plataforma se concentrou mais nas atividades de leitura e compreensão auditiva do que na produção oral, de modo que sua prática interativa durante o curso nas disciplinas de espanhol foi reduzida à que eles tinham nas aulas presenciais (uma por semestre), como corroborado pelos professores entrevistados.

Ao tentar fazer uma correlação entre os programas dos sujeitos e as atividades de produção oral, verificou-se que não há documentos suficientemente claros para estabelecê-la, uma vez que as demonstrações programáticas são muito gerais no que diz respeito à oralidade e não permitem estabelecer limites e critérios específicos,

conforme confirmado pelos alunos e refletido nas declarações dos professores. Estes estão cientes das limitações de seu próprio desempenho no campo da produção oral, seja por falta de formação ou domínio de ferramentas, seja pelas limitações que consideram que o EAD implica. Os alunos, por outro lado, também estão cientes de que a plataforma não lhes ofereceu o que achavam necessário e que sua deficiência dentro das habilidades se refere à produção oral.

Os dois grupos de participantes fornecem sugestões ou demandas diferentes que poderiam ser exploradas para encontrar soluções e mudar os resultados, mas antes de mais nada devemos trabalhar com nossas próprias crenças sobre a EAD e sobre o próprio desempenho na linguagem-alvo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da hipótese de que as atividades relacionadas à produção oral oferecidas nas disciplinas de língua espanhola permitiram-lhes obter um conhecimento adequado para os propósitos mencionados no PPC (2013) do curso, foram exploradas não apenas atividades e tarefas, mas também as opiniões e crenças de alunos e professores.

Assim, no decorrer da pesquisa, seguindo o objetivo geral e os específicos, analisamos as atividades relacionadas à produção oral propostas para determinar seu tipo e sua frequência, encontrando alternativas diferentes dependendo de cada professor proativo, o que refletiu neles sua compreensão do desenvolvimento da competência comunicativa em meio digital e a total falta de adaptação a ela, especialmente quando se oferece exclusivamente expressão oral.

Ao mesmo tempo, reunimos a opinião dos alunos sobre sua satisfação com isso. Os alunos ficaram confusos ao distinguir entre expressão oral e interação, mas concordaram que não são fornecidas atividades suficientes e que as fornecidas nem sempre são adequadas ou não recebem *feedback* suficiente e não são úteis para avaliar seu real domínio da habilidade oral.

Tanto professores quanto alunos ressaltaram a importância da produção oral na aquisição da linguagem-alvo, embora seja verdade que às vezes ela é tratada como se



fosse um tema que pode ser estudado isoladamente, o que contradiz a opinião geral de que o importante é comunicar. Quando não é realizada atividade de interação oral, aspectos inerentes à interação, como mudanças de fala ou reparos, são perdidos. Para os egressos do curso, deve ser relevante que são muitas vezes o primeiro modelo e a primeira referência linguística e cultural do espanhol para muitos alunos. Por isso, ser capaz de interagir na língua que está sendo ensinada é importante.

No entanto, não podemos dizer se o tratamento da produção oral durante o curso foi responsável pelo nível que os alunos terão ao final do curso, nem se ele concorda com o que está indicado no PPC; só podemos trabalhar com suas percepções e as informações que eles forneceram. A razão é que não há provas de nível de proficiência no início, durante ou no final do curso, nem critérios objetivos para determinar qual seria o nível adequado em qualquer momento, incluindo o término do curso.

Por outro lado, o fato de os alunos não se sentirem totalmente preparados no aspecto da oralidade do espanhol pode não ter a ver com o ambiente virtual. Para confirmar isso, teria que ser feita uma comparação com as percepções que os alunos presenciais têm sobre sua própria oralidade nas mesmas condições do fim da carreira, o que ajudaria a encontrar soluções que não focassem tanto nas peculiaridades tecnológicas da modalidade, mas na metodologia aplicada à produção oral em ambos os casos.

Aprender uma língua requer exposição a ela e, como a linha entre educação formal e informal está ficando cada vez mais fina, não parece improvável aproveitar os ambientes virtuais disponíveis para estar em contato com a linguagem-alvo, independentemente da plataforma educacional que está sendo usada. A efetividade de um processo educativo nada tem a ver com sua modalidade, na verdade se baseia em rigorosas abordagens pedagógicas e, segundo Bustos Sánchez e Coll Salvador (2010, p. 170), “a concepção de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem não termina com a seleção de recursos tecnológicos e o planejamento dos usos desses recursos”. Portanto, a necessidade de formação mencionada pelos professores não se concentra nas questões tecnológicas como argumentam, mas nas questões pedagógicas relacionadas às características inerentes ao ambiente virtual. O conhecimento que adquirimos é importante, mas as crenças condicionam nosso desempenho.

E não podemos esquecer que esse ambiente requer capacidades variadas de ação na relação professor-aluno e também entre colegas. É um espaço de interação, embora à distância e em uma rede virtual. Na realidade, este é um novo cenário social. Na modalidade a distância, a relação pedagógica entre professor e aluno depende especialmente de interação e motivação. Para isso, é preciso conhecer uns aos outros (professor reflexivo) e conhecer os alunos (professor de pesquisa).

O treinamento é essencial, como mostrou este estudo. Daí a necessidade de promover a autorreflexão e a reflexão coletiva para desenvolver um grau que seja jovem e que, embora já esteja mudando, possa estabelecer parâmetros e sistemas consensuais para favorecer o trabalho dos professores e os resultados dos alunos. Como Bown e Núñez (2017) apontam: “[...] a distância da educação não só exige os mesmos conhecimentos e habilidades que a educação presencial, mas também exige muitos outros específicos, relacionados ao seu ambiente especial de realização, com especial relevância para a motivação e gestão emocional dos alunos”.

Para Silva et al. (2012, apud Martorelli; Núñez, 2017), o professor “virtual” nada mais é do que um mediador que reinventa estratégias de ensino/aprendizagem, que não consiste em fazer uma mera transposição das modalidades presenciais. O potencial educacional das TIC é inegável e é importante escolher os programas e recursos que melhor se adequam ao interesse final, neste caso, do ensino de competência comunicativa oral de uma língua estrangeira no contexto de uma plataforma EAD.

Sem dúvida, a proeza oral pode ser melhorada através da interação digital, dentro ou fora da plataforma. Os alunos são estudantes universitários, adultos e, embora não estejam em um contexto de imersão, têm à sua disposição inúmeras ferramentas para praticar sua produção oral sem um objetivo avaliativo. Cabe aos professores tornar a experiência de aprendizagem mais real, especialmente no aspecto oral, e tentar fornecer insumos mais motivados e autênticos que deem aos alunos a oportunidade de saber se o que eles estão aprendendo em sala de aula realmente serve para se comunicar de forma eficaz. Trata-se de criar espaços para interagir, testar e negociar significados, bem como trabalhar em aspectos interculturais. No entanto, todas as atividades devem ser contextualizadas e integradas dentro de uma estrutura maior na plataforma.

A característica mais óbvia dos ambientes virtuais é seu conceito de construir o aprendizado de forma colaborativa, ativa e autônoma. No entanto, isso não surgiu entre os participantes deste estudo. Ferramentas de videoconferência facilitam a formação de grupos para interações orais síncronas nas quais possa se obter uma imagem de colegas e professores (incluindo tutores e monitores), visto a importância de incluir o componente afetivo na EAD. O tipo de atividades orais que pode ser proposto vai desde uma conversa participativa ou dramatizações, passando por improvisações, audiodescrição, dublagem de vídeos, gravações de áudio em fóruns, preparação de exposições e seminários em grupo, criação de contos em vídeo, construção coletiva de uma história oral, debate ou estudo e grupos de conversação.

Observou-se também que seria importante incentivar os professores para que eles possam ter uma maior dedicação às suas aulas de EAD, uma vez que existe um mito de que dar uma aula de EAD “não é tão trabalho quanto uma de presencial”, bem como estabelecer espaços colaborativos para a troca de preocupações e informações sobre dificuldades e sucessos na plataforma. Existe um bacharelado em Literatura Inglesa na UFPB virtual; seria interessante aproveitar preocupações comuns e sinergias que podem surgir entre tais departamentos semelhantes. Portanto, além de conhecer e integrar ferramentas, é a promoção da aprendizagem colaborativa e participativa entre alunos e professores que pode beneficiar o curso através da busca conjunta para superar obstáculos, sejam eles referentes à produção oral ou a outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

## REFERÊNCIAS

BOWN CUELLO, R; NÚÑEZ MERINO, M.J. Desvelando mitos y verdades sobre la EAD: el caso del curso de Licenciatura en Lengua Española de la UFPB virtual. In: **Estudios Lingüísticos e Literários: Questões De Pesquisa E Ensino No Nordeste**. Anais eletrônicos da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Recife: Pipa Comunicação, 2017. p. 425-436.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

BUSTOS SÁNCHEZ, A.; COLL SALVADOR, C. Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, San Juan, v. 15, n. 44, enero/marzo, p. 163-184, 2010.

DE SANTIAGO GUERVÓS, J.; FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. **Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L**. Madrid: Arco/Libros, 2017.

FONTANA, M. V. L. Que me platiques más: a interação oral em língua espanhola na educação a distância e como fazê-la. In: **Línguas na EAD: construção coletiva**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. p. 75-87.

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

GIOVANNINI, A. et al. La interacción oral. In: **Profesor en acción 3: Destrezas**. Madrid: Edelsa, 1996. p. 49-72.

MARTÍN PERIS, E. et al. **Diccionario de términos clave de ELE**. Madrid: SGEL, 2008.

MARTORELLI, A. B. P.; NÚÑEZ MERINO, M. J. ELE, EAD y TIC, explorando potencialidades en la UFPB virtual. **Revista Comunicación**, San Juan, v. 26, n. 2, p. 29-37, jul/dic 2017.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Edinumen, 2003.

ROMÁN-MENDOZA, E. **Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2**. Abingdon: Routledge, 2018.

SCAICO, A.; MEDEIROS, H.D. Instrumentalização para EAD. In: DIALECTAQUIZ, A. B., BOWN CUELLO, R. M. (Orgs.). **Español: Curso de Licenciatura em Letras Língua Espanhola a Distância**. João Pessoa: UFPB, 2014.

UFPB Virtual. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Letras em Língua Espanhola – Licenciatura**. Centro de Ciências Aplicadas e Educação. João Pessoa, 2013. Disponível em: < <http://www.ccae.ufpb.br/clleead/contents/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-letras-lingua-espanhola-da-ead-word-1.pdf/view> Acesso em: 16 jul. 2021.

# Capítulo 8

## O TEXTO COLETIVO NA APRENDIZAGEM DO FENÔMENO LINGUÍSTICO 'VOSEO' DA LÍNGUA ESPANHOLA

*Rejane de Sousa Formiga Almeida (Polo de Pombal/PB)  
Carolina Gomes da Silva (DLEM/CCHLA)*

### INTRODUÇÃO

Passamos por um grande processo de mudanças no âmbito educacional em que tecnologias de informação e comunicação estão amplamente inseridas na vida cotidiana, necessitando assim um ajuste nos paradigmas pedagógicos para ampliar o acesso e estimular seus usos. Diversas novas formas de aprender são inseridas dentro desse processo já tão complexo. O professor precisa estar atento a esse processo e buscar ferramentas que contribuam com uma educação inovadora e pautada no advento tecnológico.

Nesse advento surgem novas formas de aprender, como por exemplo o meio midiático, que é definitivamente fator atrativo na sociedade contemporânea e busca-se cada vez mais aliá-lo à Educação. As práticas pedagógicas e a postura do aluno devem acompanhar essa mudança na forma de ensinar e aprender e estratégias são traçadas de forma a fazer o melhor uso da tecnologia.

A partir da busca sobre ferramentas que corroborassem o processo de aprendizagem surgem às perguntas que nortearam essa pesquisa: Como a prática da produção coletiva de texto pode estimular o desenvolvimento cognitivo e favorecer a interação entre alunos dentro de ambientes virtuais de aprendizagem? E de que forma esse texto coletivo atuará dentro na compreensão do fenômeno linguístico 'Voseo'?

Inserir um conteúdo foi imprescindível para facilitar o processo de produção do texto coletivo/colaborativo, uma vez que tínhamos que suscitar um tema

para o debate. Assim optamos por trabalhar o fenômeno linguístico ‘Voseo’ na presente pesquisa.

O uso do pronome ‘vos’ em substituição ao pronome ‘tu’, fenômeno linguístico consolidado em muitos países de língua espanhola da América do Sul, merece um enfoque devido, tanto pela proximidade geográfica com o Brasil, como também pela importância de entendermos a língua em suas diversas nuances.

Assim, o professor de Espanhol deve apresentar aos alunos todas as possibilidades linguísticas da Língua, usando ferramentas que corroborem com uma aprendizagem ativa pautada em processos que o envolvimento e participação dos alunos sejam aliados na aquisição efetiva do idioma (Língua Espanhola) dentro das suas tantas facetas.

O interesse pelo tema surgiu da constatação da necessidade de criar estratégias que busquem inserir os alunos dentro de um contexto educacional atraente e que façam destes, os próprios autores do seu conhecimento, assim abordaremos o texto coletivo como um veículo estruturado de mediação de aprendizagem individual numa esfera coletiva.

Os dados foram analisados a partir dos pressupostos teóricos Goldenberg (1999), Bogdan e Biklen (1994), Borba, Almeida e Gracias (2018) e Denzin e Lincoln (1994), e seus resultados servirão de ponto inicial para analisar as práticas já existentes que fazem uso dessa ferramenta e propor o que pode ser incorporado nessas práticas de forma a favorecer interação e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem.

O desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, que hoje opera sobre a incrível lógica da convergência, faz com que nosso contexto sócio-histórico nos imponha novidades a cada dia. Nesse contexto o educador busca, dentro dessas ferramentas, meios eficazes de promover o aprendizado e difundir a cultura, Kenski corrobora quando aponta:

Toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis. Assim, nós tivemos tecnologias que identificaram o modo de ser e de agir diferenciado nas sociedades predominantemente caçadoras e coletoras, ou nas comunidades agrícolas e que são bem distintos dos comportamentos predominantes nas sociedades urbanas industriais. (KENSKI, 2003)

Nesse novo contexto educacional permeado pela tecnologia, buscamos um meio em que o aluno seja o coautor da sua própria aprendizagem, e assim surge o termo aprendizagem colaborativa, onde os sujeitos são envolvidos dentro do processo e passam a, entre si, traçarem estratégias que culminem na aprendizagem coletiva do grupo e/ou pares.

O termo “aprendizagem colaborativa” remete a metodologia empregada em que os estudantes são, também, corresponsáveis pela aquisição do conhecimento e o sucesso do grupo depende de cada um em particular (GOKHALE, 1995).

O conhecimento é visto, sobretudo, como um produto social e esse conceito, somado ao que entendendo sobre relações na era da tecnologia e mídias sociais, nos leva a pensar num processo cognitivo facilitado pela interação social, como corrobora Hiltz (1997), que aponta esse “ambiente como muito propício a colaboração dos colegas, a avaliação e a cooperação.”

A proposta aqui exposta seria avaliar a eficácia desse veículo nessa produção escrita por “muitos”, em que o objetivo principal é a efetiva troca de ideias/conhecimentos e a construção conjunta, de forma a favorecer a crítica e a autonomia da (re)criação.

Assim, este texto, fragmento do trabalho de conclusão de curso, apresentado a UFPB como requisito para conclusão do curso de Letras/Espanhol, nasceu com a ideia de realizar uma investigação acerca da utilização da ferramenta Texto Coletivo dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para facilitar a aprendizagem do fenômeno linguístico “Voseo”. Esse processo visava alcançar o objetivo geral desta investigação, a saber “Analisar a aprendizagem do fenômeno linguístico “Voseo” através da construção de um texto coletivo/colaborativo.”

Os objetivos específicos que nortearam esta investigação foram: 1) Conhecer a percepção dos alunos sobre tecnologias e o ensino remoto durante a pandemia, 2) Analisar suas percepções sobre o texto coletivo, 3) Demonstrar como se deu a construção do conceito “Voseo”, pelos alunos através do texto coletivo.

Assim, o trabalho foi dividido em uma breve apresentação sobre o ensino remoto, a ferramenta texto coletivo e sobre o fenômeno linguístico “Voseo”, que é o conteúdo que alimenta a produção do texto coletivo/ colaborativo. Também apresentamos a metodologia que embasou essa investigação bem como discutimos os resultados da pesquisa realizada.



## 1 ENSINO REMOTO, TEXTO COLETIVO E VOSEO

### 1.1 O ensino remoto

Nosso trabalho teve como um dos agentes fundamentais as tecnologias, em particular os ambientes Google Docs e Google Meet. Essas tecnologias foram responsáveis diretas pelo desenvolvimento do texto coletivo e dos encontros com os alunos, respectivamente.

O uso de tecnologias nos processos educacionais e nas pesquisas que envolvem esses processos não é algo recente, isto é, as tecnologias vão sendo criadas e adaptadas ao nosso uso, dependendo da maneira que vamos necessitando deste uso. Em particular no caso da educação, essa associação também é possível.

Nesse contexto o educador busca, dentro dessas ferramentas, meios eficazes de promover o aprendizado e difundir a cultura. De acordo com Kenski (2007), toda aprendizagem, durante todo o transcorrer da história foi mediada pelas tecnologias disponíveis, ou seja, os processos de ensinar e aprender possui sempre relação com as tecnologias disponíveis para alunos e professores, e neste caso, compreendendo que lápis, papel, quadro negro entre outros, podem ser identificados como tecnologias.

Nos anos de 2020 e 2021, as tecnologias desempenharam importantes papéis nos processos educacionais, uma vez que professores, alunos e escolas tiveram que se adaptar ao chamado ensino remoto emergencial, em virtude da pandemia da COVID-19.

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. “Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis

de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Nesse aspecto, o uso de tecnologias facilitou a implementação dessa “modalidade de ensino”. Borba (2012) afirma que as tecnologias digitais oferecem possibilidades para transformar a educação, seja ela presencial ou on-line:

Devemos considerar que o curso virtual não pode ser igual àquele apresentado em sala de aula usual. Parece coerente pensar sobre transformações na forma de produção de conhecimento – e não em melhora ou piora – como em uma reta numerada; se haverá mudanças em tópicos, ou na própria noção do conteúdo a ser ensinado; e em questões relativas ao papel dos professores em tal modalidade de Educação. (Borba, 2012, p. 329).

Percebemos, portanto, a transformação do humano a partir do uso de determinadas tecnologias, assim como a transformação das tecnologias a partir de sua utilização pelos seres humanos, utilização diferente daquelas para que foram inicialmente criadas, em um processo de moldagem recíproca entre ambos (BORBA; VILLARREAL, 2005).

A adaptação ao ensino remoto, certamente, tem relação com a maneira que o professor e seus alunos já manipulavam as tecnologias que viabilizaram os encontros virtuais, principalmente pelo uso em outras atividades.

O ser humano parece ser aficionado por tecnologias. Esse apreço se dá, principalmente, pela necessidade de adaptação ao seu cotidiano. Na Educação não é diferente. Algumas tecnologias são desenvolvidas tendo como objetivo o seu uso no ensino e na aprendizagem, como jogos educacionais, softwares e aplicativos para dispositivos móveis. (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018, p. 53).

É constante a fala por parte de professores e alunos das dificuldades em se trabalhar remotamente durante a pandemia, mas é fato que sem a utilização das tecnologias digitais existentes, teríamos apenas duas alternativas para a situação do ensino durante todo esse período, ou abriríamos de mão de todo o processo (como de fato ocorreu em algumas escolas públicas) ou lançaríamos mãos de tecnologias mais antigas, como rádio e TV para ensinar e aprender.

Assim, entendendo o texto coletivo como uma ferramenta que pode gerar um debate ímpar no processo de aprendizagem, trabalhamos o fenômeno numa perspectiva interativa e analisamos os dados a luz da pesquisa qualitativa.

## 1.2 O texto coletivo

Uma ferramenta ora utilizada dentro do meio tecnológico que nos cerca e de grande valia para a produção técnica e acadêmica é o texto coletivo, ferramenta em que participam vários autores numa postura ativa sobre o tema trabalhado.

Uma vez que a rede é permeada pela instantaneidade e pela desterritorialização, precisamos optar por meios que viabilizem o processo educativo dentro da web ou de ambientes virtuais de aprendizagem. Partindo dessa premissa, faz-se necessário colocar em prática ferramentas que satisfaçam a prática individual/coletiva tão presente nestes ambientes.

Para Kenski (2001), as comunidades virtuais de aprendizagem são flexíveis, abertas, dinâmicas e atuantes. Em suas práticas, é possível que se explicitem novas regras de atuação democrática e igualitária. Novas formas de participação de relacionamento e interação entre as pessoas que ensinam e aprendem são criadas.

A proposta aqui exposta foi avaliar a eficácia dessa ferramenta nessa produção escrita por “muitos”, em que um dos objetivos é analisar a aprendizagem do fenômeno linguístico Voseo através da construção de um texto coletivo/ colaborativo.

O avanço tecnológico dos últimos anos, bem como a atual realidade de pandemia, que afetou profundamente a educação, nos coloca diante de situações transformadoras da realidade educacional, permitindo interfaces com várias áreas do conhecimento e com várias vertentes de pensamentos e verdades individuais que vai de encontro à interação e compartilhamento de ideias e a uma inteligência coletiva.

A aprendizagem está cada vez mais centrada nas TIC's e essa inevitável mudança nos modelos de ensino-aprendizagem nos leva a confrontarmos o papel do professor, hoje responsável por produzir uma inteligência astuciosa, pautada na capacidade de formar uma inteligência coletiva, em que a partilha de conhecimento, mediada

pela tecnologia, seja ponto de partida para uma atitude proativa de construção de uma rede de saberes.

Nesse aspecto, apontamos essa postura ativa do (inter)locutor na construção de textos coletivos e plataformas que corroboram com essa ferramenta multifacetada de construção em grupo. Essa escrita coletiva insere-se no momento em que é de extrema necessidade de criação de novas estratégias de aprendizagem pautadas no grande interesse pela tecnologia, como também de meios que corroborem com o professor no ensino híbrido advindo com a pandemia da Covid-19.

Entre alguns autores, que tratam dessa temática, a principal preocupação é apresentar propostas que instiguem e auxiliem os usuários na construção dos textos coletivos (SILVA E DIAS, 2013; GIRÃO E BRANDÃO, 2014; MEDEIROS, 2014; NORBERG E SILVA, 2014). Um exemplo de uso precursor dessa ferramenta de produção e edição coletiva de textos é o ETC (Editor de Texto coletivo). Ela foi desenvolvida no início de 2002 pelo NUTED (Núcleo de Tecnologia Digital aplicada a Educação) da UFRGS, conforme figura 1, com o objetivo de propiciar a escrita coletiva/cooperativa através da rede, ele além de criar a possibilidade de elaborar texto entre agentes separados físico-geograficamente, de maneira síncrona e assíncrona, possui ferramentas como fórum, bate-papo, comunicados instantâneos e biblioteca.

**Figura 1** – Editor de texto coletivo da UFRGS



Fonte: < [http://www.nuted.ufrgs.br/?page\\_id=81](http://www.nuted.ufrgs.br/?page_id=81)

Uma ferramenta desse tipo contribui significativamente no tangente ao acesso a escolarização e a difusão da Educação à distância, oportunizando condições favoráveis à interação e consequente produção a partir de diferentes pontos de vista, através dessa interação social busca-se problematizar o saber, contextualizar o conhecimento, colocá-los em perspectiva para que os sujeitos possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações de aprendizagem (BELLONI, 2003).

Com o ETC, a UFRGS aplicou no ensino fundamental duas experiências distintas, de forma síncrona e assíncrona. A primeira numa turma de 4ª série, com o objetivo de criar um espaço em que os alunos pudessem expor suas dúvidas e curiosidades através de uma história coletiva. A segunda, com alunos do 1º ano mostrou aos participantes que eles poderiam escolher o local onde inserir suas contribuições, interferindo, assim, de maneira decisiva na sequência do texto.

De posse de experiências com texto coletivo e ciente que a nossa interação com o mundo tecnológico e cíclico que nos rodeia, colocamo-nos diante da necessidade de buscar estratégias que resultem em grupos estruturados, a aprendizagem colaborativa destaca a necessidade de participação ativa e linear, almejando um perfil centralizado e coerente nesse texto criado por muitos.

A produção de conhecimento individual e coletiva não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento construído em um processo social negociado, que envolve a mediação, a representação mental e a construção ativa da realidade em um contexto histórico e cultural, evidenciando um sistema mais amplo de produção. A interação com os objetos e respectiva produção de conhecimento é de origem social, mediado por instrumentos ou artefatos (mentais ou físicos), surgindo na atividade entre as pessoas (interpsicológico) e tornando-se interiorizada (intrapicológico) pela apropriação das informações e respectivas estruturas, que caracterizam o momento individual de aprendizagem (VYGOTSKY, 1984 *apud* ALMEIDA, 2003, p.2008).

Assim, diante da perspectiva de trabalhar em meio à pandemia da Covid 19, em que há uma necessidade intrínseca de buscar meios tecnológicos que agilizem o processo de aprendizagem através do ensino remoto, entendemos a experiência com o texto coletivo como uma oportunidade ímpar de criar um espaço aberto à experiência educacional onde os autores do conhecimento são os que buscam por

eles, e através de uma mediação estruturada conseguiremos alcançar um momento individual, criativo e efetivo de aprendizagem.

### 1.3 Sobre o fenômeno Voseo

O processo de entendimento global da língua, com todas suas nuances e variantes, deve ser uma preocupação tangente do professor de língua estrangeira, entendo que essa percepção leva a aprendizagem de um idioma estrangeiro para um patamar de efetiva familiaridade com a língua, entendida como um conjunto de estruturas complexas, como também como um processo social e cultural.

Acerca desse entendimento, o ensino de Língua Espanhola nas escolas regulares deveria englobar suas várias concepções e variações linguísticas e os livros didáticos tendem a atender essa demanda. Os fenômenos linguísticos deveriam estar amplamente presentes e serem abordados de forma a criar um aluno multifacetado, capaz de atuar em diferentes contextos comunicativos, já que, como observa Couto (2011, p. 499), “la consciencia de estos repertorios lingüísticos y su aprendizaje sistemático en clases de E/LE son fundamentales para la interacción ya que están vinculadas al problema de establecer cualquier tipo de contacto interpersonal en determinada comunidad”.

Tratamos aqui do fenômeno linguístico do Voseo, escolhido para elaboração de um texto coletivo/ colaborativo a partir da observação, por parte dos alunos, como de primordial entendimento haja vista a proximidade geográfica de países onde sua ocorrência é preponderante, como Argentina, Uruguai e Paraguai.

A RAE (Real Academia Espanhola) traz a seguinte definição para o Voseo: “En términos generales, se denomina «voseo» el empleo de la forma pronominal vos para dirigirse al interlocutor”. Mas não é simplesmente uma troca de um pronome por outro, um fenômeno linguístico necessita de um longo processo para consolidar-se e há sempre um processo histórico que o envolve.

Ramírez (2011, p. 22) afirma que o voseo trata-se do uso do pronome “vos” como segunda pessoa do singular, em substituição do “tú”. Além disso, o autor destaca a existência de, pelo menos, três tipos de Voseo: 1. pronominal-verbal

(vos tenés); 2. apenas pronominal (vos tienes); 3. somente verbal (tú tenés); que aparecem em vários países hispano-americanos e em co-existência ou não com as outras formas de tratamento. Na Argentina, há o uso do Voseo completo generalizado para trato informal, de intimidade ou entre iguais e o uso do usted para trato de formalidade, respeito ou distanciamento (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 234).

O processo é reconhecimento da importância do Voseo e seu uso em diversos gêneros textuais nas aulas de LE foi fator de amplo debate nas aulas permeadas pelo conteúdo variações linguísticas, causando um impacto positivo e aguçando a curiosidade dos alunos pelo processo comunicativo em nossos países circunvizinhos.

A partir desse interesse começou-se a pensar numa proposta didática para a efetiva aquisição de tais conceitos. Assim, permeada pela imersão tecnológica advinda nesse período de aula remota, escolhi o texto coletivo/ colaborativo para tal tarefa, a de subsidiar a construção do conhecimento em pares, em que cada aluno é, individual e coletivamente, responsável pela construção dos saberes que nortearão o resultado desse processo. No capítulo seguinte descrevo todas as etapas dessa investigação.

## 2 METODOLOGIA

Entendemos a metodologia de uma investigação como uma ponte que liga a nossa pergunta de pesquisa aos dados produzidos e analisados durante o transcorrer da mesma, sendo essa ponte de travessia dupla, tendo sempre uma das extremidades influenciando e sendo influenciada pela outra. Em vista disso, apresentamos a abordagem metodológica utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa, bem como o cenário e o público investigado. Por fim, descrevemos os procedimentos metodológicos empregados, tendo sempre como norte a busca por respostas à pergunta diretriz, ou seja, de que forma esse texto coletivo atuará dentro da construção do conceito do fenômeno linguístico ‘Voseo’?

Quando se trata de pesquisa qualitativa, é importante ressaltarmos a não existência de um modelo pronto e único. Segundo Goldenberg (1999, p. 13),

“a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia [...] nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo impossível de prever todas as etapas”.

Atualmente, a pesquisa qualitativa vem sendo bastante utilizada dentro das ciências sociais, e se dá, em muitos casos, pelo intuito de compreender os indivíduos em seu próprio contexto, suas ações, limites, além de outros aspectos inerentes a sua realidade. Além disso, o uso das pesquisas com abordagem qualitativa tem também os aspectos de não exigir representatividade amostral, mas pressupostos com várias estratégias de coleta de dados. A respeito disso, Bogdan e Biklen (1994, p. 48) salientam que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Dessa forma, lançar mão de uma pesquisa de caráter qualitativo foi fundamental, pois ofereceu subsídios que permitiram fazer uma interpretação maior do que se pretendia estudar, neste caso, a produção de textos coletivos para ensinar e aprender o fenômeno linguístico Voseo.

Pensando nisso, compreendemos que a pesquisa qualitativa pode ser uma ferramenta importante para compreender os fenômenos sociais que ocorrem no chão da escola, habitat natural para alunos e professores, local onde boa parte das pesquisas na área de educação nasce e podem implicar em alterações no ensino e na aprendizagem, em particular da língua espanhola (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018).

Isso significa dizer que, o resultado deste estudo possibilitou não só o avanço do conhecimento científico, mas também uma reflexão dos discentes e dos docentes que ministram disciplinas de língua espanhola, além da elevação dos conhecimentos sobre o espaço em que vivem, uma vez que a pesquisa em sala de aula tem esse poder de proporcionar aos docentes uma visão diferenciada de suas práticas educativas. Nesse sentido, Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 44) afirmam que:



O professor-pesquisador deixa de criar expectativas em relação ao que o estudante pode fazer e centra sua tensão em tentar compreender de que modo ele está pensando e lidando com os conteúdos [...], além de ficar mais experiente no que diz respeito a interagir com eles de forma analítica, podendo e criando situações que lhes permitam construir um cenário [mais favorável].

Orbba, Almeida e Gracias (2018) complementam ainda que pesquisas desenvolvidas no espaço escolar, levando em consideração a realidade destes profissionais permitirá aos mesmos uma visão aprimorada de sua prática, além de torná-la impactante.

Neste sentido, tentamos responder à questão norteadora valendo-nos de estudos pautados no diagnóstico por meio da observação de campo, em aulas online, entrevistas semiestruturada e o desenvolvimento do texto coletivo online, que descreveremos com mais de detalhes nas próximas seções.

Portanto, esta pesquisa foi de caráter qualitativo, por seguir uma abordagem exploratória e descritiva. Exploratória na medida em que realiza atividades em sala de aula e descritiva por realizar a análise, o registro e a interpretação dos dados obtidos por meio de uma descrição detalhada na produção e da análise desses dados.

## 2.1 Cenário da pesquisa

O cenário escolhido para desenvolver a referida pesquisa foi uma escola da rede particular, situada no sertão paraibano, mais precisamente no município de Pombal. Essa escola oferece os três níveis de ensino básico (infantil, fundamental I e II e ensino médio), e compõe o universo de escolas da rede privada de ensino do município.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma da 2ª série do ensino médio que conta com 43 alunos, as aulas de espanhol são ofertadas no horário da tarde, tendo o contra turno (manhã) como o momento escolhido por eles para desempenharem as atividades solicitadas.

Por fim, vale a pena ressaltar que uma das autoras foi a professora que ficou à frente de todo o processo da pesquisa, desde a oficina sobre o tema até a orien-

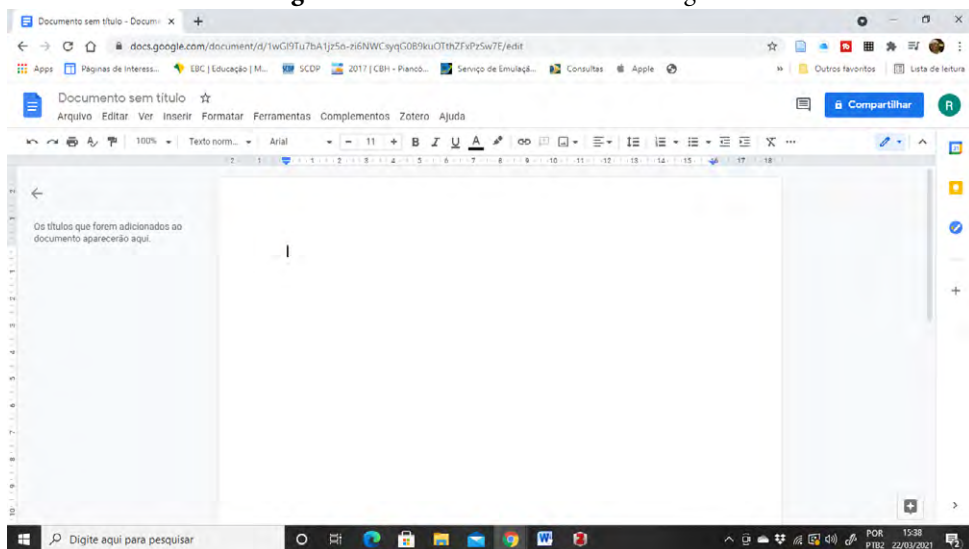
tação na construção do texto coletivo pelos alunos, acompanhando de perto o progresso dos alunos.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

Inicialmente esta pesquisa seria realizada em momentos distintos, de forma híbrida. As aulas, necessárias para que os conteúdos acerca do fenômeno Voseo fosse apresentado, deveriam ocorrer de forma presencial, enquanto o desenvolvimento dos textos coletivos ocorreria de forma online, por meio do Google Docs e de forma assíncrona.

O Google Docs, segundo o wikipedia, é um pacote de aplicativos do Google e suas ferramentas funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto, on-line para acessar dados em nuvens e off-line através de aplicativos de extensão instaladas diretamente do Google (figura 2).

**Figura 2** – Ferramenta de texto do Google



Fonte: < <https://canaltech.com.br/internet/como-usar-o-google-docs/>

Entretanto, principalmente devido à pandemia de Covid-19, a oficina também aconteceu remotamente, o que está em acordo com que trazem Denzin e Lincoln (1994) acerca do Design Emergente da pesquisa qualitativa, ou seja, de como ela vai se moldando durante sua execução.

Dessa forma, as aulas e a produção dos textos coletivos constituíram-se como os dois primeiros procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Além deles, foram também realizadas entrevistas com os alunos participantes. Essas entrevistas seguiram o modelo semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994), já que haviam perguntas pré-estabelecidas para o início das entrevistas, mas que foram sendo modificadas na medida em que iam sendo respondidas.

No primeiro momento trabalhamos a montagem dos grupos e como eles trabalhariam o Google Docs. Como alguns alunos já conheciam a ferramenta, eles tornaram-se tutores nesse primeiro momento. Em seguida, já de posse do suporte quanto ao uso efetivo do Docs, eles começaram a pesquisar que embasariam seus textos.

Distribuimos os 43 alunos da turma em 8 grupos e assim, a posteriori, começamos as interações no documento compartilhado por cada grupo.

Somente após a conclusão do texto coletivo colaborativo é que aplicamos o questionário no Google Forms. A seguir as quatro perguntas aplicadas aos alunos na figura 3.

**Figura 3 – Formulário do Google Forms**

The image shows a Google Forms interface on a web browser. The title of the form is "Pesquisa sobre o texto coletivo." The form contains the following questions:

- Opinião sobre a construção de um texto colaborativo. (Short answer)
- Nome/ Turma (Short answer)
- 1. De que forma você avalia o uso de tecnologias no processo de aprendizagem durante a pandemia? (Long answer)
- 2. De que forma a produção colaborativa (texto coletivo) contribui para a aprendizagem? (Long answer)
- 3. O que você achou de participar do seu processo de aprendizagem? (Long answer)
- 4. O que você achou de participar da aprendizagem do seu colega? (Short answer)

**Fonte:** Elaboração das autoras

Dentre os 43 alunos da sala, 34 responderam a entrevista aplicada. E dentre os oito grupos formados apenas dois não realizaram a tarefa proposta (texto coletivo/colaborativo).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de dados resultou na concepção de três blocos de saberes:

- 1) Percepção dos alunos sobre tecnologias e o ensino remoto durante a pandemia.
- 2) Percepções sobre o texto coletivo.
- 3) A construção do conceito Voseo através do texto coletivo.

#### 3.1 Percepções dos alunos sobre tecnologias e o ensino remoto durante a pandemia

Um professor, um pesquisador ou apenas um leitor curioso ao se deparar com esse bloco de análise pode se perguntar acerca da relação entre ele e a pergunta que norteou essa pesquisa. A resposta para indagações dessa natureza pode ser pensada a partir de dois vieses.

No primeiro, entendemos que o pesquisador atento não deve ficar alheio aos dados que está analisando, sem refletir de que maneira esses dados permeiam sua pergunta de pesquisa, sem lhe responder, mas compondo um cenário com implicações (in)diretas na pesquisa, o que Lincoln e Guba (1985) entendem por design emergente da pesquisa qualitativa.

O segundo viés é que a pandemia de Covid-19 alterou o modo de ser e de viver no mundo atual. Um dos aspectos relacionados à pandemia foi o advento, ou quem sabe a utilização de fato, do ensino remoto, que só foi possível durante o período em que essa pesquisa foi concebida e produzida, devido ao uso de tecnologias digitais.

Kenski (2007) entende a tecnologia como algo que surge e se desenvolve a partir da necessidade dos seres humanos. Nesse sentido, a autora entende como tecnologias o fogo, artefatos para caça e pesca de nossos antepassados e, pensando na educação, o quadro negro, o lápis, o papel, entre outros. Corroboramos com Kenski (2007) nesse pensamento, e acredito que a necessidade gerada pela pandemia nos fez repensar, enquanto professores e alunos, nos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias, nesse caso as tecnologias digitais.

Essa possibilidade de uso, durante esse período, é verificada nas falas de alguns alunos. Os nomes originais dos alunos foram mudados nessa pesquisa, a fim de manter a confidencialidade de opiniões.

Sobre a percepção dos alunos sobre o uso da tecnologia nas aulas remotas João nos diz <sup>1</sup> *“Acho a tecnologia importante, pois nos ajuda bastante em nosso desenvolvimento escolar durante esse óbice a qual estamos vivendo”*. Nessa mesma perspectiva a aluna Mayala acrescenta *“[...]apesar de ser uma maneira diferente a que já estamos acostumados, o avanço da tecnologia é essencial na pandemia. Ela disponibiliza o acesso a comunicação das aulas remotas [...]”*. Ainda no tema Ana Lívia diz *“Na minha opinião os meios tecnológicos estão ajudando bastante com as aulas remotas, quando estamos com dúvidas em alguma matéria basta dar uma pesquisada para ver vídeos aulas ou outras muitas maneiras de aprendizagem.”*

Entretanto, esse uso irrestrito de tecnologias (durante ou após a aula) também pode ser visto sobre uma ótica negativa, diferente daquela elogiada nas falas anteriores. Vejamos os trechos a seguir:

Sarah aponta *“As tecnologias podem ser usadas de duas maneiras. Podemos aprender, estudar, pesquisar, progredir de várias maneiras [...] já que possuímos inúmeras informações úteis (confiáveis), mas existem também coisas ruins na internet. Então é necessário muita cautela ao usar as mídias digitais [...], ainda mais nesse período de pandemia em que o consumo de internet triplica (intensifica) para muitas pessoas.”*

E Ana Clara arremata *“Como tudo no mundo, esse uso (das tecnologias) tem pontos bons e ruins. É um pouco mais fácil para os alunos em relação ao envio das atividades e tal, mas no quesito aprendizagem deixa um pouco a desejar”*.

Essas falas vão ao encontro do que Beloni (2010) entende, ao mencionar que as tecnologias não são boas nem más, elas são apenas tecnologias. Essa caracterização deve se dar a partir da maneira como elas são utilizadas.

No caso da aprendizagem, em tempos de pandemia, elas desempenharam um importante papel, além daquele de permitir a comunicação entre escola-professor-aluno.

1 A partir dessa sessão os trechos em itálico correspondem a proposições teóricas elaboradas, a partir dos saberes explicitados pelos alunos durante as entrevistas. Os trechos entre aspas no corpo do texto correspondem às falas dos alunos.

Beatriz diz “*O uso da tecnologia no processo de aprendizagem foi primordial durante a pandemia, uma vez que com o distanciamento social, tornar-se-ia impossível o acesso a grande parte dos materiais de estudo e sem isso dificultaria muito o processo*”.

Ariele complementa “*Acho que foi um jeito de não deixar de pelo menos tentar educar (instruir/ ensinar) mesmo de casa, mesmo tendo milhares de pessoas que não possuem aparelhos eletrônicos ou internet. Mas mesmo assim, nunca tínhamos imaginado fazer tal feito e aqui estamos com muitas evoluções*”.

A fala de Ariele foi corroborada por Renner, que diz “*As tecnologias são muito importantes, principalmente agora nesse momento tão delicado, através dela se tornou mais fácil obter informações, conhecimentos, estudar, assistir vídeo-aulas [...], entretanto ela não é acessível a todos, nesse período de pandemia os “privilegiados” da sociedade continuam tendo meios de estudar, enquanto a maioria dos estudantes ainda estão sem sala de aula e não possuem meios de obtê-la*”.

A fala de Roana nos permite fazer outros questionamentos, relacionados agora a uma discussão política, de um acesso universal às diferentes tecnologias existentes hoje em dia, mas essa discussão não será feita aqui, nesse momento. O certo é que a produção do texto coletivo não seria possível, durante a pandemia, sem o auxílio de tecnologias digitais. O entendimento dessa produção é que discutimos no bloco a seguir.

## **3.2 Percepções sobre o texto coletivo**

D’Ambrósio (2003, p. 68) aponta que o conhecimento é gerado individualmente, ele é parte autônoma de cada cabeça, entretanto, ele só se concretiza e ultrapassa os âmbitos dos artefatos exclusivos do seu criador/ gerador quando passa a ser compartilhado com outrem.

Essa percepção do saber compartilhado do autor corrobora a percepção aqui proposta sobre o texto coletivo. Entendemos o texto coletivo como o caminho, a ponte sobre o conhecimento adquirido e o seu uso concreto. A partir do momento em que há o compartilhamento de informações, o conceito (nessa pesquisa o Voseo) é efetivamente assimilado pelos pares que por eles o buscaram.

Ao analisar as entrevistas da pesquisa, percebemos que, de fato, observamos que há a explicitação de saberes apontados nas direções apontadas acima. Ou seja, saberes ligados às competências envolvidas na produção textual coletiva e às formas de conduzir e planejar a sua própria aprendizagem e a do outro, bem como os saberes associados a ações de motivação, de estímulo e participação dos alunos na atividade colaborativa, enfim, aos modos de se relacionar com o grupo.

Nas entrevistas estruturadas as falas dos alunos corroboraram, para pergunta dessa pesquisa, a saber, como a prática da produção coletiva de texto pode estimular a aprendizagem e favorecer a interação entre alunos num ambiente virtual de aprendizagem?

Sobre a experiência da escrita a muitas mãos o aluno Gabriel nos fala *“através da produção coletiva é possível trocar e compartilhar ideais e aprendizados, o que só tem benefícios”*. Essa passagem nos aponta para os pontos positivos na percepção dos alunos.

A ideia de interação e coparticipação na aprendizagem entre pares remete a postura ativa proposta por Bakhtin, em que a apropriação da palavra do outro empresta um novo sentido a novos contextos. Essa quebra de passividade é aqui explicitada nas falas dos alunos.

Esse enfoque de coparticipação concretizou-se na voz da aluna Maria: *“a discussão em grupos ajuda muito no conhecimento, pois você aborda o tema junto com seus colegas e discute sobre ele”*.

Ainda nesse sentido de interação bem como sobre a construção de conceitos coerentes Marina aponta *“acaba nos ajudando de uma forma geral [...] um explica e o outro corrige e assim vai se formando várias opiniões de forma coerente”*.

A discussão suscita ainda mais visões positivas sobre o processo de aprendizagem. O aluno André aponta: *“Para mim este texto colaborativo foi algo totalmente novo e que me ensinou um pouco sobre as diferentes formas de pensar (diferente) existentes entre meus colegas e de como as ideias mesmo sendo opostas são capazes de se unir para gerar um texto completo, ajudando-me a compreender ainda mais sobre o assunto devido as essas ideias diferentes”*.

A aluna Hêmily mostra de forma bem pontual orientações para uma boa produção coletiva, ela fala *“como trabalhar em grupo? Organização, consenso e colaboração”*.



A sequência de ideias e a intermediação do professor na produção colaborativa são essenciais nessa busca da construção coerente do conceito proposto.

O professor atua nessa produção dando um aporte inicial para assimilação do conceito, nessa pesquisa o fenômeno linguístico Voseo, para que, a partir daí os alunos possam guiar as futuras pesquisa para o aprofundamento do conceito, atuando dentro de equipes ou pares na produção coletiva do texto.

Dentro das equipes os alunos também atuam como agentes norteadores, tomando o papel de liderança ou mediação entre os alunos. Essa característica do processo de produção é corroborada na fala da aluna Roana “*temos que aprender a trabalhar em grupo, como também ajudar o colega que tem mais dificuldade, oferecendo a ele todo apoio e tirando suas dúvidas [...], várias pessoas juntas tem mais ideias e assim o trabalho fica melhor*”.

As entrevistas dos alunos apontaram para um amplo aspecto positivo da construção do conhecimento acerca do tema abordado, no caso dessa pesquisa o fenômeno linguístico Voseo, na análise das falas dos alunos entendemos que a discussão, o compartilhamento de ideias e a atuação de cada membro da equipe corroboraram para a construção do conceito do fenômeno. E é a construção propriamente dita que trataremos na próxima sessão.

### **3.3 A construção do conceito Voseo através do texto coletivo**

Fenômenos linguísticos são temas comuns nos livros didáticos e sua abordagem é amplamente eficaz na construção das competências que envolve a aquisição de uma Língua estrangeira. A escolha do fenômeno Voseo para trabalhar seu conceito na construção de um texto coletivo/ colaborativo se deu pela familiaridade do tema, haja vista a proximidade geográfica com um dos países onde o Voseo é amplamente difundido (Argentina), como também pela retomada de um tema já abordado no livro didático da turma em questão.

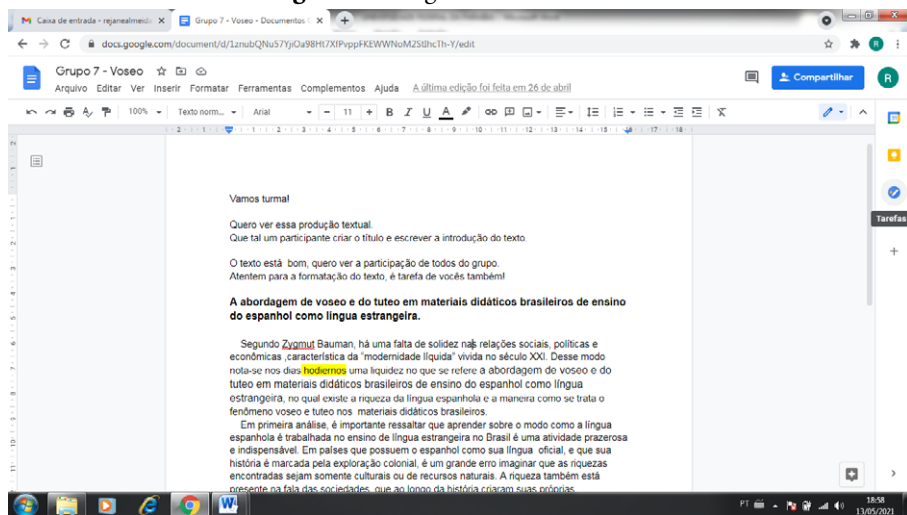
Assim, começamos com a retomada do tema por meio de uma oficina, que se desenvolveu num momento da pandemia da Covid 19 em que as aulas do ensino médio estavam totalmente remotas. Usamos o Google Meet para apresentar os con-

ceitos e suscitar as primeiras discussões. Em seguida os alunos formaram as equipes e apresentei a plataforma na qual eles usariam para trabalhar o texto: o Google Docs.

A partir desse momento ficou por conta dos alunos a construção do conceito Voseo. E, eles apresentaram textos riquíssimos embasados em pesquisa que se seguiram após a oficina, debates e colaboração entre eles.

Apresentamos aqui alguns recortes de textos produzidos pelos alunos.

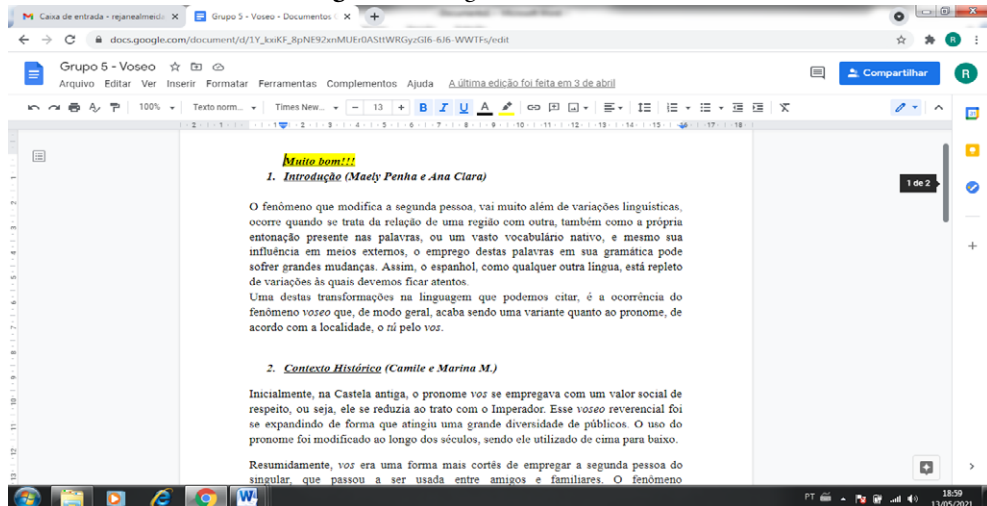
**Figura 4** – Fragmento texto coletivo



**Fonte:** Elaboração das autoras

O grupo 7 trabalhou o fenômeno na perspectiva de usos em livros didáticos, trazendo críticas e sugestões sobre o uso mais difundido do conceito, como ilustra a figura 5.

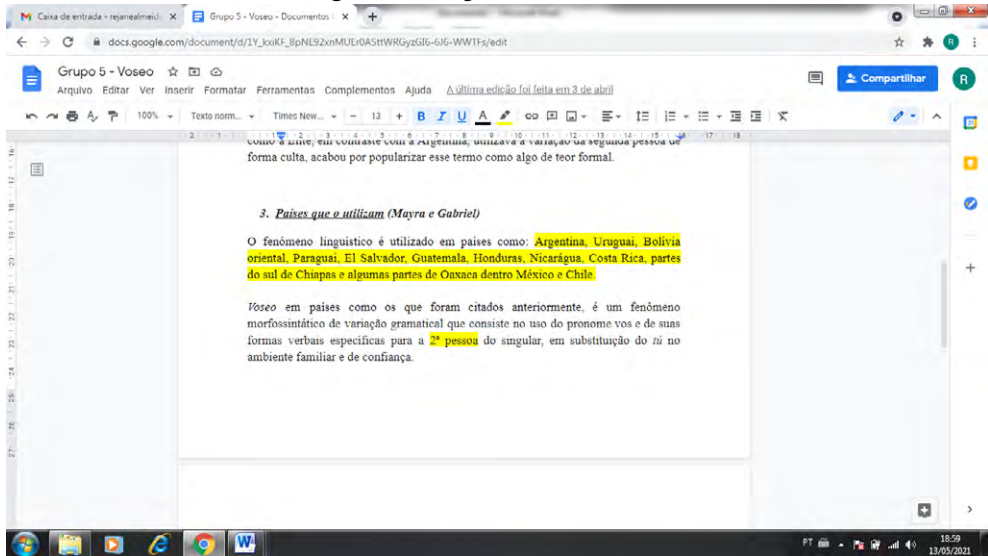
**Figura 5 – Fragmento texto coletivo**



**Fonte:** Elaboração das autoras

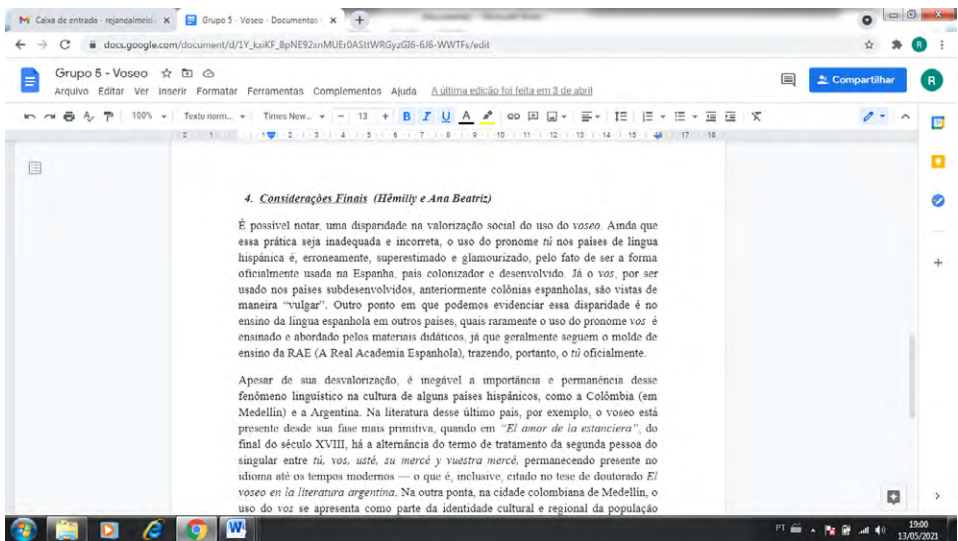
O grupo 5 trouxe uma apresentação de cunho bibliográfico, contextualizando histórico e geograficamente o conceito. Esse grupo trouxe uma divisão não usual da ferramenta: um único membro fez a escrita, indicando com os nomes cada contribuição por eles dada, como verificamos nas figuras 6 e 7.

**Figura 6 – Fragmento texto coletivo**



Fonte: Elaboração das autoras

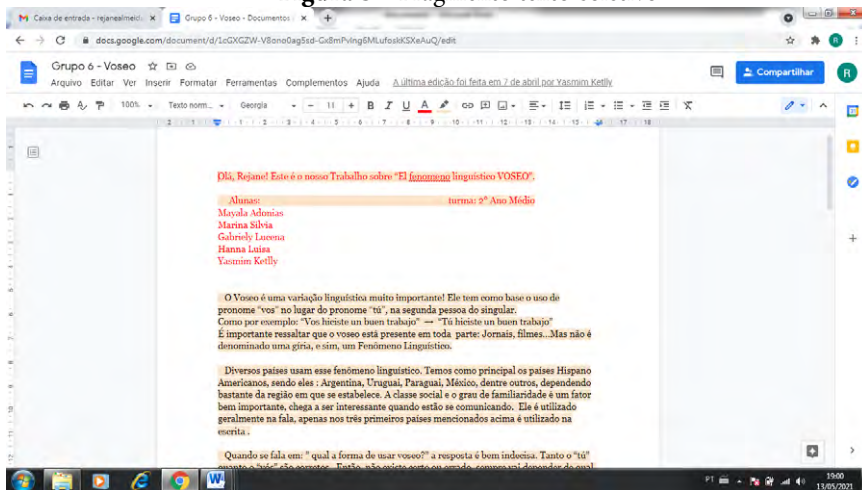
**Figura 7 – Fragmento texto coletivo**



Fonte: Elaboração das autoras

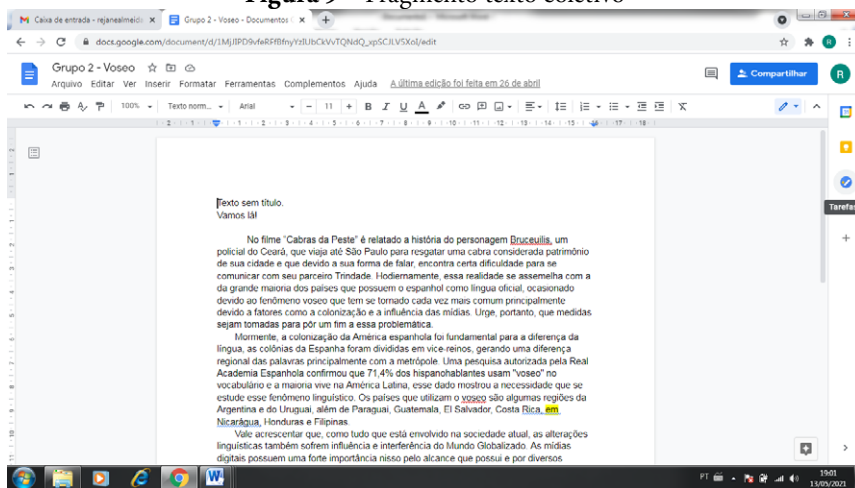
Ainda no texto do grupo 5, eles apontam em suas considerações finas um debate sobre o preconceito linguístico, conforme figura 8, bandeira tão amplamente levantada por Marcos Bagno. Esse questionamento será abordado em futuras pesquisas. Aguardem!

**Figura 8 – Fragmento texto coletivo**



Fonte: Elaboração das autoras

**Figura 9 – Fragmento texto coletivo**



Fonte: Elaboração das autoras

O grupo 2 e 6 apresentaram abordagens práticas de fenômenos linguísticos, conforme figuras 9 e 11, colocando o Voseo em contraste com fenômenos linguísticos do nosso país. Uma abordagem interessante no que diz respeito à concretização do saber/ entendimento.

A construção do conceito foi feita dentro de um debate muito interessante de ideias, onde, dentro do Google Docs houve um momento ímpar de interação e compartilhamento de conhecimento. O objetivo proposto nessa atividade de produção textual coletiva foi realmente alcançado pelos grupos que entenderam o sentido do estudo colaborativo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferramentas de Texto coletivo exposta nesta pesquisa é, de fato, um meio eficaz na produção e disseminação do conhecimento. Pesquisas e experiências realizadas pela UFRGS expõem, de forma eficaz, as facetas positivas no advento da comunicação/aprendizagem e interação em ambientes virtuais, culminando em produções estruturadas escritas a várias mãos.

A intenção de usar essa ferramenta em uma turma ingressante do Ensino Médio da rede de ensino baseia-se em experiências positivas já realizadas, e na intenção de promover a interação entre os alunos em um ambiente virtual de aprendizagem, partindo da análise de um conteúdo específico (nesse caso o fenômeno linguístico Voseo), e posterior produção textual usando a ferramenta Docs do Google for Education, onde a sombra de um interlocutor os alunos produziram um texto a várias mãos.

Entendemos que a cada ano novas tecnologias são lançadas para atender as necessidades do mundo altamente globalizado e latente por estratégias que suscitem soluções para tais demandas, a educação também integra mais possibilidades tecnológicas para atender às novas demandas pedagógicas e para atuar dentro do universo de interesses da nova geração.

Nessa perspectiva, entendemos que a escrita se coloca eficaz frente às novas expectativas educacionais advindas com as Tic's, como também no sentido de

possibilitar o trabalho de forma colaborativa. Os alunos entrevistados nessa pesquisa apontam fortemente para o lado positivo do trabalho coletivo, onde a troca de conhecimento atuou como ferramenta de auxílio para complementar o conteúdo apresentado pelo professor, uma vez que eles buscaram um embasamento teórico maior através das dúvidas e debates que foram surgindo durante a produção do texto coletivo.

A presente pesquisa também trouxe à tona, a preocupação social dos alunos quanto o acesso à informação, trazendo debates pertinentes a falta de programas de inclusão digital, haja visto que, durante a pandemia da Covid 19, grande parcela dos estudantes brasileiros não teve condições de acessar as aulas de forma remota.

Entendemos o que a identificação e análise dos dados mostraram opiniões que ajudou a responder à questão norteadora dessa investigação, os alunos apontaram que as estratégias advindas da produção a várias mãos atuou efetivamente para a assimilação do conceito Voseo, mostrando através da interação do grupo o quanto eles buscaram de fato, pelo conhecimento.

Deste modo, o desenvolvimento desta pesquisa teve um caráter qualitativo com uma abordagem exploratória e descritiva. Exploratória devido ao fato da realização da atividade em sala de aula, embora virtual, os alunos são os autores principais da nossa pesquisa. E ao mesmo tempo descritiva pela realização de análise, de registros e interpretação dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados, bem como os dados que surgiram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Concluímos, portanto, que ainda há muito o que ser estudando sobre o texto coletivo, suas funcionalidades e aplicações, como também seu impacto nos novos processos educacionais. Nesse sentido, entendo que houve sim uma aplicabilidade positiva na construção da aprendizagem do conteúdo em questão e espero ainda que esse material suscite futuros debates e pesquisas que aprofundem e divulguem a potencialidade do texto coletivo/ colaborativo no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, ambientes virtuais e interatividade.** Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação de professores. Rio de Janeiro – RJ: Loyola, 2003.

BARBOSA, R. M. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem.** Porto Alegre – RS, Artmed, 2005. 184p.

BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 75.

BORBA, MARCELO C. **Humans-with-media and continuing education for mathematics teachers in online environments.** *ZDM*, v. 44, n. 6, p. 801–814, 1 out. 2012.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORBA, M.C.; VILLARREAL, M. E. **Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking:** information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization. New York: Springer, 2005. v. 39.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), **La lengua española en américa:** Normas y usos actuales. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. p. 225-236.



CASTILHO, W.S.; LOCATELLI, E. L.; BACKES, L. MORAIS, R. T. R.;  
**Escrita Coletiva:** Cabeças Distantes, Conhecimentos Articulados. 2007.  
Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200765836PM.pdf>> Acesso em 10 de março de 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research.**  
London: Sage Publication, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3a. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOKHALE, A.A. Collaborative Learning enhances critical thinking.  
**Journal of Technology Education**, 7(1):22-30, Fall, 1995.

HILTZ, S.R. Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 1(2): 1-19, Aug., 1997.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: < <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>.> Acesso em: 02 abril 2021.

KENSKI, V. M. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA.  
In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.  
Acesso em 29/03/2021.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais.** In: BARRETO, R. G. (Org). Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13723/8052>.> Acesso em 22 de abril de 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

RAMÍREZ, M.V. **El español de América II. Morfosintáxis y Léxico.** Madrid: Arco Libros, S.L., 2011.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. **Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica.** Interfaces Científicas, v. 10, n.1. p. 41-56. 2020.

# Capítulo 9

## LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A EXPERIÊNCIA DO PNLD (2018) PARA O ENSINO MÉDIO

*Siomara Regina Cavalcanti de Lucena (Polo de João Pessoa/PB)  
Ana Berenice Martorelli (DELEM/UFPB)*

### INTRODUÇÃO

A proposta da presente pesquisa se justifica pela importância da literatura enquanto registro cultural de uma língua e também como potencializador da aprendizagem da língua alvo em vários aspectos, bem como das próprias estratégias de leitura desses textos para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem e à aquisição de uma língua estrangeira, que é a compreensão leitora. Interessamo-nos em trabalhar com o tema da literatura pela afinidade pessoal e pela experiência profissional com formação de leitores e com o uso constante da literatura na aula de espanhol como língua estrangeira.

Desde a tenra idade, temos contato com a literatura contada e lida, o que nos faz, cada vez mais perceber a repercussão desses textos nas mais variadas áreas. No tocante às aulas de espanhol como língua estrangeira, percebemos, por experiência em sala de aula, como a literatura traz naturalidade ao processo de aproximação com a língua alvo e como isso influencia diretamente no repertório cultural dos alunos, questão de relevância quando se trata de estudar qualquer língua. Concordamos com Yamakawa (2012) quando afirma que as aulas que mantêm seu foco somente em descrições sistemáticas de língua fracassam em formar alunos capazes de utilizar a língua de forma completa e interagir socialmente.

O livro didático funciona, nas salas de aula do ensino médio, como uma importante ferramenta no andamento das atividades de ensino e aprendizagem. Em muitas escolas, nas aulas de língua estrangeira, o livro didático tem sido utilizado muitas vezes como o único material que disponibiliza textos literários para a leitura dos alunos. Cunha (2016, p. 16) também concorda que isso acontece na área das línguas estrangeiras, notadamente o espanhol, quando diz que o livro didático continua sendo um dos principais materiais de ensino da língua espanhola, sendo que em alguns casos é o único recurso do professor.

As evidências da supremacia dos manuais didáticos nas salas de aula levantam questões importantes no que se refere ao acesso ao texto literário que esse livro disponibiliza. É nesse sentido que, no presente trabalho, vemos o livro didático como ferramenta no processo de leitura e letramento em língua estrangeira, como concorda de igual maneira Bakhtin, que partia da perspectiva de que o dito material representava um elo importante entre o professor e o aluno em sala de aula (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 87). Assim, acreditamos que o livro didático pode influenciar diretamente na atuação do professor no que tange à escolha e à leitura de textos literários na aula de espanhol, o que mostra a relevância de fazer o levantamento do que há de literário nos livros didáticos estudados.

Sabendo da dimensão de importância do texto literário, Geraldini (2006) afirma que “[...] introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos”. A partir da fala do autor, podemos inferir que o papel que deve pertencer ao ensino da leitura na escola é o de formar leitores capazes de não apenas decodificarem o sistema linguístico, mas também de lidarem com o mundo apresentado no texto.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146, a qual tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens consideradas essenciais no ensino básico brasileiro, demonstra preocupar-se com a diversificação de textos em sala de aula, inclusive em literatura estrangeira. O referido documento diz que, com a sua implantação, espera-se:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2017, p. 23).

Assim sendo, acreditamos que essa proposta de diversificação de gêneros textuais possa ainda mais legitimar e dar espaço à literatura dentro dos materiais que serão ferramentas para o desenvolvimento do trabalho dos educadores.

Em outro documento regulador da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, publicados em 2000, já se fazia referência a uma mudança de mentalidade rumo a este segmento educacional. A ideia era preparar o aluno para o mundo contemporâneo. No tocante às línguas estrangeiras, o referido documento as têm como meios fundadores da comunicação entre os seres humanos e, por isso, é através delas que o aluno será capaz de “adquirir conhecimento, por meio do acesso às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e conceber a realidade” (BRASIL, 2006). De acordo com essa concepção, entendemos que estudar uma língua estrangeira ultrapassa a questão do aprendizado da gramática. Segundo os PCNs:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribuía para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p. 26).

Dentro do contexto exposto até aqui, nosso problema de pesquisa versa sobre se os livros didáticos de espanhol como língua estrangeiras adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio (2018) estão ou não trazendo textos literários e, caso o estão fazendo, quais são esses textos. Assim sendo, o presente trabalho tem como meta verificar a possibilidade levantada e descrever quais seriam os textos literários presentes nas três coleções selecionadas pelo referido Programa Nacional das escolas públicas da cidade de João Pessoa, no ano de 2018.

## **1 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E A HISTÓRIA DOS PROGRAMAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL**

O contato com a literatura estimula a percepção do aluno como pessoa e como cidadão, já que muitas vezes aborda temas próximos à sua realidade. Conforme afirmam Lima e Lago (2013), é importante lembrar a riqueza de recursos trazidos por um texto literário: a sonoridade, as diferentes figuras de linguagem, as várias construções de sentido possíveis por meio da linguagem literária, do estilo de escrita, do vocabulário, e outros fatores. De acordo com Muñoz (2007), o texto literário tem as funções de ser fonte de conhecimento, conservar e difundir uma cultura além de educar a sensibilidade artística. Também nessa linha, Cosson (2009) assevera que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”. Todavia, entendemos que esse processo também depende do professor e, por conseguinte, do material que utiliza em sua aula de espanhol como língua estrangeira. Conforme Fillola Mendonza (2004), “la concepción del docente y la metodología didáctica son los mediadores en este proceso de formación para la recepción literaria”.

Antes de abordar qualquer tema, para desenvolver nossa pesquisa, necessitamos delimitar o que aqui foi considerado literatura. Para isso, trazemos a definição de Candido (1995), a qual diz:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 34).

Para Aristóteles, em sua *Arte Poética*, as diferenças entre os textos foram compreendidas a partir de três elementos: os meios, os objetos e a maneira. Sobre os meios, o autor estabelece a diferença entre os ditirambos, a comédia e a tragédia, apontando que todos se utilizam de meios como o ritmo, o canto e o metro, mas que os ditirambos usam em conjunto enquanto que a comédia e a tragédia usam em separado. Já os objetos que imitam, a diferença entre a tragédia

e a comédia está no ponto em que a primeira imita os homens, tornando-os piores, enquanto a segunda se propõe a melhorá-los. Em relação à maneira de imitar, Aristóteles apresenta duas formas: por meio de um terceiro personagem, ou da própria pessoa sem intervenção de outro personagem.

Caminhando nessa linha de raciocínio, acreditamos que aos gêneros literários clássicos, presentes na arte poética de Aristóteles, como o lírico, o épico e o dramático, incluindo os seus desdobramentos em soneto, poesia, ode, hino e sátira, epopeia, romance, novela, conto, crônica e fábula e, finalmente, tragédia, comédia, tragicomédia, farsa e elegia, deva também ser considerada História em Quadrinhos, HQ, como literatura. De acordo com Erson (2015, s/p.), “não se trata de negar o papel desta literatura na educação dos alunos, mas de estender a percepção das HQs em sua forma e conteúdo como literatura contemporânea”.

Também trazemos o conceito de literatura móvel presente nas ideias de Eagleton (2003), o qual menciona a mudança no conceito e na valorização de determinadas ideias e estéticas através dos tempos. Observando por esta ótica, acreditamos que o que é valorizado em literatura hoje talvez não o seja amanhã e vice-versa. Ainda de acordo com o autor, uma obra pode ser considerada filosofia em uma determinada época e em outra ser vista como literatura. Também por essa razão é que introduzimos a HQ como literatura contemporânea, por acreditar que hoje a transição se deu no tocante a esse gênero, tanto por seu uso, como por sua valorização dentro da sociedade de leitores e do mercado de produção de livros.

Segundo Cunha (2016), a relação entre literatura e ensino de línguas não é nova, o que muda é apenas a maneira como se está usando hoje o dito tipo de texto. É o que confirma García (2007), quando diz que se “hacia un uso de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras ‘elevadas’ de lengua” (GARCÍA, 2007, s/p.). O autor aponta ainda que, nos anos 1960 e 1970, a literatura foi ofuscada pelos métodos de ensino de línguas e seu enfoque nas estruturas gramaticais e no vocabulário. Com o surgimento do modelo comunicativo nos anos 1980, bem a priorização da língua falada e da comunicação efetiva, a literatura também não encontra lugar, como indica Cunha (2016).

García (2007) nos traz também que é a partir dos anos 1990, por meio dos estudos de Naranjo Pita, que se observa novamente o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira, entretanto, ele não fala especificamente de espanhol. No caso dessa língua, o que acontecia era que bastantes livros didáticos já empregavam textos literários, porém eles apareciam no apêndice final das unidades, “como mero traço ornamental, cultural e quase exótico de onde quase não surgem propostas metodológicas entroncadas na unidade didática”. (PITA, 1999 apud GARCÍA, 2007, s/p.).

É partindo década de 1990 que começam a se questionar que papel teria o texto literário nas aulas de língua estrangeira, através do enfoque comunicativo (CUNHA, 2016). Por meio das investigações levadas a cabo por Naranjo Pita, no ano de 1999, é que se toma conhecimento da utilização do texto literário no ensino de língua estrangeira com a meta de usá-lo dentro da perspectiva comunicativa ao. De acordo com García (2007), até então, a literatura era usada apenas como meio de introduzir a gramática.

## 1.1 O PNLD

Como trabalhamos com os livros escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, nos cabe situar este projeto. Desde o ano de 1937 que o governo implantou, através do o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro e começou a acontecer a valorização e o incentivo à elaboração e à produção do livro didático no Brasil (BRASIL, 2018)

No ano de 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Já em 1945, por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e uso do livro didático, legando ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º (BRASIL, 2018).



No ano de 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com vistas a coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição do livro didático. Segundo o histórico do PNLD, disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), o acordo oportunizou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros ao longo de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa conseguiu dar continuidade ao trabalho (BRASIL, 2018).

No ano de 1970, com a publicação da Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação, o órgão implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). Já no ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as funções antes atribuídas ao Colted. Nesse momento, tornou-se necessária também a participação financeira dos estados e então foi implantada a contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, através do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pelo desenvolvimento do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Segundo informações do histórico da PNLD na página do FNDE, a escassez de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública faz com que a grande maioria das escolas municipais seja excluída do programa.

No ano de 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o Plidef. Naquele momento, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e o programa é ampliado, havendo a inclusão das demais séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2018).

Dois anos depois, em 1985, com a publicação do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef finalmente é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que traz diversas mudanças, como a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização do livro e, conseqüentemente, o não uso do livro descartável, além do aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, com o objetivo de haver maior durabilidade e possibilidade da implantação de bancos de livros didáticos. Também houve a extensão do programa para os alunos da 1ª e 2ª séries das escolas públicas. Além disso, foi estabelecido o controle do processo decisório para a FAE e efetivado o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2018)

No ano de 1992, a distribuição dos livros diminuiu pelas limitações orçamentárias, abarcando somente até a 4ª série do ensino fundamental. No ano seguinte, a Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados à rede pública e ocorre um fluxo constante de distribuição e recursos para a produção e a distribuição de livros didáticos no país. Entre 1993 e 1994, é publicado um documento sobre a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO. Então, a partir do ano seguinte, paulatinamente, a universalização da distribuição do livro didático vai retornando ao ensino fundamental. No ano seguinte, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

Apenas no ano de 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, o que ocasionou a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª à 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC de acordo com critérios estabelecidos previamente. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

A partir de 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação passa a gerir e executar o PNLD. O programa então foi ampliado e começou a comprar, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de

1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Desde o ano 2000, os livros didáticos começaram a ser entregues no ano anterior a sua utilização e, em 2001, o programa passou, aos poucos, a atender a alunos com deficiência visual e, logo depois, os surdos que estavam no ensino regular.

Desde o ano de 2002 o programa passou a ter a organização em “Anos finais” e “Anos iniciais”. Já em 2003, houve a inclusão de atlas geográficos e a edição da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15 de outubro de 2003, que instituiu o Programa Nacional do Livro didático no Ensino Médio (PNLEM). Em 2004, houve distribuição de dicionários e a manutenção da distribuição anterior. Nesse ano em questão, a novidade foi a criação do Siscot, uma ferramenta informática que auxilia a gestão e a execução do programa, pois registra e controla o remanejamento de livros a distribuição da reserva técnica. No referido ano, este *software* foi usado em todos os estados para a gestão dos livros referentes às turmas de 1ª a 4ª séries. Em 2005 e 2006, o PNLD e o PNLEM fizeram reposição de livros e complementações, bem como modificaram a distribuição de dicionários por nível de escolaridade e por critério de uso em sala de aula. Além disso, começou-se nesse período a distribuição de dicionários em língua inglesa. Os dois programas seguiram com a política de reposição e complementação dos livros no ensino fundamental e médio.

Em 2007, foi acrescentada a distribuição de dicionários trilíngues (português, inglês e LIBRAS). Seguindo a meta progressiva de universalização do material para o segmento do ensino médio, o atendimento é ampliado com a aquisição de livros de história e de química. Foi também neste ano que foi publicada a resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007, a qual regularizou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com vistas à alfabetização de jovens e adultos. Essas sistemáticas seguem no ano de 2008 e em 2009, quando finalmente é publicada a resolução CD FNDE nº. 60, de 20 de novembro de 2009, que regulamenta várias mudanças na adesão ao programa, em sua organização. A partir de então, as escolas tiveram que aderir oficialmente para poder participar do programa e o ensino médio passou a ser abarcado pelo próprio PNLD. Esta resolução foi muito importante no que diz respeito às línguas

estrangeiras, já que foi nela que os livros de inglês e espanhol foram incluídos no programa do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Em 2010, pela primeira vez, foram adquiridas obras complementares para alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental. No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro de 2010, o qual instituiu o Programa Nacional da Biblioteca da Escola e dispôs sobre os procedimentos para execução dos dois programas, PNLD e PNBE. No ano seguinte, houve distribuição de livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) para o segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2012, seguiram-se as complementações e os reposições de livros, havendo como novidade a evolução da tecnologia dentro do programa e a aceitação de materiais digitais como complementação dos materiais pedagógicos físicos. Os livros didáticos distribuídos também passaram a trazer endereços eletrônicos para que se usasse também o conteúdo digital, o que foi implementado a partir de 2014.

No ano de 2017, com a publicação do decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD sofre uma enorme mudança. Entre muitas delas, a comissão de avaliação dos materiais a serem selecionados mudou e a abrangência do material a ser adquirido também. Houve a inclusão do livro do professor para a educação infantil e a educação física. A partir de agora, as redes municipal e estadual são que escolherão os livros para todas as escolas a partir de 2019. Até agora, cada estabelecimento de ensino é que era responsável pela escolha dos seus livros. Isso significa dizer que as redes terão mais capacidade de escolha no tocante às decisões pedagógicas.

## 1.2 O Guia do PNLD – Língua Espanhola em 2018

Para o ano de 2018, o guia de língua estrangeira espanhol apresenta alguns pontos abordados nos PCNs e nas diretrizes do PNLD. O referido manual apresenta as três coleções de livros que foram selecionadas pelo FNDE para serem escolhidos pelas escolas. As opções são: *Cercanía Joven* 1, 2 e 3, da editora SM; *Confluência* 1, 2 e 3, da editora Moderna; e *Sentidos en léngua española* 1, 2, 3, da editora Richmond. O guia fala que, na escolha:

Prioriza-se o aprimoramento da compreensão escrita, em diversos gêneros discursivos, com vistas à formação crítico-reflexiva do (a) estudante, o que se complementa por uma proposta de produção escrita fundamentada nos mesmos pressupostos que orientam o trabalho com leitura (BRASIL, 2017).

Assim sendo, podemos observar a valorização do material escrito e do trabalho nesse sentido em sala de aula, o que pode ou não ser com literatura. O guia diz ainda que “Propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica [...] “Explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras” (BRASIL, 2017), sendo essa visão usada como critério eliminatório na escolha das obras. Fazendo uma busca rápida pela palavra “literatura” no documento, é surpreendente que não seja encontrado nenhum registro dela. É importante entender o que o programa teve como prioridade na hora da seleção das obras, para que, no momento da análise, entendamos a escolha dos possíveis textos literários.

### 1.2.1 Coleção *Cercanía Joven*

A coleção *Cercanía Joven* (2ª Ed., 2016) é composta por três volumes (1, 2, 3) e é uma obra coletiva organizada por Ana Luíza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santa Chaves, sendo editada pela editora SM. De acordo com o Guia do PNLD (2018), o livro tem uma abordagem geral sociointeracionista e privilegia a língua

espanhola em uso. Privilegia o uso de diversos gêneros discursivos orais e escritos, trazendo também o tema da diversidade cultural.

Os três livros da coleção têm a mesma estrutura e dividem-se em três unidades de dois capítulos cada. Ao final de cada unidade, há as sessões *Proyecto e Cultura em diálogo*, as quais trabalham com intertextualidade e “fruição estética”. (BRASIL, 2018). No fim do livro, também há a sessão *La lectura em el ENEM y en las selectividades*, destinada ao treinamento para questões de múltipla escolha. Ainda de acordo com o referido guia, a coleção *Cercanía Joven* trabalha a questão da leitura de forma integrada com outras habilidades e através de estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura. A coleção vem acompanhada de 3 CDs de áudio com 5 faixas divididas entre os três volumes.

### 1.2.2 Coleção Sentidos em Lengua Española

A coleção *Sentidos em Lengua Española* (2016), das autoras Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas, editada pela editora Richmond, a qual pertence ao grupo Moderna, possui os volumes 1, 2 e 3 e fundamenta-se na perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista. O trabalho desta coleção é todo embasado no trabalho com gêneros discursivos. Os três volumes da coleção são divididos em quatro unidades temáticas com um tema central e atividades orais e escritas.

A organização das unidades é feita por seções e subseções, quais sejam: Páginas de abertura; *En foco*; *Lee* (dividida em *Ya lo sabes*, *Lee para saber más*, *Comprendiendo el texto*, *Entretextos*, *Reflexiona* e *Comprendiendo el género*); *Escucha* (dividida em *Entrando en materia*, *Oídos bien puestos*, *Más allá de lo dicho*, *Comprendiendo el género*); *Escribe e Habla* (cada qual dividida em *Arranque*, *Puesta en marcha*, *Cajón de herramientas*, *Hacia atrás*); e *Autoevaluación*. Tais seções também constam do apêndice *El estilo del género*. Na unidade 1 do volume 1, há um diferença em relação à estrutura relatada, pois a estrutura possui 15 seções, das quais somente Páginas de abertura, *En foco* e *Autoevaluación* compartilham o mesmo título com as demais unidades.

A seção *Lee* é a que concentra mais diretamente a parte de compreensão de leitora, a qual trabalha com estratégias de leitura para atingir suas metas. A coleção possui CDs de áudio com 58 faixas distribuídas nos três volumes.

### 1.2.3 Coleção Confluencia

A coleção *Confluencia* (2016) possui três volumes e é de autoria de Amanda Verdan Dib, Cecília Alonso, Lílian Reis dos Santos, Maria Fernanda Garbero, Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Calos Lagares, sendo publicado pela editora Moderna. Como as coleções anteriormente abordadas, esta também trabalha com o olhar sociointeracionista como orientação teórico-metodológica. O material também trabalha com o aprendizado por meio de projetos e tem os textos como eixo central do processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Sobre os textos que aparecem na coleção, o guia explica que “[...] a escolha dos textos favorece o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero” (BRASIL, 2017).

O guia do PNLD – 2018 explica que os três volumes da coleção estão estruturados de forma similar, apresentando quatro unidades temáticas, tendo, cada uma, nove seções cada. Tais seções têm os seguintes títulos: *Apertura de la unidad, Para entrar en materia, Para investigar el género, Para pensar y debatir, Para escribir, Para movilizar mi entorno, Autoevaluación, Para disfrutar e Comentario lingüístico*. Dentre elas, a unidade *Investigar el género* faz o trabalho com os gêneros discursivos com mais profundidade. A coleção também possui um CD com material de áudio em 28 faixas divididas entre os três volumes.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente trabalho, como antes relatado, realizamos uma pesquisa com os livros didáticos de espanhol como língua estrangeira oferecidos pelo Programa Nacional de Livro didático (PNLD), na busca pelos textos literários presentes nos mesmos. A referida investigação, no que se refere à abordagem, será qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de estudo tem interesse em

produzir informações detalhadas e ilustrativas, mesmo que não seja uma amostra muito grande. Esses pesquisadores afirmam que:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 55).

No tocante à natureza, esta pesquisa será básica, isto é, visa gerar novos conhecimentos e avanços científicos, mas não tem, por enquanto, uma aplicação prática planejada. É uma investigação descritiva, uma vez que visa descrever um fenômeno e fatos de uma certa realidade (TRIVIÑOS, 1987). Nesse caso específico, descrevemos os textos literários presentes nos livros didáticos de espanhol adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em relação aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e documental, portanto, usará as referências teóricas já analisadas e publicadas em vários meios de comunicação. (FONSECA, 2002).

Com as determinações descritas acima, a pesquisa se iniciou com o levantamento das escolas de ensino médio de João Pessoa que aderiram ao programa e por quais livros cada escola optou. Embora tais dados não sejam essenciais ao objetivos da presente pesquisa, acreditamos que seria importante saber qual é o panorama das escolhas realizadas pelas escolas no nosso contexto local escolhido. A pesquisa foi realizada através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), na consulta à distribuição de livros do programa (Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao> >. Acesso em: 18 jul. 2021). Lá existe um banco de dados com os nomes de todas as escolas do Brasil e quais livros foram escolhidos por elas. No caso da Paraíba, observamos que existem 45 escolas de ensino médio listadas e que 17 delas optaram por trabalhar com a coleção *Cercanía Joven*, da Editora SM, 17 escolheram os livros *Confluencia*, da editora Moderna, 7 com a coleção *Sentidos en Lengua Española*, da Editora Richmond, e apenas duas não aderiram ao programa.



Em seguida, foi realizada a busca pelas coleções presentes no programa, o que se deu com certa dificuldade. As editoras não se colocaram à disposição para disponibilizar os livros para pesquisa, afirmando não ter acesso à reserva técnica dos livros do PNLD – 2018. Assim sendo, o acesso aos livros foi efetivado por meio de empréstimos de colegas professores da rede pública do estado e da Universidade Federal da Paraíba, os quais se dispuseram a contribuir com a pesquisa nos dando acesso aos livros que usavam nas escolas e em suas pesquisas.

Durante a ida a uma escola pública para buscar alguns livros a serem analisados, observamos que uma quantidade enorme (seis pilhas de mais ou menos 1.30 metro de altura) de livros de espanhol e inglês, escolhidos por aquela instituição no PNLD – 2018, estava armazenada dentro das salas de aula, ainda lacrados, logo, sem nenhum uso. Mesmo que o uso dos livros não seja objetivo desta investigação, nós não pudemos deixar de nos indagar a razão de aquelas pilhas de livros estarem sem uso dentro da escola em pleno andamento do ano letivo.

Após o acesso às três coleções de livros, demos início à coleta de dados. Para isso, elaboramos três tabelas com o objetivo de fazer o mapeamento dos textos nos livros. A primeira mostra os temas de cada unidade temática presente na obra, o gênero trabalhado como foco. A segunda tabela apresenta a quantidade de textos literários e não literários presentes no livro. Já a terceira tabela se refere apenas aos textos literários, pormenorizando os títulos, autores, se o texto é completo ou se é um fragmento, se é um texto principal da unidade ou se é secundário, a localização dentro do livro e o gênero literário a que ele pertence. Foi a partir do preenchimento dessas tabelas que pudemos descrever nossos resultados. Dessa forma, cada livro das coleções terá as informações coletadas expostas em três tabelas.

### 3 A PARTE QUE CABE AO TEXTO LITERÁRIO NOS LIVROS DO PNLD (2018) PARA A LÍNGUA ESPANHOLA

A partir de agora, vamos dar lugar à descrição dos resultados encontrados através de nossa investigação. Iremos expor o que foi encontrado por coleção, sendo a primeira a *Cercanía Joven*, sempre começando pelo primeiro volume até chegar ao terceiro.

#### 3.1 Cercanía Joven 1

O livro “*Cercanía Joven 1*”, apresenta três unidades com temas estabelecidos, com a primeira falando da pluralidade do mundo hispânico; a segunda dedicada à saúde, ao esporte e à qualidade de vida; e a terceira relacionada à política e à ética. Nessas três unidades temáticas, os gêneros textuais que apareceram como foco foram, respectivamente, o cartão postal e a entrevista, a entrevista jornalística e o convite, e, por último, o discurso político, o convite e a notícia. Como é possível ver no quadro abaixo.

**Quadro 1** – Temas das unidades do livro *Cercanía Joven 1* (2ª Ed., 2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	El Mundo Hispanohablante: ¡Viva la pluralidade! (Capítulo 1 – Cultura latina: ¡Hacia La Diversidade Capítulo 2 – Turismo Hipánico: ¡Convivamos con las diferencias!)	Postal/ entrevista
Unidade II	El Arte de los deportes: ¡Salud en acción! (Capítulo 3 – Vivir bien: ¡Sí al deporte, no a las drogas! Capítulo 4 –Mundo futbolero: ¡Fanáticos desde la cuna!)	Entrevista periodística/ Invitación
Unidade III	El mundo es político: ¡Que también sea ético! (Capítulo 5 – Discurso: ¡Com mis palavras entrar é en la historia! Capítulo6– Movimientos populares: ¡Participemos en la política!)	Discurso político/ Invitación y noticia

**Fonte:** *Cercanía Joven 1* (2016).

O referido livro traz no interior de cada unidade outra gama de textos que são, em sua maioria, não literários. De acordo com o que observamos no livro, podemos dizer que, dos 96 textos presentes no livro analisado, apenas 8 pertencem a gêneros literários, ou seja, 8,4% dos textos são literários. O gênero literário que mais apareceu foi o conto, com 4 narrativas presentes; em segundo lugar, vemos a crônica, com apenas duas aparições na obra; em seguida, temos um poema e um quadrinho.

No que se refere aos textos literários citados, podemos observar que Júlio Cortázar foi o autor que mais apareceu, sendo de sua autoria três dos contos presentes na obra didática. Segundo o material analisado, observamos que os textos literários aparecem sempre como textos secundários e não como textos principais das unidades. Assim sendo, podemos afirmar que o texto literário não é colocado em foco na obra investigada, apesar de aparecerem como contos, que têm uma certa extensão se pensarmos no livro didático. Chama a atenção também o fato de, já que tão poucas vezes os textos estão presentes, quando aparecem são usados ainda de forma secundária.

### **3.2 Cercanía Joven 2**

No volume 2 da coleção *Cercanía Joven*, as unidades temáticas são abertas com textos de gêneros diversos à literatura. A primeira unidade versa novamente sobre a diversidade de línguas e literatura. Apesar de falar sobre a leitura literária, nenhum gênero literário é usado na unidade como foco trabalhado. Na unidade 2, os textos falam sobre consumo consciente e padrões de beleza na sociedade. Já na unidade 3, o tema é alimentação e transgênicos. Os gêneros escolhidos para abordar os referidos temas são, respectivamente, apresentação e entrevista, campanha institucional e canção, e artigo de opinião e pesquisa de opinião. Como podemos ver no quadro a seguir:

**Quadro 2** – Temas da Unidades do livro *Cercanía Joven 2* (2ª Ed., 2016)

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS – FOCO
Unidade I	Mosaico Hispánico: ¿Qué colores hay en la diversidad? (Capítulo 1 – Lenguas del mundo: ¿Qué idiomas conoces? Capítulo 2 – Lenguas y literatura: ¿Qué libro quieres leer?)	Presentación/ entrevista
Unidade II	Consumo consciente: ¿Te Sientes persuadido a comprar? (Capítulo 3 –Publicidad en foco: ¿Qué estrategias se pueden usar? Capítulo 4 – Patrones de belleza: ¿hay uno ideal?)	Campaña institucional/ Canción
Unidade III	Sabores Y olores: ¿Comes Bien? (Capítulo 5 – Alimentos transgénicos, fast food, comida sana: ¿sí o no? Capítulo 6 – Tienditas y supermercados: ¿Dónde comprar? )	Artículo de opinión / Encuesta

**Fonte:** *Cercanía Joven 2* (2016).

A obra didática traz ainda uma sequência de 84 textos em seu corpo, dos quais sete são literários, o que resulta em apenas 8,4% dos seus textos dedicados ao gênero literário. Observamos também que o gênero literário que mais aparece nesse volume da coleção é o poema, com quatro aparições; em seguida, há uma amostra de uma “novela de caballería”, que seria um romance.

Pablo Neruda é o autor que mais aparece, pois tem três poemas de sua autoria no livro em análise. Miguel de Cervantes também aparece com um trecho de sua obra mangna *Dom Quijote de la Mancha*. Podemos observar também que mais uma vez os textos literários aparecem se forma secundária e, dessa vez em específico, também em fragmento. Em nenhum momento há o destaque para o texto literário na obra estudada. Podemos ver também que aparecme como autores Shirley Barr e Circe Maia, assim como também existe um poema sem autoria explícita. Já podemos notar que um padrão se repete nessa coleção, ou seja, os textos literários parecem ter lugar apenas como secundários, sem exceção. Passemos agora a expor os resultados do terceiro volume da coleção.

### 3.3 Cercanía Joven 3

De acordo com os dados coletados, como podemos ver no quadro a seguir, o livro *Cercanía Joven 3* também começa suas unidades temáticas com o foco em gêneros textuais, sendo que as composições versam sobre inovação tecnológica e Internet, mercado de trabalho e voluntariado, sexualidade e sexismo. Os gêneros trazidos para abordar os referidos temas são, respectivamente, quadrinhos e editorial, debate e conversa de orientação vocacional, crônica jornalística e folheto de propaganda.

**Quadro 3** – Temas da Unidades do livro *Cercanía Joven 3* (2ª Ed., 2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS – FOCO
Unidade I	Conéctate con la innovación: A reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos (Capítulo 1 – tecnologías: A usarlas conscientemente Capítulo 2 – Información comunicación: la tecnología también es diversión)	Viñetas / editorial
Unidade II	Mundo laboral: Mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos (Capítulo 3 –Las profesiones: EL mercado y el voluntariado Capítulo 4 – Mercado laboral: En contra de los prejuicios)	Charla de orientación vocacional / argumentario
Unidade III	Sexualidad en discusión: Diálogo y (auto) conocimiento (Capítulo 5 – Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia Capítulo 6 – Información para todos y todas: cuánto más sepamos, mejor)	Crónica periodística / folleto de campañas

**Fonte:** *Cercanía Joven 3* (2016).

Dos 120 textos presentes na obra analisada, apenas 12 deles são considerados literários, ou seja, 10% das composições. O percentual aumentou em relação aos volumes 1 e 2, os quais apresentaram 8,4 % de textos literários em frente ao número total de escritos. Embora tenha havido uma elevação na presença da literatura na obra em estudo, continua sendo um número questionável, frente à importância do trabalho com a literatura, a qual expusemos no corpo do presente trabalho.

De acordo com os dados, os contos do autor Juan José Millá aparecem duas vezes, assim como os poemas de Olavo Bilac. Seguindo o padrão dos volumes 1 e 2 da coleção *Cercanía Joven*, o volume 3 também traz os gêneros literários apenas em fragmentos e textos secundários. Os poemas são os textos literários que mais aparecem. Em segundo lugar, vemos o conto, com duas aparições. Em seguida, temos uma cantiga de ninar, uma HQ e um texto teatral. É importante destacar a presença de Olavo Bilac no livro didático analisado, pois, apesar de escrever em português, entre os poucos textos literários existentes na coleção *Cercanía Joven*, o autor brasileiro teve dois de seus poemas presentes em um livro de espanhol como língua estrangeira.

### 3.4 Confluencia 1

O livro *Confluencia 1* (2016) é dividido em quatro unidades, como já explicado anteriormente, e dá início a cada uma dessas unidades temáticas com textos de destaque, sendo estes de diversos gêneros. As unidades, da primeira à quarta, tiveram seus títulos batizados, respectivamente, *Juntos*, *Medios*, *Cuerpos* e *(Des)cortesías*, usando como foco das unidades o trabalho com cartaz, legenda, questionário e texto teatral.

**Quadro 4** – Temas das unidades do livro *Confluencia 1* (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	Juntos	Afiche
Unidade II	Medios	Pie de foto
Unidade III	Cuerpos	Cuestionario
Unidade IV	(Des)Cortesías	Diálogo teatral

Fonte: *Confluencia 1* (2016).

Os textos literários são mais uma vez a minoria. O livro *Confluencia 1* traz 87 textos em suas páginas, sendo que apenas 4 deles são considerados literários, ou seja, 4,6%. Na primeira unidade do exemplar, não foi encontrada nenhuma literatura, apenas nas outras é que se concentraram os textos encontrados. A crônica, o poema,

a novela e o texto teatral foram os gêneros literários existentes na obra. Vimos uma variedade de gêneros textuais não literários, entretanto, a literatura passa ao largo. Seguindo a tendência da coleção analisada anteriormente, o livro *Confluencia 1* também traz os gêneros literários como secundários e como fragmentos, no caso do romance e do texto teatral. A “fórmula” parece se repetir.

### 3.5 Confluência 2

O livro *Confluencia 2* também está dividido em quatro unidades temáticas, as quais trazem os seguintes temas e gêneros como foco de trabalho, como podemos visualizar no quadro a seguir:

**Quadro 5** – Temas das unidades do livro *Confluencia 2* (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	Memórias	Entrevista
Unidade II	Escuelas	Microrrelato
Unidade III	Periferias	Poema
Unidade IV	Hablas	Prólogo/introducción

**Fonte:** *Confluencia 2* (2016).

Nesse livro, observamos a presença do poema como meta de trabalho na unidade três, fato que destoa de todos os livros analisados até agora, pois dessa forma, a literatura aparece como texto principal. Os demais gêneros são, entrevista, microrrelato e prólogo/introdução. Na tabela a seguir observamos a variedade de textos presentes na obra estudada.

De acordo com os dados coletados, dos 85 textos presentes na obra, 10 são literários, o que condiz com 11,8% do total. Essa porcentagem representa um número maior do que os livros analisados até então. No quadro abaixo, podemos observar a localização e os autores que dos referidos textos literários.

Os dados nos mostram que o autor Augusto Monterroso está presente com dois textos, sendo um conto e uma fábula, os demais autores aparecem com um

texto cada. Dos dez textos literários, a metade é de poemas, dois são contos, dois são romances (novelas), e também há uma fábula, como citamos anteriormente.

### 3.6 Confluência 3

Como os outros livros da coleção, o *Confluência 3* também está ordenado em 4 unidades temáticas, as quais são encabeçadas por textos de gêneros que serão trabalhados na unidade. No caso do livro em questão, a primeira unidade traz o tema das línguas faladas no mundo, a segunda fala de temas polêmicos relacionados à ecologia, a terceira traz a temática do trabalho e a última traz as palavras como tema principal. Para tanto, os gêneros a serem trabalhados, respectivamente, são a carta, a crônica, o texto instrucional e a entrada de dicionário. Desta vez, observamos que, apesar do foco de trabalho na unidade 2 ser a crônica, tal gênero literário não aparece como texto principal.

**Quadro 6** – Temas das unidades do livro *Confluência 3* (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	Lenguas	Carta
Unidade II	Ecopolémicas	Crônica
Unidade III	Trabajos	Instrucciones
Unidade IV	Palabras	Entrada de dicionário

**Fonte:** *Confluência 3* (2016).

Pormenorizando cada texto, novamente, na coleção *Confluência*, os textos literários aparecem poucas vezes. Dos 77 textos, apenas 9 pertencem a gêneros literários, ou seja, 11,8%, embora no livro *Confluência 2* haja proporcionalmente mais textos literários que o *Confluência 1* e que os livros da coleção *Cercanía Joven*. Mais uma vez o gênero literário mais contemplado foi o poema, com quatro aparições; em seguida, aparecem os contos e as crônicas, com duas amostras cada, havendo apenas um romance (novela).

A presença do conto “Restos do carnaval”, de Clarice Lispector, é uma grata surpresa. O texto em português vem acompanhado de uma micro biografia em



espanhol. É interessante observar que, em meio a tão pouca quantidade de textos literários nos livros em espanhol como língua estrangeira, os autores acharam espaço para um texto em português.

### 3.7 Sentidos en Lengua Española 1

A coleção *Sentidos en Lengua española*, como relatado anteriormente, está estruturada em quatro unidades temáticas. Tais unidades abordam, respectivamente, os temas da diversidade da língua espanhola, do direito à identidade, da diversidade e da igualdade, e da história da hispanoamérica. Cada unidade tem como foco de trabalho, com exceção da unidade 1, gêneros textuais e, no caso do livro em questão, nenhum deles é literário, como podemos ver no quadro a seguir.

**Quadro 7** – Temas das unidades do livro *Sentidos en Lengua Española 1* (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	Una lengua, muchos pueblos	x
Unidade II	Derecho a la identidad	Noticia escrita y oral, esquema y exposición oral.
Unidade III	Diversidad sí, desigualdad no	Afiche y spot publicitario de campañas social.
Unidade IV	(Des)encuentos en la historia de Hispanoamérica	Artículo enciclopédico, programa documental, resumen escrito y oral.

**Fonte:** *Sentidos en lengua española 1* (2016).

A respeito dos textos literários e não literários no interior do livro, podemos perceber que a variedade de gêneros textuais é grande, entretanto, seguindo o teor das coleções analisadas anteriormente, os textos literários são poucos. O primeiro livro da coleção *Sentidos en lengua española*, até essa altura da investigação, é o que apresentou, proporcionalmente, menos textos literários. Observamos que, de 156 textos, apenas 7 são de gêneros literários, o que perfaz apenas 4.5% do todo. Apesar da variedade de gêneros, não observamos aumento, em relação às

outras coleções, da presença da literatura na referida obra didática. Ao contrário, observamos uma diminuição.

Sobre os textos literários presentes no livro em questão, é possível ver que todos eles vêm como fragmentos e como textos secundários. O gênero que mais esteve presente foi o poema, com cinco aparições. Já o romance apareceu em fragmento uma só vez.

### 3.8 Sentidos en Lengua Española 2

O livro agora em questão segue o modelo da coleção *Sentidos en Lengua Española*, no qual a obra se estrutura por meio de quatro unidades temáticas. Tais unidades trazem temas diversificados e também têm o foco no trabalho com vários gêneros textuais, como podemos ver no quadro a seguir. A primeira unidade fala sobre o ambiente escolar, a segunda, sobre aceitação da diversidade, a terceira, sobre a necessidade de cultura e lazer, e a quarta, sobre os diversos tipos de moradia.

**Quadro 8** – Temas das unidades do livro *Sentidos en Lengua Española 2* (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS – FOCO
Unidade I	Mo escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	Presentación institucional escrita y oral
Unidade II	Son como nosotros, somos como ellos	Entrada de dicionário, cuña radial y mapa semântico
Unidade III	A gente não quer só comida	Reseña periodística escrita y oral, y lista de canciones comentada.
Unidade IV	Dónde vive la gente	Reportaje escrito y oral, comentario crítico y denuncia de vecinos.

**Fonte:** *Sentidos en Lengua Española 2* (2016).

Podemos constatar que nenhum dos gêneros-foco do trabalho nas unidades temáticas é literário. As unidades utilizam vários gêneros, mas nenhum deles trata da literatura. Constatamos que, dos 94 textos presentes no livro didático

em questão, apenas 6 são literários, ou seja 6,4 % do total. Esse percentual demonstra um aumento da presença da literatura nessa obra em relação ao *Sentidos en Lengua Española* 1, apesar de o número de textos, em geral, ser maior no livro anterior. Damos conta de que apenas o capítulo quatro traz textos considerados literários e os mesmos vêm em fragmentos e de maneira secundária.

Dentre todos, o gênero poema mais uma vez foi o que se fez mais presente. O romance (novela) veio em segundo lugar com suas aparições, enquanto o conto apareceu uma única vez. É importante perceber que todos os gêneros literários que foram apontados nesse livro vieram em forma de fragmentos.

### 3.9 Sentidos en Lengua Española 3

O volume 3 da coleção *Sentidos en Lengua Española* segue o padrão dos outros volumes, trazendo a divisão em 4 unidades temáticas. Tais unidades falam respectivamente do humor, do mundo laboral, da saúde, da América e da África.

**Quadro 9** – Temas das unidades do livro *Sentidos en Lengua Española* 3 (2016).

ANO	TEMA	TEXTOS (GÊNEROS) TRABALHADOS - FOCO
Unidade I	¿A reir, que todavía es gratis!	Historieta y monólogo de humor
Unidade II	Los mundos del trabajo	Entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurriculum.
Unidade III	Salud y respeto desde el principio	Texto de divulgación científica, informe oral y folheto educativo.
Unidade IV	Nuestra América, nuestra África	Entrada de dicionário

**Fonte:** *Sentidos en Lengua Española* 3 (2016).

As quatro unidades temáticas do livro trazem como foco de trabalho os seguintes gêneros textuais: história em quadrinhos, entrevista jornalística escrita e oral, carta de apresentação, videocurriculum, texto de divulgação científica, informe geral, folheto educativo e entrada de dicionário. Podemos ver em detalhes a distribuição dos textos presentes no interior das unidades. Dos 158 textos existentes, 18 podem ser considerados literários, ou seja 11,4% do total de textos.

Esse percentual faz com que esse seja o livro da coleção *Sentidos en Lengua Española* que mais trouxe textos literários. Nesse caso, o gênero literário que mais apareceu foi a HQ, estando presente oito vezes; já o poema apareceu sete vezes; a fábula e o conto, uma vez cada um, assim como a canção de ninar.

De acordo com o que podemos constatar durante a pesquisa, examinamos que apenas na primeira e na última unidades há textos de gêneros literários. Novamente, quando aparece, a literatura está posta de forma fragmentaria e secundária. Nessa obra, percebemos a presença maior do gênero HQ, o qual aparece com a autoria de Quino, Tute e Nik Gaturro. Pablo Nerudo também aparece duas vezes com seus poemas, assim como García Lorca, G. Fuertes e Nicolás Guillén.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de nossa pesquisa, observamos que o texto literário aparece de forma discreta nos livros do PNLD – 2018. Os gêneros mais presentes nas obras do programa foram poema, HQ, novela e conto.

**Tabela 10** – Gêneros literários mais presentes nas três coleções do PNLD – 2018.

COLEÇÃO	POEMA	HQ	NOVELA	CONTO
<i>CERCANÍA JOVEN</i>	12	2	1	6
<i>CONFLUENCIA</i>	10	0	3	4
<i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i>	16	8	3	2
TOTAL	38	10	5	12

**Fonte:** *Cercanía Joven* 1, 2, 3; *Confluencia* 1, 2, 3; *Sentidos en lengua española* 1, 2, 3 (2016).

De acordo com o que observamos nas três coleções do PNLD – 2018, a que mais trouxe, proporcionalmente, atenção aos textos literários, foi a coleção *Confluencia*, da editora Moderna. A porcentagem da presença de gêneros literários nos livros analisados não é tão diferente, entretanto a coleção *Confluencia* foi a que dedicou mais atenção à literatura, tendo 9,3% de seus textos sendo literários. A coleção *Cercanía Joven* da editora SM foi a segunda, pois teve 9% dos seus textos como literatura. Já a coleção *Sentidos en lengua española*, da editora Richmond,

foi a que teve o menor percentual de gêneros literários: apenas 7,6 % de seus textos eram considerados literatura. Apesar de tal coleção ter sido a que mais trouxe textos em seu interior, ou seja, 408, ela foi a que menos dedicou atenção à literatura quando comparada às outras coleções.

De uma forma geral, os livros do Programa Nacional do Livro Didático trazem apenas 7,9% de textos literários. Acreditamos que a forma secundária e fragmentária com que os gêneros literários são trazidos, além da limitação do formato do próprio livro didático, põe a literatura em um papel de coadjuvante dentro do processo de aprendizagem da língua estrangeira, o que, do ponto de vista da análise do guia do programa, não surpreende, visto que, no material, a palavra “literatura” sequer apareceu uma só vez. Entretanto, quando temos em consideração todo o aporte de benesses trazidas pelo contato com textos literários, as quais trazemos no início deste trabalho, inferimos que os livros didáticos do PNLD – 2018 deixam de oferecer aos alunos e aos professores a oportunidade de terem contato com a riqueza cultural e linguística que a literatura pode trazer.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, C.; DIB, A. V.; SANTOS, L. R.; GARBERO, M. F.; CORREA, P. P.; LAGARES, X. C. **Confluência 1**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALONSO, C.; DIB, A. V.; SANTOS, L. R.; GARBERO, M. F.; CORREA, P. P.; LAGARES, X. C. **Confluência 2**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ALONSO, C.; DIB, A. V.; SANTOS, L. R.; GARBERO, M. F.; CORREA, P. P.; LAGARES, X. C.. **Confluência 3**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL, ministério da educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria da educação básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).> Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático**. 2018. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.> Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm).> Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Guia dos livros didáticos do ensino médio – Língua espanhola – 2018.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>> Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937350842-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 22 jan. 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4/2/76.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19/8/85.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, De 18 De Julho De 2017.** Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Acesso em: 7 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 53.887, de 14 de abril de 1964.** Dispõe sobre edição de livros didáticos e revoga o Decreto no. 53.583, de 21 de fevereiro de 1964.

Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53887-14-abril-1964-394187-publicacaooriginal-1-pe.html>.> Acesso em: 22 mar. 2018.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven 1**. 2ª Ed. São Paulo: SM Editora, 2016.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven 2**. 2ª Ed. São Paulo: SM Editora, 2016.

COUTO, A. L.; COIMBRA, L.; CHAVES, L. S. **Cercanía Joven 3**. 2ª Ed. São Paulo: SM Editora, 2016.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española 1**. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española 2**. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. **Sentidos en lengua española 2**. 1ª Ed. São Paulo: Richmond, 2016.

CUNHA, J. P. **A literatura na sala de aula**: uma análise no livro didático de espanhol. Pau dos Ferros, RN: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, 2016.



EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ERSON, D. **O Conceito de revista em quadrinhos e Literatura**: Por que persistem as diferenças. 2015. Disponível em: < <http://encenasaudemental.net/comportamento/insight/o-conceito-de-revista-em-quadrinhos-e-literatura-porque-persistem-as-diferencas>.> Acesso em: 5 mai. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GARCÍA, A. **Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica**. 2007. Disponível em: < <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica>.> Acesso em: 19 out. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERALDI, J. W.. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, G. M. P. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso**, v.1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.

LIMA, T. H. A.; LAGO, N. A. A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira. **Soletras**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 267-280, 2013.

MUÑOZ, R. A. **Las palabras que no se lleva el viento**: literatura y enseñanza de español como LE/L2. Madrid: Santillana Educación, 2007.

MENDONZA, A. F. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga: Ediciones aljibe, 2004.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.**  
São Paulo: Atlas, 1987.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de guajará- mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2018.

YAMAKAWA, I. A. Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do professor. **Anais do 1º Encontro de diálogos literários da Universidade Estadual do Paraná.** Campo Mourão: UNESPAR, 2012.  
Disponível em: < <http://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/03/45.pdf>.>  
Acesso em: 19 out. 2013.

# Capítulo 10

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU EAD: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS PRÁTICAS ADAPTADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

*Tanise Gomes Lira (Polo de João Pessoa/PB)  
Luana Francisleyde Pessoa de Farias (DL/CCAEE)*

### **INTRODUÇÃO**

A vida, durante a pandemia de Covid-19, mudou drasticamente. O “novo normal” se impôs às diferentes realidades, na educação não foi diferente. Refazer planos, repensar metodologias e avaliações de maneira adaptada ao ensino remoto emergencial tornou-se imprescindível. Desde então, é um desafio compreender em que consiste o ensino remoto emergencial e, mais ainda, desenvolvê-lo. Será que podemos considerá-lo um equivalente à Educação a distância (EaD)? Quais as ferramentas e os procedimentos metodológicos característicos do ensino remoto emergencial?

Este capítulo tem como objetivo distinguir a adaptação de práticas educativas denominada ensino remoto emergencial da modalidade de ensino Educação a distância (EaD). Mais especificamente, almeja-se: evidenciar as características da EaD e do ensino remoto emergencial e identificar quais as ferramentas e os procedimentos metodológicos mobilizados pelos professores de língua espanhola no ensino remoto emergencial.

Este estudo está situado no paradigma interpretativista, configurando-se quanto à abordagem quanti-qualitativa de teor bibliográfico e pesquisa de campo. Para tanto, aplicamos um questionário por meio da ferramenta digital *Google Forms*, destinado aos professores de língua espanhola de diferentes níveis de ensino.

Neste capítulo, analisamos duas questões que tratam respectivamente dos procedimentos metodológicos e das ferramentas mobilizadas pelos docentes nos primeiros meses do ensino remoto emergencial. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Como fundamentação teórica, contamos com Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020) para conseguirmos explicar de forma objetiva a diferenciação entre a EaD e o ensino remoto emergencial, além das contribuições de Xavier e Serafim (2020) e Oliveira, Corrêa e Morés (2020) sobre duas plataformas bastante utilizadas durante a pandemia de Covid-19 por nossos colaboradores: o *Google Classroom* e o *WhatsApp*.

A seguir, apresentamos uma breve contextualização da educação a distância (EaD), seguida da distinção entre a EaD e o ensino remoto emergencial. Logo após, descrevemos os procedimentos metodológicos, analisamos as respostas dos colaboradores, os professores de língua espanhola, e discorreremos acerca das nossas considerações finais.

## **1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO**

A Educação a Distância (EaD) pode parecer, para alguns, uma modalidade de ensino inovadora e um método adequado para um contexto de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19, mas é importante destacar alguns dados interessantes sobre o ensino a distância, seu surgimento e seu papel atualmente.

Segundo Nunes (2009, p.2), há registros dessa modalidade educacional em 1728 na cidade de Boston, nos Estados Unidos, onde o professor Caleb Phillips elaborou um curso de taquigrafia que era enviado pelos correios.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, a EaD é descrita como uma modalidade que tende a facilitar o contato entre o aluno e o conhecimento através de aulas a distância. Tais aulas são disponibilizadas aos interessados através das diversas formas tecnológicas existentes e se adequam às plataformas dos cursos da EaD.

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2021.)

Pode-se dizer, então, que a regulamentação do ensino a distância proporcionou a muitos alunos o acesso a inúmeros cursos que independem da localidade do professor ou do próprio aluno, tornando-se, assim, a ponte que conecta o aluno à sua formação.

Assim, a EaD, no Brasil, foi reconhecida a partir da LDB (art. 80, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) como a modalidade de ensino que objetiva alcançar pessoas que pretendem obter alguma formação de modo não presencial.

O Decreto Nº 5.800 de junho de 2006 traz a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), modalidade de ensino a distância que objetiva “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

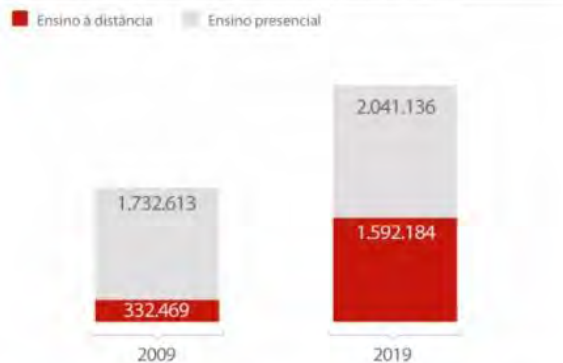
Art. 1o Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2021)

Uma das finalidades da criação da UAB foi facilitar o acesso ao ensino superior, diminuindo a distância entre o estudante e o conhecimento. A educação a distância permite economia com relação às finanças e aumento no número de alunos por curso no ensino superior. Considerando as vantagens da EaD, a cada ano, o número de matrículas no ensino a distância cresce. O G1, destacou um aumento considerável neste número de matrículas na EaD em um período de 10 anos, entre 2009 e 2019:

**Imagem 1** – Novos alunos no ensino superior (2009 - 2019)

## Novos alunos no ensino superior (2009 - 2019)

Número de ingressantes nas instituições de ensino



Fonte: Censo de Educação Superior (Inep)



Infográfico elaborado em: 22/10/2020

Número de novos alunos em cursos a distância aumentou quase quatro vezes em 10 anos. — Foto: Arte G1

Fonte: G1 (2020)

Segundo pesquisa realizada pelo site Desafios da Educação em outubro de 2020, foram registradas as 10 maiores instituições de ensino EaD, todas universidades particulares. Na pesquisa foram considerados os números de alunos que estudam nestas universidades:

**Imagem 2** – As 10 maiores instituições de EaD

### As 10 maiores instituições de EAD

1. Unopar (Cogna, ex-Kroton) – 363,5 mil alunos;
2. Uniasselvi – 281,7 mil;
3. Unip – 234,1 mil;
4. Estácio (Yduqs) – 195,1 mil;\*
5. Uninter – 180,7 mil;
6. Unicesumar – 142,9 mil;
7. Anhanguera (Cogna) – 141,5 mil;
8. Fael – 51,5 mil;
9. Cruzeiro do Sul – 51,2 mil;
10. Uninove – 49,3 mil.

Fonte: Fonte: Desafios da Educação (2020)

A pesquisa destacou ainda dados do Censo da Educação Superior, os quais mostram que a EaD, de fato, vem crescendo a cada ano e que em 2019 registrou um aumento de 19,1%, que equivale a 2,4 milhões de matrículas.

Apesar de muito criticada por anos, durante a pandemia da Covid-19, a EaD se tornou necessária e escolhida como meio de dar continuidade às aulas. Todavia, muitos desconhecem que nem todas as aulas a distância podem ser classificadas como EaD, a exemplo das práticas de ensino e aprendizagem adaptadas no período pandêmico, conforme veremos a seguir.

É interessante destacarmos o alcance, em números, que a EaD possui, pois se percebe que a escolha pela modalidade a distância não começou após a pandemia da Covid-19. A EaD, que, está presente em várias instituições de ensino no país, teve um grande número de matrículas realizadas em 2019, como informa os dados representados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2019, p. 27):

**Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas (Rede Privada)**

**Evolução do número de matrículas na rede privada, por modalidade de ensino – Brasil 2009-2019**



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

**Fonte:** CAPES (2019)

Como é possível ver no gráfico, houve um declínio nas matrículas das universidades privadas na modalidade presencial e um aumento gradativo entre 2017 e 2019 na EaD. Há inúmeras explicações para o aumento no número de

matrículas. Tenente (2020)<sup>1</sup>, em reportagem ao portal de notícias G1, em setembro de 2020, traz algumas constatações sobre o perfil dos estudantes e as possíveis motivações para o aumento no número de matrículas na EaD. Destacamos, desta matéria, o grande número de mulheres em cursos EaD (72,2 %) e a preferência dos alunos matriculados na EaD por licenciaturas (Pedagogia é o mais procurado entre os cursos de licenciatura com 48,3%).

## 2 EAD OU ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Considerando a situação atual da educação em vários países do mundo em função da pandemia de Covid-19, não é difícil confundir EaD com ensino remoto emergencial, no entanto existem características muito específicas a cada realidade, como o fato do ensino remoto emergencial ser algo específico do contexto pandêmico. Grosso modo, é comum associar processos educativos a distância à modalidade EaD. Equívoco provocado pelo desconhecimento de ambas as realidades.

Houve uma profusão de termos circulando como sinônimos: aulas remotas, ensino remoto, educação remota, ensino remoto emergencial, ensino mediado pelas tecnologias digitais. Mas, de maneira geral, manifestou-se a percepção de que a situação vivida não caracterizava a EaD como uma modalidade de ensino, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...] (RODRIGUES, 2020, p.46)

Observando com atenção o excerto acima, concordamos com Rodrigues (2020) que novas expressões estavam surgindo, e é normal que com ela também surjam confusões com as nomenclaturas. Antes mesmo de compreender que o ensino remoto emergencial não é EaD, surgem novos termos para tentar minimizar a problemática educacional gerada pelo distanciamento social durante a pandemia de Covid-19.

1 Luiza Tenente ao portal de notícias G1. Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> >. Acesso em 01/06/2021.



Do mesmo modo que a EaD era confundida com o ensino remoto emergencial, observamos que o ensino remoto emergencial também foi confundido com o ensino remoto. Acreditamos que seja importante acrescentarmos que as três realidades citadas acima apenas se assemelham, mas de modo algum elas poderiam ser iguais.

Sobre o ensino remoto, empiricamente, já observamos que ele seria uma categoria, aparentemente, híbrida do ensino remoto emergencial. O ensino remoto, diferentemente do ensino remoto emergencial, já possui uma estrutura planejada, um sistema trabalhado, pensado tecnologicamente, para ser trabalhado durante o distanciamento social. Não há nada improvisado, pois os professores possuem plataforma de ensino e uma variedade de equipamentos.

O ensino remoto consistiria na realocação das atividades presenciais para o contexto a distância com a estrutura tecnológica e pedagógica necessárias, a exemplo de algumas realidades educacionais privilegiadas (cursos de idiomas, escolas e universidades privadas de alto custo). Diferentemente, o ensino remoto emergencial é uma realidade de ensino que não dispõe deste privilégio.

A educação a distância (EaD) possui características bastante diferentes daquelas que caracterizam o ensino remoto emergencial, conforme apresentam Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020):

**Quadro 1** – Diferenças entre o ensino remoto emergencial e a EaD

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)
Não tem plataforma própria. Pode ser realizado em alguma plataforma alternativa como WhatsApp ou Classroom, por exemplo. Há casos em que professores e alunos necessitam usar mais de uma plataforma.	Possui plataforma própria.
Tem resolução pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), devido à situação da pandemia de Covid-19.	Modalidade reconhecida e regulamentada pelo MEC: LDB (art. 80, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)
Práticas sem planejamento prévio. Em casos emergenciais, planos vão sendo feitos de acordo com as aulas.	Planejamentos são feitos previamente.
Atividades de fixação são feitas em diferentes formatos e tem prazos flexíveis.	Atividades já estão nas plataformas, em rascunho, são atividades com data de entrega.
Avaliação pode ser realizada ou não. É flexível.	Avaliação é planejada e feita com data marcada.
Professores podem ter formação continuada ou não para trabalhar com o ensino remoto emergencial.	Há professores, tutores e monitores com formação adequada para o trabalho na EaD.

**Fonte:** Adaptado de Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020).

A importância em definir e caracterizar adequadamente a EaD e o ensino remoto emergencial surge da necessidade de reconhecer a importância que cada um tem. Frisamos aqui em especial a EaD que, apesar de já consolidada, ainda sofre com a falta de credibilidade de alguns adeptos do ensino tradicionalmente presencial, o que pode levar alguns a criticarem o ensino remoto emergencial, comparando-o à EaD e desvalorizando o trabalho do professor e das instituições de ensino a distância.

As práticas implementadas durante a pandemia devem ser denominadas, preferencialmente, como atividades escolares remotas emergenciais, observando-se particularidades muito distintas das experiências de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O erro de nomenclatura abarca crenças e práticas equivocadas que daí emergiram, gerando possível precarização do trabalho docente e dificuldades de aprendizagem para os(as) alunos(as), ainda que muitos possam ter vencido barreiras e experimentado outras formas de ensinar e aprender com as tecnologias digitais. (JUNQUEIRA, 2020, p. 32)

A partir do excerto acima, podemos avaliar, de fato, diferenças fundamentais entre as realidades de ensino em questão. Por possível desconhecimento, após a pandemia de Covid-19, elas começaram a ser confundidas e tratadas como sendo a mesma apenas pela similaridade básica: ambas promovem aulas a distância e usam Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Concordamos então com Schlünzen Júnior (2014, p. 114) sobre a EaD, pois esta “pressupõe primeiramente uma linguagem particular ou um sistema de representação diferente daquele que o professor está habituado no ensino presencial.” Como visto no Quadro 1 e elucidado pelo autor, a EaD possui um sistema muito mais complexo.

Além de diminuir a distância entre professor e aluno, essa modalidade conta com uma estrutura bem elaborada que visa sanar todos os demais empecilhos que impedem jovens e adultos de seguirem com os seus estudos e finalizarem a sua formação acadêmica.

Já o ensino remoto emergencial é possível classificá-lo como um termo novo, pois estamos assim considerando a atualidade, quando encaramos em 2020 uma realidade pandêmica e a necessidade do isolamento social, algo nunca vivenciado no sistema educacional do país. O ensino remoto emergencial, portanto, surge para tentar suprir a necessidade da emergência educacional.

Tal emergência forçou escolas a encontrarem meios substitutos para que as aulas pudessem retornar. Entre as problemáticas, destaca-se a falta de uma plataforma específica para suportar tais atividades. Como já citado, a EaD, por outro lado, possui uma plataforma institucionalizada (Moodle, Apollo, Edools, Sapium, Eadbox, etc.)<sup>2</sup>, própria para fins educacionais.

Já o ensino remoto emergencial contou com plataformas mais acessíveis a maioria dos estudantes, como foi o caso do uso do *Google Classroom* e o uso dos aplicativos de mensagens instantâneas, a exemplo do *WhatsApp* e do *Telegram*, além das salas de webconferências como o *Google Meet*, o *Zoom*, dentre outras ferramentas digitais compatíveis com os sistemas operacionais dos smartphones, em especial.

Sobre o planejamento das aulas, na EaD, como ocorre na modalidade presencial, os professores são capazes de preparar o seu material e planejar as suas aulas, por

2 VERSIANI, Rafael. 17 plataformas EAD para você hospedar seus cursos online. Disponível em: < <https://enotas.com.br/blog/plataformas-ead/> >. Acesso em: 01/06/2021.

possuírem tempo suficiente para realização dessas tarefas. No ensino remoto emergencial, os planejamentos podem ser feitos com antecedência de dias ou até construídos durante o decorrer das semanas, a depender de como as escolas estão administraram as aulas remotas emergenciais.

Outro ponto importante é como os professores realizaram avaliações no ensino remoto emergencial. Algumas instituições avaliaram os alunos por atividades feitas semanalmente, outras não puderam avaliar por meio de notas, mas apenas a sua participação ao fazer uso de questionários ou com gravação de áudios e vídeos etc. Na realidade remota emergencial, não há como saber, exatamente em quais situações o aluno se encontra e os impedimentos que dificultam a sua participação nas atividades propostas.

Um exemplo de dificuldade e que, por esta razão, há flexibilidade na entrega das atividades pelos alunos, é a falta de um bom plano de *internet*. O ensino remoto emergencial depende, essencialmente, do acesso à *internet* (com exceção dos alunos que vão às escolas pegar os exercícios) e muitos estudantes não possuem *internet* de qualidade em suas casas, sendo a única opção, muitas vezes, o uso dos dados móveis que, dependendo da operadora e do plano, eles acabam por não conseguir participar das aulas todos os dias ou não conseguem baixar arquivos muito grandes, nem assistir às sugestões de vídeos dadas nas aulas.

No caso dos alunos que optam pela EaD, já estão cientes que precisam ter acesso à *internet*, ou seja, quem escolhe esta modalidade não poderá depender dos dados móveis ou não ter *internet* com bom número de *megabytes*. Diferentemente do ensino remoto emergencial, o aluno EaD sabe que, para fazer o curso, a *internet* é prioridade. O acesso precisa ser diário, há prazos para entrega das atividades e as videoconferências, se houver, necessitam da participação dos estudantes.

Por fim, é essencial reiterarmos que a distinção entre essas realidades precisa ser explicada para que o trabalho dos professores e a modalidade EaD não sejam prejudicados pela falta de conhecimento, gerando concepções equivocadas sobre este modelo educacional que já se encontra estabilizado e muito bem estruturado como ensino a distância.

Os professores, os tutores e os monitores que são parte essencial na modalidade EaD tiveram formações continuadas e possuem qualificações para trabalharem

nas instituições de ensino a distância, o que não ocorreu, inicialmente, no ensino remoto emergencial, já que tanto alunos quanto professores se viram obrigados a aprender sobre novas tecnologias em poucos meses ou até em semanas.

Comparar estas realidades é dar margem à possível desvalorização do trabalho do professor da EaD e de todo um sistema aprimorado, planejado e que vem sendo aplicado com êxito há anos.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa situa-se no paradigma interpretativista e configura-se quanto à abordagem quanti-qualitativa. Foi observado cada dado informado e dele fizemos a análise crítica da situação problema (PRODANOV; FREITAS, 2013), mas também foi realizada a sistematização dos dados em gráficos e porcentagens.

Do ponto de vista da natureza, é uma pesquisa aplicada, pois, além de produzir conhecimento acerca de uma problemática educacional, pretende-se estabelecer relações entre o ensino e a aprendizagem da língua espanhola durante a pandemia de Covid-19. Conforme Gil (2008, p. 26): “A pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir. Daí porque se pode falar em pesquisa pura e em pesquisa aplicada.”

Quanto ao objetivo, nosso estudo é exploratório e descritivo. Realizamos levantamento bibliográfico, aplicamos questionário e dados foram analisados para a compreensão da problemática vivenciada pelos professores de língua espanhola no seu ambiente de trabalho remoto emergencial.

O uso do *Google Forms* foi necessário para o desenvolvimento do *corpus* desta investigação por dois motivos essenciais: o alcance e a praticidade do formulário. Consideramos, então, ideal a ferramenta digital escolhida para geração de dados, no momento de isolamento social, já que o alcance do gênero questionário se torna mais eficaz e adequado à pesquisa em si, como também, considerando a situação em que se encontrava a pandemia.

Com o auxílio do *Forms*, conseguimos colher informações de como estavam sendo realizadas as aulas de língua espanhola. Contamos com a participação

de 11 professores de espanhol que estavam em exercício docente. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Neste capítulo, analisaremos as respostas referentes a duas questões relacionadas, respectivamente, às ferramentas e aos procedimentos metodológicos mobilizados pelos colaboradores durante as aulas nos primeiros meses de suspensão das aulas presenciais.

## **4 O ENSINO REMOTO POSSÍVEL: FERRAMENTAS E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

São diversas as ferramentas e possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, que podem ser aplicadas em contexto de ensino remoto em meio à pandemia. Nesta seção, serão apresentadas algumas delas.

Após a tabulação dos dados, observamos que a maioria dos colaboradores da pesquisa utilizou tanto o *Google Classroom* quanto o *WhatsApp* como principais ferramentas de trabalho durante a pandemia de Covid-19.

Destacamos aqui a escolha do *WhatsApp* pelas escolas, por acreditar que esta ferramenta pode ter sido considerada o meio mais adequado para dar continuidade às aulas, por conta de sua forte inserção no dia a dia das pessoas.

[...]sua relevância incidiu sobre o fato de que pôde contribuir com a construção de um ecossistema comunicativo de aprendizagens capaz de estimular a troca dialógica de mensagens, oferecendo, sobretudo aos alunos, a oportunidade de participarem e de esboçarem dúvidas em um espaço para além da sala de aula. (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 14)

A popularidade, a facilidade de uso e a preferência entre gestão e alunos podem ser confirmadas observando a quantidade de usuários. Esta base é certamente superior às de outros aplicativos – até mesmo de alguns com perfis mais alinhados com a Educação e que poderiam ter sido utilizados como meio de ensino – a exemplo do *Google Classroom*.

Segundo artigos publicados nos sites G1<sup>3</sup> e CanalTech<sup>4</sup>, ambos publicados em dezembro de 2020, o *WhatsApp* ocupa a 3ª posição entre os aplicativos mais baixados no país:

### Imagem 2 – Lista dos aplicativos mais baixados segundo G1

Apesar de ter pedido a liderança, os apps do Facebook, que incluem o da própria rede social, o **WhatsApp**, o **Instagram** e o Messenger, ainda figuram no top 10.

Veja a lista abaixo:

1. TikTok
2. Facebook
3. WhatsApp
4. Zoom
5. Instagram
6. Facebook Messenger
7. Google Meet
8. Snapchat
9. Telegram
10. Likee

Fonte: G1 (2020)

Considerando essa realidade, e a viabilidade de uso concreto e produtivo voltado à Educação, o *WhatsApp* acabou sendo o meio escolhido por inúmeras instituições de ensino que não possuíam acesso a plataformas educacionais específicas e/ou, que ainda não eram adeptas de sistemas como a EaD.

Segundo a nossa pesquisa, dos 11 colaboradores, 10 indicaram que estavam utilizando o *Google Classroom* e 9 deles indicaram o uso do *WhatsApp* como plataforma de trabalho em suas aulas entre setembro de 2020 a janeiro de 2021, como pode ser visto no Gráfico 2.

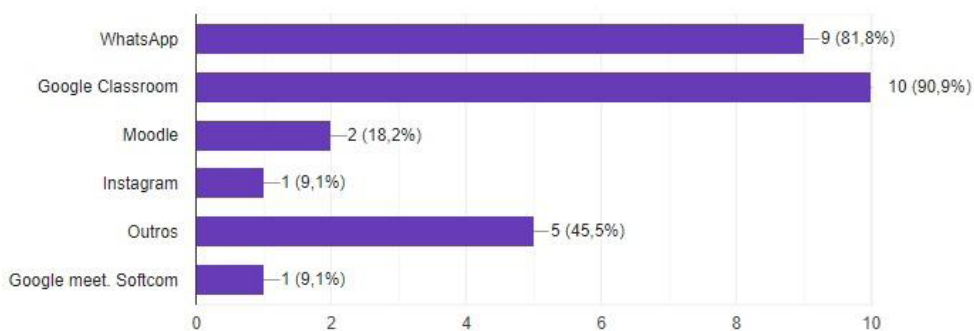
Destacamos também que, a pergunta correspondente às ferramentas utilizadas nas aulas remotas, possuía a opção “selecionar de mais de uma resposta”, e,

3 Portal G1 de notícias. **TikTok foi o aplicativo mais baixado de 2020, aponta relatório** Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/12/14/tiktok-foi-o-aplicativo-mais-baixado-de-2020-aponta-relatorio.ghtml> >. Acesso em 03/06/2021.

4 CanalTech. **Os aplicativos mais baixados de 2020**. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/apps/aplicativos-mais-baixados-2020-176201/> >. Acesso em 03/06/2021.

deste modo, conseguimos afirmar que dos 10 professores que indicaram o uso do *Google Classroom*, os 9 professores que marcaram o uso do *WhatsApp*, estão trabalhando com a utilização mútua de ambas as plataformas.

**Gráfico 3** – Ferramentas utilizadas nas aulas remotas de língua espanhola



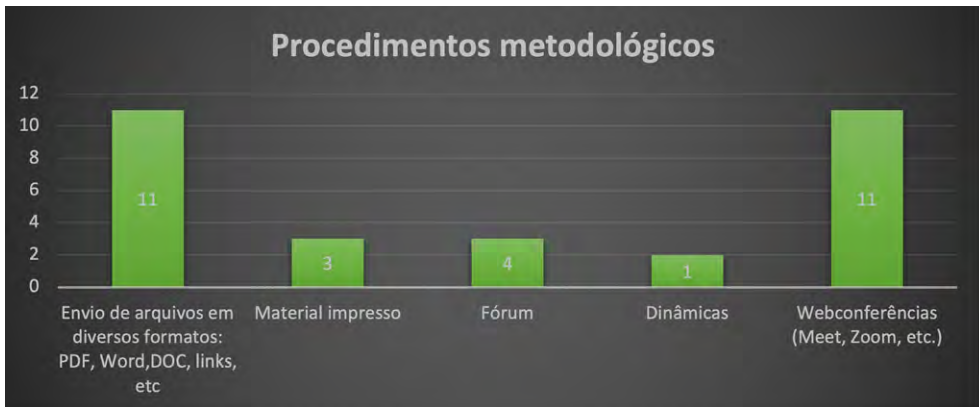
**Fonte:** Elaboração própria (2021)

Em conjunto com estes ambientes, os colaboradores utilizaram chats, fóruns, envios de arquivos em diferentes formatos e material impresso (para alunos que não estavam on-line nas plataformas durante as aulas) como formas de envio de conteúdo para os seus alunos.

Chama a atenção a utilização também do *Instagram*, uma rede social que vem crescendo bastante nos últimos anos e ampliando seu leque de recursos, de forma que já reúne ações que vão de postagens de fotos e vídeos – sejam curtos, na linha do tempo dos usuários, sejam mais longos, para o IGTV; além de *Reels*, vídeos mais curtos e impactantes, que possuem um amplo alcance de público – inspirado nos vídeos de outro aplicativo, o *TikTok*. Abaixo, podemos conferir a descrição dos procedimentos adotados pelos educadores, mediante sua escolha:



**Gráfico 4 – Procedimentos metodológicos**



**Fonte:** Elaboração própria (2021)

Neste gráfico, é possível perceber que os professores, entre as suas atividades, escolheram fazer uso, principalmente, das webconferências e do envio de arquivos em diferentes formatos para os seus alunos. Ou seja, o material que seria avaliado pelos professores foi disponibilizado em formatos já conhecidos, como PDF e Word, e também em novos, como o compartilhamento de *links* para preenchimento do *Google Forms*, por exemplo.

A escolha pelas webconferências é válida e chama a atenção neste cenário, uma vez que as aulas ao vivo são a experiência mais próxima da realidade de sala de aula que os estudantes podem ter durante a pandemia. As aulas síncronas ou ao vivo permitem uma maior interação entre professores e alunos, além da questão de áudio e vídeo, a praticidade da ferramenta de *chat* das plataformas como *Google Meet* e *Zoom* é, inclusive, muito eficaz no ensino e aprendizagem.

Conforme consta no Quadro 5, os colaboradores C1 e C5 especificaram que fizeram uso, principalmente, do Moodle, da plataforma *WhatsApp* e do *Google Classroom*. A colaboradora C2, utilizou a rede social *Instagram*, além do *Google Classroom* e do *WhatsApp*. Os demais colaboradores, indicaram apenas o uso do *Classroom* e do *WhatsApp*. Contudo, C3, C6, C8, C9 e C11 indicaram as mesmas ferramentas usadas pela maioria (*Classroom* e *WhatsApp*) e ainda adicionaram a opção “outro”, mas não informaram qual seria a ferramenta.

A seguir, podemos conferir as respostas na íntegra:

**Quadro 5** – Procedimentos metodológicos mobilizados nas aulas remotas

COLABORADOR	PROCEDIMENTOS MOBILIZADOS
C1	Envio de arquivos, WhatsApp, Google Meet
C2	São utilizados arquivos digitais, impressos (exclusivamente para os alunos sem acesso à internet), fóruns e webconferência (aulas online por meio do Google Meet)
C3	Envio de arquivos PDF, Doc, link para vídeos, conferências, através de plataformas como Meet e Classroom.
C4	Fóruns
C5	Uso de ferramentas digitais e analógicas para o ensino de ELE; desenvolvimento de técnicas para aperfeiçoamento da habilidade oral; criação de jogos e dinâmicas coletivas de forma virtual; preparação de roteiros de estudos baseados nos usos de sites interativos; aperfeiçoamento do conhecimento linguístico por meio de cursos MOOCs.
C6	Webconferência
C7	Envio de arquivos digitais, materiais impressos, livro didático, Google Meet, Formulários.
C8	Envio de arquivos digitais, fóruns, webconferência, formulários online
C9	Díáspora, foro, webconferência, textos literários, chat...
C10	Envio de arquivos digitais e webconferências.
C11	Arquivos digitais, Google Formulário e materiais impressos.

**Fonte:** Elaboração própria (2021)

De acordo com a Quadro 5, é possível ver que alguns colaboradores não especificaram com detalhes as suas atividades. Alguns deles sintetizaram muito as suas práticas a ponto de não conseguirmos confirmar algumas atividades específicas e que talvez fosse comum à maioria, como a preparação e envio de material para ser impresso, gravação de vídeos autênticos ou compartilhamento de *links* de canais no *Youtube* ou outras plataformas de vídeo, preparação de atividades extra como dinâmicas com jogos online, por exemplo (apenas o colaborador C5 informou sobre dinâmicas com jogos).

Os professores de espanhol indicaram que estes foram os meios que mais utilizaram, provavelmente, por estes recursos possuírem plataformas acessíveis

(*Google Classroom*) ou serem aplicativos (*WhatsApp*) e demais ferramentas digitais (*Google Meet* e *Google Forms*). Essas ferramentas tornaram-se ainda mais populares em 2020, em função da apropriação em massa para fins educacionais.

O *classroom* é a sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos. Este ambiente, nesse âmbito, é o principal, pois ele é o canal de comunicação, nos momentos assíncronos, entre o professor e o aluno, e nele concentra-se, basicamente, todos os outros recursos, como o *Google* apresentação, para criação de slides, *Google Docs*, para elaboração de textos, e, até mesmo, o acesso ao *meet* para realização das aulas online. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÊS, 2020, p.13)

O *Classroom*, por exemplo, está entre os recursos mais usados pelos professores, precisamente pela praticidade citada pelos autores em conjunto com o *WhatsApp*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, foi possível evidenciar que a EaD tem uma história de mais de 30 anos e que, com o passar do tempo, vem se modernizando. Esse percurso foi necessário para compreendermos as práticas mobilizadas pelos professores no contexto pandêmico, denominada ensino remoto emergencial. Apesar de tantos empecilhos, este conjunto de procedimentos metodológicos viabilizado por diferentes ferramentas, permitiu que os professores continuassem as suas atividades, mantendo contato com os seus alunos, ainda que a distância, sendo tanto de forma assíncrona (com atividades digitalizadas ou deixadas nas escolas para os alunos que não têm acesso a internet) quanto de forma síncrona (por videochamadas nos grupos ou plataformas virtuais).

A investigação observou que os professores de língua espanhola utilizaram diferentes procedimentos metodológicos para conduzir suas aulas e diversos recursos e ferramentas digitais que, em uma realidade presencial, possivelmente (considerando o ensino público, neste caso), demorariam ainda alguns anos para implementá-los efetivamente.

Percebemos, ao longo da análise, que muitas atividades foram adaptadas pelos docentes porque não seria possível realizá-las presencialmente. Entre as atividades, observamos que eles fizeram uso das diversas ferramentas digitais, produziram material autêntico em vídeo, áudio e em tantos outros formatos. Mobilizaram material para ser impresso nas escolas, disponibilizaram seu material em diferentes plataformas e, apesar de tanto empenho nestas atividades, ainda conseguiam tempo para pensar e preparar dinâmicas virtuais.

Analisamos as suas ferramentas e compreendemos quais foram os motivos que os levaram a escolher tais recursos. Todas as opções disponibilizadas pelo *Google* foram popularizadas porque a própria empresa garantiu isso estando presente em tantos aparelhos celulares e sendo a mais utilizada ferramenta de busca da atualidade. *Forms, Meet, Drive, Doc, Apresentações, Classroom, Jamboard*, são algumas das várias ferramentas do *Google* usadas pelos professores.

Portanto, acreditamos que a investigação produziu material interessante sobre as especificidades do ensino remoto emergencial e como o ensino e a aprendizagem de língua espanhola vêm sendo desenvolvidos desde o início das aulas remotas em 2020. Ademais, compreendemos que a pesquisa passa a contribuir, não apenas para os docentes de língua espanhola, mas para todos os professores de línguas que seguem trabalhando cientes dos desafios enfrentados e das aprendizagens adquiridas durante o período pandêmico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação a distância**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>. Acesso em: 02/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.) >. Acesso em: 12/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> >. Acesso em: 12/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. **Resolução CNE/ cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> >. Acesso em: 21/05/2021.

CAPES. **O que é o sistema UAB e sua legislação**. Disponível em: < <https://uab.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> >. Acesso em: 02/05/2021.

CAPES. **Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos resultados**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2019.

Desafios da Educação. **As 10 maiores instituições de ensino a distância no Brasil em 2019**. Disponível em: < <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/10-maiores-instituicoes-ead/> >. Acesso em: 02/05/2021.

Desafios da Educação. **Infográfico: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto.** Disponível em: < <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/> >. Acesso em: 28/04/2021.

G1. **Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep.** < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> >. Acesso em: 02/05/2021.

G1. **TikTok foi o aplicativo mais baixado de 2020, aponta relatório.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/12/14/tiktok-foi-o-aplicativo-mais-baixado-de-2020-aponta-relatorio.ghtml> >. Acesso em: 28/04/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.** São Paulo: Parábola, 2020.

MEC. Portal do MEC. **O que é educação a distância?** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia> >. Acesso em: 02/05/2021.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *IN*: **Educação a distância: o estado da arte.** LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil> >. Acesso em: 02/05/2021.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. **Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais**. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.itp.fisp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110> >. Acesso em: 23/05/2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. A institucionalização da Educação a Distância no Brasil: cenários e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 113-124, 5 maio 2014.

TENENTE, Luiza. **Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep.**

Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> >. Acesso em: 01/06/2021.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.



# CAPÍTULO 11

## O DESENHO ANIMADO *WORD WORLD* NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Celiandy Gomes (Polo de Lucena/PB)  
Sandra Maria Araújo Dias (DL/CCAEE)

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que a busca por inovar e atrair a atenção dos alunos em sala de aula tem sido uma preocupação frequente de inúmeras discussões entre educadores e pesquisadores no âmbito acadêmico. O *site Eduço* (2017) ao discutir sobre esse novo contexto de inovação e o uso das tecnologias no ambiente escolar, apresenta aos leitores cinco maneiras (dicas) para que a atenção dos alunos possa ser otimizada, a saber: levar a tecnologia para a sala de aula, apostar na intermedialidade<sup>1</sup>, despertar a curiosidade dos alunos, incentivar as discussões e debates e promover movimentação e dinâmicas físicas.

Estas inovações tendem a fazer com que a classe docente, conforme destacam Casado, Chagas e Silva (2009) gradativamente, incluam, nos roteiros de suas aulas uma visão cada dia mais atrelada à implementação de recursos inovadores (projetores digitais, televisões, *laptops*, jogos digitais, *smartphones*, entre outros), com vistas à qualidade da aprendizagem (em maior ou menor grau) uma vez que se torna necessário buscar continuamente a implantação desses recursos inovadores para atrair e desenvolver um aprendizado mais dinâmico e eficaz.

Saber utilizar a tecnologia a seu favor caracteriza-se como uma qualidade primordial a ser desenvolvida pelo educador no cenário profissional, principal-

<sup>1</sup> “[...] é uma noção que se refere a todos os tipos de relação entre duas ou mais mídias, duas ou mais artes, mídias e artes” (AGUIAR, AGUSTONI, CARRIZO, 2015, p. 11)

mente, porque isto exige habilidades do professor seja para lidar com os computadores, com aplicativos de mídias digitais e/ou redes sociais, entre outros mecanismos tecnológicos.

Isto tem se intensificado desde meados do século passado, e sabe-se que esse é um dos fatores que tem modificado praticamente todos os setores da sociedade, inclusive o ambiente escolar, muito embora, em alguns casos, a tecnologia ainda seja taxada como a “vilã”. Contudo, deve-se ter em mente que esse rótulo de vilã tem a ver com o propósito, os impactos e as consequências provocadas pela conduta das pessoas que fazem uso da tecnologia, posto que, por si só, esta se configura apenas como produto de livre acesso à informação.

É evidente o desenvolvimento que as línguas estrangeiras ganharam em nosso cotidiano, pois por meio do ambiente globalizado em que vivemos, somos levados a conviver com essa realidade. E, desse modo, o novo idioma é apresentado por diversos meios, seja no manual de instruções de um determinado equipamento específico, na fachada de estabelecimentos comerciais, restaurante, bar ou café, até mesmo nos desenhos animados que as crianças assistem diariamente.

De acordo com o Jornada Edu (2019), a tecnologia vem permitindo cada vez mais uma maior interatividade e acesso à informação e à comunicação dentro e fora da sala de aula. O uso de *tablets*, lousas digitais, aplicativos escolares, agenda escolar digital, redes sociais, *sites* educativos, entre outros, já faz parte da realidade de muitas escolas. Atualmente, diversos aplicativos são utilizados em sala de aula por professores de línguas estrangeiras em todo o mundo, a exemplo do *Kahoot*, *Play to learn*, *Duolingo*, entre outros.

A tecnologia está presente na vida das gerações atuais de forma intensa e significativa. Como bem pontua Lima (2019, p. 1), hoje em dia, as crianças “[...] nascem com um *smartphone* na mão”. No universo infantil, a tecnologia possibilita o acesso a desenhos animados; muitos deles em outro idioma, a exemplo do inglês. Nesses desenhos, é possível encontrar elementos audiovisuais, como a reprodução de vídeos na televisão, vídeos explicativos etc. Todos estes servem de base e/ou são usados com o propósito de desenvolver de forma mais dinâmica e participativa assuntos apresentados em sala de aula, além de auxiliarem o profissional da educação no processo de ensino de línguas estrangeiras.

Considerando o crescente despertar de interesse pela língua inglesa (LI) a partir de vídeos publicados e disponibilizados na *internet* que narram (contam) diálogos entre personagens de desenhos animados, vimos a necessidade de investigar como essas narrativas (em língua inglesa, especificamente) influenciam a aprendizagem de crianças que assistem a eles.

Percebemos que, nos dias de hoje as crianças se conectam aos meios digitais precocemente. Estudos sobre essa temática (BOZZA, 2016; SILVA; SILVA, 2017; VILAÇA; ARAÚJO, 2016) apontam que, a partir dos dois primeiros anos de vida, crianças no mundo inteiro são apresentadas a algum tipo de tecnologia, e o mais comum deles é o *smartphone*. Como resultado disso, algumas crianças internalizam/aprendem conteúdos em outras línguas estrangeiras, a exemplo da língua inglesa, a partir do seu contato com diversos desenhos animados que trazem um diálogo (em inglês), ou mesmo a resolução de questões que ensinam este idioma.

Desse modo, defendemos que desenhos animados, como Peppa Pig, Dora Aventureira e o Mundo das Palavras (*Word World*), podem influenciar as crianças e despertar nelas o interesse em aprender uma língua estrangeira (LE).

A relevância deste trabalho justifica-se pelo fato de que o desenho animado disponibilizado nas mais diversas plataformas digitais é um elemento cada vez mais presente na rotina das crianças, apresentando-se como um recurso tecnológico que favorece a integração das primeiras experiências interativas das crianças com o meio onde estão inseridas (GUNTER, MCALEER, 1997).

Nesse sentido, entende-se e admite-se a importância de investigar o uso de recursos digitais no processo de ensino de LE. Diante disso, o presente trabalho pretende analisar como o desenho animado *Word World* pode influenciar no processo de ensino de língua inglesa para crianças em idade escolar de um curso livre de idiomas. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os principais aspectos do desenho animado “*Word World*”;
- Identificar o(s) recurso(s)/elemento(s) que constituem esse desenho animado;
- Refletir sobre o uso do *Word World* em aulas de língua inglesa para crianças em idade escolar de um curso de idiomas.

Para atingir os objetivos delineados, esta pesquisa está organizada em quatro seções, além desta introdução. Na seção intitulada fundamentação teórica, trataremos dos pressupostos teóricos que embasam este estudo, com foco nos seguintes temas: o ensino de língua inglesa para crianças em idade escolar, os recursos digitais no espaço escolar e o desenho animado como recurso audiovisual para a aprendizagem da língua inglesa. Na seção seguinte, tem-se a metodologia que apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo, a saber: tipo, natureza e universo da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, *corpus*, procedimentos de coleta e análise dos dados. Na quarta seção, apresentamos a análise e a discussão dos resultados, seguidos da última seção deste trabalho, as considerações finais.

## **1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**

Fala-se muito do ensino comunicativo de língua estrangeira, porém, pouco se sabe a respeito dessa prática dentro da sala de aula. Uma das razões para essa desinformação ocorrer está no fato de que o aprendizado de outro idioma, ainda se configura como algo recente e também pouco difundido no ambiente escolar (COLOMBO; CONSOLO, 2016).

Peixoto e Jaeger (2013, p. 105) afirmam que “Uma prática que vem tornando-se cada vez mais frequente é o ensino de Inglês para crianças pequenas, algumas vezes até por pessoas de sua própria família, como o pai ou a mãe”. Partindo-se desse pressuposto, os autores mencionam que tanto pais quanto professores podem contribuir para o aprendizado dessas crianças, devido ao fato de que da infância até a puberdade, torna-se bem mais fácil e rápido aprender outro idioma.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva, Sunti (2012) faz um alerta para o desafio enfrentado pelos professores de LI para crianças que ainda não foram alfabetizadas na língua materna. Para a autora, uma séria consequência desse fato refere-se às atividades e a recursos didáticos (de leitura e escrita) utilizados nas aulas que podem tornar-se sem significado e/ou relevância.

Para Dimer e Soares (2012), apesar de todos os percalços, a busca pelo ensino de inglês para crianças tem acontecido em larga escala. Pais e/ou responsáveis, cada dia mais, têm se preocupado com a formação e qualificação profissional de seus filhos. Por isso, muitas dessas pessoas têm procurado cursos livres de idiomas nos últimos anos.

Marini (2010) destaca que ensinar língua estrangeira a crianças possibilita que esses pequenos cidadãos ampliem o conhecimento de si mesmos e do mundo que os cerca. Nas palavras da autora, esse aprendizado (interação) fortalece e garante uma visão positiva e crítica das diferenças culturais e sociais destes indivíduos. Assim, entendemos que é necessária a troca de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, de modo que educadores e aprendizes interajam um com o outro, por meio da linguagem, na qual os conhecimentos são construídos. Nessa direção, os recursos digitais têm desempenhado um papel relevante nesse processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, conforme será discutido na seção a seguir.

## **2 OS RECURSOS DIGITAIS NO ESPAÇO ESCOLAR**

A revolução tecnológica, intensificada desde meados do século passado, vem transformando e criando espaços de aprendizagem nas mais diversas instituições de ensino em todo o país. Galbiati e Feldman (2013, p. 6) afirmam que “[...] é necessário repensar as questões didáticas e metodológicas para o ensino de Língua Inglesa, atentando para a integração das tecnologias disponíveis na escola, bem como aquelas que percebemos acessíveis aos alunos”.

O ensino de língua estrangeira, apoiado em metodologias baseadas em recursos tecnológicos acessíveis e de fácil manuseio, oferece ao aluno maior condição de aprendizado, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades motivadoras e atrativas para estudantes de todas as idades. Desse modo, o uso de recursos digitais nas aulas de LI pode ser visto como instrumento pedagógico na ampliação do conhecimento em diversos níveis de aprendizado.

Souza (2015, p. 3) postula que a referida língua “[...] é a linguagem da globalização, sua influência é fortíssima em nossas vidas, em várias de nossas atividades diárias, inclusive na escola”. A questão é que ensinar uma língua estrangeira, fora ou longe dos espaços sociais onde ela é falada, representa um desafio gigantesco para os educadores.

Segundo Paiva (2012), atualmente, é possível utilizar os mais variados tipos de recursos tecnológicos que agilizam e/ou facilitam a vida de professores e alunos em sala de aula. Como exemplo disso, tem-se: os aparelhos celulares, dispositivos de armazenamento de dados, *internet*, *wi-fi*, *Bluetooth*, entre outros.

No entanto, Fernandes (2016) enfatiza que, com o avanço da tecnologia e o crescente uso de recursos digitais, este cenário tem mudado significativamente. A popularização do uso de *smartphones* trouxe uma crescente demanda por acesso a conteúdos que antes ficavam restritos a um seleto grupo de pessoas.

Nesta perspectiva, Paiva (2012, p. 4) ressalta que já não faz mais sentido o uso de metodologia com base apenas no quadro e no pincel. Nesse novo cenário em que os recursos digitais podem favorecer o ensino de línguas estrangeiras na sala de aula, “[...] o professor precisa ter habilidades para lidar com a modernidade [...]”. Braga (2012) comunga com este mesmo pensamento ao afirmar que a integração das tecnologias digitais no espaço escolar, em especial no caso do inglês como língua estrangeira, abre portas para o mundo fora da sala de aula e oferece insumo e imersão natural na língua. Assim, é essencial que o professor conheça e compreenda como utilizar tais tecnologias em suas aulas de modo a promover melhorias no ensino. Dentre os recursos disponíveis para esse ensino de LE, destacamos a relevância do desenho animado, foco da próxima seção.

### **3 O DESENHO ANIMADO COMO RECURSO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A linguagem audiovisual encontrada nos desenhos animados está presente no dia a dia de muitos lares (de crianças) em todo o mundo. Silva (2016, p. 8) afirma que “[...] através dos meios tecnológicos, a sociedade está em constante contato com a linguagem audiovisual”.

Com a globalização e todo o seu processo de expansão pelo mundo, o uso de recursos audiovisuais na aprendizagem da língua inglesa vem ganhando espaço nas escolas, e, principalmente pelo uso de desenhos animados como ferramentas de aprendizado, por possibilitar a aproximação entre a criança, a escola e as novas abordagens tecnológicas aplicadas em sala de aula (BARBOSA, 2016).

Nessa direção, Barbosa (2016) explica que o desenho animado enquanto gênero a ser trabalhado no ensino de LE não deve ser utilizado apenas para “entreter os alunos”, mas também orientá-los quanto aos valores, funções sociais e culturais por meio do enredo, das ações e/ou das falas dos personagens. Sobre isso, Silva (2004) reforça o diálogo presente no desenho animado como meio didático para o ensino de língua estrangeira.

Barbosa (2016) acrescenta que a utilização do desenho animado para o ensino da língua inglesa configura-se como uma opção vantajosa, capaz de estimular o processo de compreensão do novo idioma. Além disso, assistir a esses desenhos é uma prática recorrente e comum no seio familiar.

Muitas emissoras de televisão e aplicativos (*apps*) apresentam, diariamente, uma infinidade de vocábulos, termos e informações sobre os mais variados temas e assuntos em seus programas. De acordo com Valinho e Lima (2017), a partir desse acesso aos programas disponíveis no mercado, as crianças aprendem coisas desconhecidas, entre as quais, aprendem palavras importantes para o seu léxico.

Em suma, entende-se que, com tantas habilidades a serem ensinadas e as incontáveis maneiras de serem aprendidas, as crianças internalizam termos e expressões da língua-alvo por meio do desenho animado, de uma maneira natural e divertida.

## 4 METODOLOGIA

Na presente seção, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa para realização deste trabalho com base nos objetivos delineados. Cabe destacar que traçamos quatro fatores para dar suporte e clareza às etapas executadas neste trabalho, a saber: tipologia, universo e amostra, procedimentos de coleta e análise dos dados.

Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa participativa, pois o docente agiu e fez suas notas sobre as observações das aulas no ambiente de pesquisa junto aos discentes. Segundo Rodrigues (2007, p. 44), “Pesquisa participativa é aquela que utiliza como técnica de investigação a observação participante”. Dessa forma, buscamos observar a participação, interação e aprendizado dos alunos a partir da utilização do desenho animado *Word World* nas aulas de língua inglesa de um curso livre de idiomas. Optamos por este desenho como foco deste estudo pela familiaridade e experiência que temos com ele nas aulas de inglês para crianças em idade escolar.

Quanto à natureza da pesquisa, este trabalho classifica-se como um estudo de natureza qualitativa por sobrepor, ponderar, analisar e interpretar dados relacionados à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua.

Faz parte do universo desta pesquisa a escola de idiomas, Ponto Certo (nome fictício), localizada na Microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba. A escola, composta por três salas de aula amplas, uma cantina, dois banheiros, uma recepção, uma sala de professores e uma área de lazer, possui 200 alunos matriculados, com faixa etária a partir de oito anos de idade. Há seis funcionários, sendo quatro professores de língua inglesa, uma secretária e uma professora de língua espanhola.

Conforme esclarece Vergara (2006), esta pesquisa se deu por acessibilidade, ou seja, é o estudo que dispensa a utilização de procedimentos e/ou técnicas estatísticas para a escolha de população e de amostra. Nesta perspectiva, o estudo pode adotar como critério de seleção a facilidade de acesso. Dessa forma, optamos por selecionar duas turmas de LI, denominadas de Turma A e Turma B, cujas características são apresentadas no quadro a seguir.



**Quadro 1** – Características das turmas

CARACTERÍSTICAS	TURMA A	TURMA B
Nível de ensino	Iniciante	Iniciante
Quantidade de alunos	10 alunos	08 alunos
Faixa etária	8-10 anos	8-10 anos
Carga horária semanal	3h	3h
Abordagem adotada pela escola	sociointeracionista	sociointeracionista
Recursos didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa	livro didático <sup>2</sup> , TV, quadro branco, pincel, <i>laptop</i> , jogo de cartas	livro didático, TV, quadro branco, pincel, <i>laptop</i> , jogo de cartas

**Fonte:** Elaboração própria (2019).

Para realizar essa pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos: a) seleção do desenho animado; b) análise de vários episódios para compreender a composição do desenho animado *Word World*; c) seleção das turmas na escola Ponto Certo; d) levantamentos dos dados acerca da escola e das turmas envolvidas; e) descrição do desenho animado *Word World*; f) identificação dos recursos e/ou elementos presentes no desenho que auxiliam no ensino de LI; g) reflexão crítica sobre o desenho animado no ensino de língua inglesa.

A necessidade de observar as turmas surgiu a partir do interesse e da curiosidade de analisar o desenvolvimento na aprendizagem das crianças durante aulas de língua inglesa por meio da utilização de desenhos animados nessas aulas. Desse modo, em relação aos procedimentos de coleta de dados, em cada turma, foram feitas notas de observação das aulas de língua inglesa, de modo que essa técnica possibilitou à pesquisadora frequentar o local onde os fenômenos ocorrem naturalmente. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), a observação consiste em uma técnica de coleta de dados que não se restringe apenas a ouvir e/ou a ver, mas também, examinar fatos ou situações que se pretende estudar.

As notas de observação de aulas foram feitas de forma sistemática e no exato momento em que aconteciam as aulas, a fim de documentar cada mudança de comportamento ou no próprio ambiente (sala de aula), tomando-se como base dados do fenômeno observado e dos sujeitos envolvidos.

2 Livro didático adotado nas aulas de língua inglesa dessas turmas A e B: LOCHOWSKI, T.; WORRALL, A.; MORALES, J.L.. *New English Adventure: Student's Book with Workbook – Level 1*. Pearson. 2018

Entre as notas das observações feitas sobre as aulas, foram catalogadas as seguintes variáveis: as normas e regras adotadas pelo docente em sala; o desenvolvimento didático-pedagógico das aulas de língua inglesa; a condução do processo de ensino-aprendizagem; os pontos positivos e negativos resultantes do uso do recurso audiovisual (desenho animado); e a interação entre o educador e o educando.

Desse modo, além do desenho animado *Word World*, utilizamos as notas de observação, escritas pela pesquisadora, – primeira autora deste trabalho – sobre aulas para compor nosso *corpus*.

A análise dos dados ocorreu no período de agosto a dezembro de 2018 de forma qualitativa, e, para tanto, foram considerados os seguintes aspectos, conforme proposto por Silva (2016): comportamento, desenvolvimento e perfil do público-alvo para a aprendizagem da língua inglesa.

Assim, na seção subsequente, os resultados obtidos serão apresentados com base nas notas de observações acerca do desenho animado *Word World*, considerando seu papel como ferramenta auxiliar no ensino, presentes na linguagem utilizada pelos personagens do desenho animado em inglês.

## **5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nesta seção, descrevemos e analisamos os resultados obtidos neste estudo. Para isso, abordaremos as seguintes seções: o desenho animado *Word World*, identificação dos recursos/elementos do *Word World* para o ensino de língua inglesa, reflexões sobre o *Word World* para o ensino de língua inglesa.

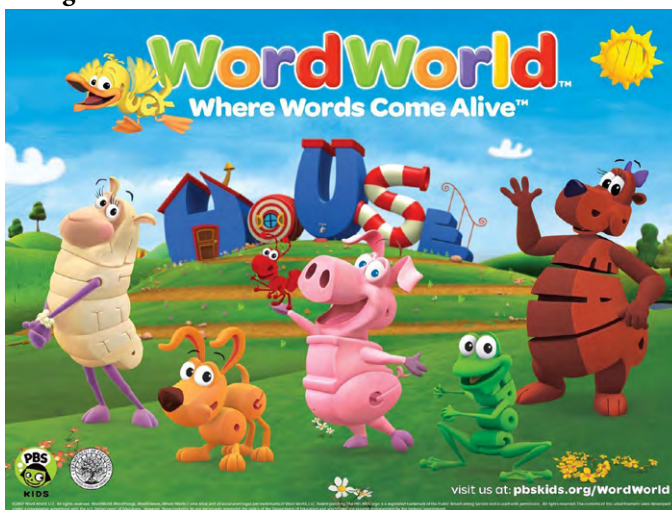
### **5.1 O desenho animado *Word World***

O *Word World* ou Mundo das Palavras (em português), é uma série pré-escolar que apresenta as palavras como as peças-chave de seus episódios. O idioma original desse desenho animado é o inglês, mas existem versões em outras línguas, como por exemplo, o português.

No Brasil, o desenho é exibido no canal de TV a cabo *Discovery Kids*, sendo que alguns episódios também estão disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos do *Youtube*.

A série é composta por cinquenta e dois episódios com duração de 28 minutos cada. Nela, as crianças são levadas a um universo mágico, vibrante e colorido de palavras, na companhia do grupo de *WordFriends*, que são animais com o corpo (contorno) no formato de letras que formam a palavra. A Figura 01 mostra os *WordFriends* e a forma como são apresentados nos episódios do *Word World*.

**Figura 2** – *WordFriends* do desenho animado *Word World*



**Fonte:** Google (2019). Disponível em: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)> Acesso em: 25 maio 2021.

Percebemos que os contornos de cada animal formam a palavra que lhe dá significado. A turma (*WordFriends*) é formada pelo cachorro (*Dog*), o porco (*Pig*), a ovelha (*Sheep*), o sapo (*Frog*), o urso (*Bear*) e a formiga (*Ant*), que formam um grupo de simpáticos bichinhos que enfrentam desafios para encontrar e juntar letras até formar palavras que darão vida ao objeto que representam.

Em cada episódio, as palavras são apresentadas às crianças pelos *WordFriends* que embarcam nas mais contagiantes aventuras para formar uma determinada palavra.

Configura-se, portanto, como um desenho educativo, que ensina palavras em inglês de uma forma bastante divertida.

*Word World* possui quatro conjuntos de habilidades que são utilizadas para a alfabetização de crianças e jovens, a saber: “[...] a consciência de admiração, a sensibilidade fonológica e conhecimento das letras, a compreensão (desenvolvimento do vocabulário) e as competências sócio-emocionais” (SCHUSTER, LISBÔA FILHO, PAMPA, 2010, p. 5).

A proposta incutida no desenho animado (*Word World*) apresenta características e figuras de linguagem com sentido lúdico, principalmente voltado para o público infantil, que ensina “palavrinhas” em inglês e mostra elementos considerados pertinentes para elas.

## **5.2 Identificação dos recursos/elementos do *Word World* para o ensino de língua inglesa**

Para a realização desta etapa da pesquisa, conforme previamente mencionado, além do desenho animado, foram consideradas as notas de observações feitas durante as aulas de língua inglesa nas duas turmas A e B do curso Ponto Certo.

Quanto aos recursos e/ou elementos que possibilitaram um melhor aprendizado dos alunos a partir da utilização do *Word World* como ferramenta auxiliar no ensino de língua inglesa, observamos que as crianças eram conduzidas a mergulhar no universo colorido, divertido e empolgante do desenho.

Com isso, percebemos que a exposição a um novo idioma foi feita de uma maneira lúdica, e não apenas mediante repetição (muitas vezes sem sentido) de palavras em inglês, o que possibilitou aos alunos: a) se inserirem no universo onde o idioma é falado; b) conhecerem diferentes situações por meio do contato com falas de nativos em inglês; c) aprenderem frases do dia a dia.

Ainda em relação aos recursos e/ou aos elementos, foram observados alguns aspectos que se mostraram construtivos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa com o *Word World*, quais sejam: oralidade, escrita em inglês dos vocábulos, a forma lúdica proposta pelo desenho de ensinar o novo idioma, uso de cores e formas para chamar atenção das crianças, desenvolvimento de atividades

que propiciam o aprimoramento da língua-alvo, e familiaridade com o som e pronúncia das palavras.

Constatamos também que, por meio do *Word World*, as crianças conseguiram desempenhar, com maior interesse e desenvoltura, as atividades propostas em sala. Portanto, inferimos que isto ocorreu em função de este recurso audiovisual conter elementos dinâmicos e motivacionais que, quando utilizados nas aulas de inglês, promovem a aproximação da criança com a língua estrangeira que, consequentemente, extrapola a aprendizagem da língua-alvo do plano teórico para a vida escolar, familiar e cotidiana dessas crianças.

Outro ponto importante a ser destacado são os episódios criados e apresentados em um formato diferente do que se costuma ver em outros desenhos animados. Isso representa um recurso/elemento estratégico e favorável ao processo de aprendizagem da língua-alvo, como também da utilização significativa dos vocábulos em inglês.

### **5.3 Reflexões sobre o *Word World* para o ensino de língua inglesa**

Quanto aos pontos positivos e negativos observados durante as exibições de alguns dos episódios do *Word World* em sala de aula, verificamos que o desenho estimula a prática de leitura, pois, por meio da conexão entre a palavra e o objeto, a criança exercita com mais atenção essa habilidade.

Percebemos ainda que os episódios discutem conteúdos (temas) diversificados, exibidos em curtos períodos, e isto ajuda na concentração das crianças que ficam estimuladas pela curiosidade em descobrir a palavra que os *WordFriends* procuravam.

Além disso, ao final de cada episódio, os alunos conseguiam responder às atividades propostas em sala de aula sem a necessidade de repetição do episódio.

Notamos que as crianças ficavam fascinadas pelos seguintes aspectos do *Word World*: as historinhas contadas, as cores e as formas dos objetos envolvidos em cada episódio; as crianças demonstraram ter ainda mais atração pelo fato do desenho se tratar de uma animação em formato 3D.

Ademais, acreditamos que o auxílio do narrador durante a exibição dos episódios, com perguntas interativas, direcionadas ao telespectador, tornou-se de grande valia para o aprendizado da língua inglesa nas duas turmas (A e B), pois incentivava as crianças a se questionarem e tentarem obter as respostas durante os episódios.

Identificamos ainda que, ao expor e ao pronunciar as letras durante a exibição dos episódios, as crianças tiveram a oportunidade de revisar as letras do alfabeto, além de aprender novas palavras associadas a esses objetos, o que se caracteriza como outro ponto positivo da utilização deste recurso para o ensino da língua-alvo.

Percebemos também que crianças a partir de nove anos de idade que assistiram ao desenho se mostraram indiferentes ao conteúdo apresentado naquela animação, pois, como os próprios criadores ressaltam, o *Word World* é voltado para o público infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou como proposta analisar como o desenho animado *Word World* pode influenciar no processo de ensino da língua inglesa para crianças em idade escolar de um curso livre de idiomas.

De modo geral, verificamos que o *Word World* se configura como uma ferramenta (recurso audiovisual) extremamente interessante, do ponto de vista didático-pedagógico-metodológico por se tratar de um estilo de desenho animado que funciona como um recurso facilitador para o ensino da língua inglesa. Além disso, sua utilização nas aulas de inglês pode gerar diversão para as crianças, promover um melhor desempenho da aprendizagem da língua-alvo e motivar os alunos na resolução das atividades propostas em sala.

Em relação ao interesse dos alunos das turmas A e B, constatamos claramente divergências entre as turmas observadas.

Na turma A, foram observados longos momentos de dispersão durante a exibição do desenho; em contrapartida, na turma B, os alunos se mantiveram concentrados e extremamente interessados enquanto assistiam ao episódio.

Verificamos que os alunos realizaram todas as atividades propostas pela professora e que, em algumas vezes, sobrava tempo livre para realização de atividades extras. Assim, percebemos que a aprendizagem das turmas acontece, de maneiras e ritmos diferentes.

Há que se levar em consideração que, dadas as limitações desta pesquisa, não se permite a generalização dos resultados, por se tratar de uma seleção da amostra por acessibilidade e o tamanho dessa amostra ser razoável dentro do universo de pesquisa, bem como por terem sido catalogados dados a partir da observação de apenas duas turmas de crianças que estudam a língua inglesa.

Inferimos que o uso de desenhos animados em sala de aula é relevante no ensino de língua inglesa para crianças, pois pode atrair facilmente a atenção delas e despertar ainda mais o interesse pela língua, por ser tratar de um recurso interativo e audiovisual, muitas vezes, já disponível e utilizado no cotidiano dessas crianças.

Pesquisas futuras com o uso de outros instrumentos de coleta de dados poderiam sanar as limitações deste estudo e ampliar os resultados, principalmente no que concerne à aprendizagem dos alunos, já que centramos nossa observação no ensino.

Ainda em relação à futuras pesquisas, pensamos na possibilidade de revalidar o experimento em outras turmas e/ou escolas (públicas e privadas), além de considerar as peculiaridades da gramática de língua inglesa, ampliando assim, a discussão do tema em questão, que é significativo e necessário no ensino de língua inglesa para crianças.

Por fim, esperamos que esta pesquisa traga contribuições significativas para esta área de conhecimento, reforçando a importância do uso de desenhos animados como ferramentas auxiliares no ensino-aprendizagem da língua inglesa, especialmente para crianças, nos cursos livres de idiomas.



## REFERÊNCIAS:

AGUIAR, D.; AGUSTONI, P.; CARRIZO, S. Intermedialidade e seus diálogos contemporâneos. **IPOTESI**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 10-13, jan./jun. 2015. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2016/01/004-APRESENTA%C3%87%C3%83O-19-n1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BARBOSA, G. L. **A influência da prática de *listening* por meio de desenhos animados na aprendizagem de gramática da língua inglesa.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Departamento Acadêmico de Letras. Pato Branco, 2016.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **O Uso de tecnologias nos tempos atuais: Uma análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: Unicamp, 2016. Disponível em: < [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305317/1/Bozza\\_ThaisCristinaLeiteBozza\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305317/1/Bozza_ThaisCristinaLeiteBozza_M.pdf)>

BRAGA, J. C. F. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2012.

CASADO ALVES, M. P.; CHAGAS, L.M.C. ; SILVA, J.G. . PIBID: **A experiência da sala de aula na formação inicial de professores.** In: XVII SEMANA DE HUMANIDADES, 2009, NATAL. XVII SEMANA DE HUMANIDADES. NATAL: UFRN, 2009.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões.** 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DIMER, D. L.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças.  
**Revista EnsiQlopédia** - FACOS/CNEC Osório. v. 9, n. 1, out/2012.

EDUQO. **Dinâmicas de sala de aula: 5 dicas para atrair a atenção dos alunos.**  
Disponível em: < <http://blog.eduqo.com.br/educacao/sala-de-aula-educacao/dinamicas-de-sala-de-aula-5-dicas-para-atrair-a-atencao-dos-alunos/>  
Acesso em: 04 abr. 2019.

FERNANDES, M. C. **O que é um aplicativo.** 2016. Disponível em:  
< <https://blog.stone.com.br/aplicativo-movel/>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

FIorentini; Lorenzato. **Investigação em Educação Matemática:**  
percursos teóricos e metodológicos. Campinas, São Paulo:  
Autores Associados, 2006.

GALBIATI, D. P.; FELDMAN, A. K. T. Novas tecnologias e o ensino da  
língua inglesa: uma proposta concreta. **Cadernos PDE. Paraná**, 2013.

JORNADA EDU. **Quais são as ferramentas digitais para usar em sala de  
aula.** Disponível em: < <https://jornadaedu.com.br/tecnologia/quais-ferramentas-tecnologicas-ideias-para-usar-em-sala-de-aula/>> Acesso em: 02 abr. 2019.

LIMA, F. Os desafios de produzir tecnologia para o público infantil.  
**Acontecendo aqui.** 2015. Disponível em: < <https://acontecendoaqui.com.br/tech/artigo-os-desafios-de-produzir-tecnologia-para-o-publico-infantil-por-fabiany-lima>> Acesso em: 15 abr. 2019.

MARINI, E. S. **O ensino de língua inglesa para crianças por meio da  
internet.** Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica  
de São Paulo. Mestrado de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.  
São Paulo, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de Língua Inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PEIXOTO, V. C.; JAEGER, A. Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais. **Revista Entrelinhas**. v. 7, n. 1, jan/jun. 2013.

PORTAL EDUCAÇÃO, BRASIL. **Sócio-interacionismo de Vigotsky**. Artigos - Educação e Pedagogia, 2013. Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/socio-interacionismo-de-vigotsky/34160>>. Acesso em: 01 mai 2019.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

SILVA, E. K. **A utilização do desenho animado como recurso audiovisual no auxílio para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Inglês. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2016.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Revista Psicopedagogia**. vol.34, no.103, São Paulo, 2017.

SILVA, S. **Desenho animado e educação: outras linguagens na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, J. P. A influência das novas tecnologias no ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação básica. Anais do **I Congresso de Inovação Pedagógica de Arapiraca. VII Seminário de Estágio**. 2015.

SCHUSTER, Kátia Daiane; LISBÔA FILHO, Flavi Ferreira; PAMPA, Maria. **Análises de Programas Infantis: Os Desenhos animados, no Brasil e Alemanha.** Disponível em: <> Aceso em 14 mar 2019

SUNTI, D. W. E. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. **Revista Eventos Pedagógicos.** v. 3, n. 1, p. 340-349, abr. 2012.

VALINHO, C. F.; LIMA, L. T. A influência midiática dos programas infantis no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Círculo Fluminense de Estudos Filosóficos e Linguísticos - Revista Philologus,** ano 23, n. 67. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2017.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (Org.). **Tecnologia e Sociedade na Era Digital.** Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

# CAPÍTULO 12

## VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DA MÚSICA COMO FERRAMENTA LÚDICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

*Evelyn White da Costa Santos (Polo de Itapicuru/BA)  
Juliene Paiva de Araújo Osias (DL/CCA)*

### INTRODUÇÃO

Estudar Inglês, nos dias atuais, é um fator fundamental porque estamos cada dia mais próximos e em contato diário com esse idioma por meio das redes sociais e mídias que crescem constantemente diante da globalização e dos avanços tecnológicos e comerciais.

No âmbito escolar brasileiro, é desafiador para o professor de Língua Inglesa contextualizar o ensino e a aprendizagem, o que sugere a necessidade de adotar meios lúdicos para as práticas de ensino de Inglês. Segundo Luckesi (2005, p.3), “[...] o ato lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito [...]”. Isso significa que a aprendizagem, por meio de jogos, dinâmicas, brincadeiras e músicas, é significativa, pois os sujeitos sentem prazer e alegria ao estudar. A autora Ramos (2018) descreve que as atividades lúdicas não dependem somente de brincadeiras, mas qualquer atividade que se utilize da mente e do corpo, como é o caso da música, por exemplo.

A música é relevante, uma vez que é um recurso didático bastante acessível. Pelos meios eletrônicos e pela Internet, é possível que grande parte das pessoas tenha acesso a um aplicativo de música, o que é um fator positivo, pois torna o acesso ao estudo da Língua Inglesa simples, fácil e mais democrático.

De acordo com Arnaldo Niskier (2015, p.1):

A música possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, contribuindo diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio-afetivo do aluno, independente de sua faixa etária. Através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, ideias e ideais que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionados.

Nessa perspectiva, aprender uma língua por meio de canções é aprender de forma coletiva e inclusiva. Niskier (2015) aponta a música como um divisor de águas capaz de garantir efeitos positivos no aprendizado.

Com esse entendimento, o presente estudo mostra-se um interessante objeto de pesquisa científica, pois está em pauta uma ferramenta divertida e didática ao mesmo tempo. Aqui temos um relato de vivências ocorridas no Estágio Supervisionado da pesquisadora, apresentando-se as observações e anotações sobre comportamentos, reações e desenvolvimento dos alunos em resposta à aplicação do recurso musical nas cinco aulas lecionadas no período experimental do estágio, feitas com duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Itapicuru, Bahia.

Esta pesquisa fundamentou-se nos trabalhos de Murphey (1992), Deocleciano (2016), Batista (2008) e Silva Júnior e Silva (2016), que vêm contribuindo a respeito da relevância e da importância do recurso musical para o ensino de Inglês, além das contribuições de Jalil e Procailo (2009), Leffa (1988) e Portela (2007) nas explicações sobre metodologias e abordagens de línguas e Língua Inglesa, especialmente enfatizando a Abordagem Comunicativa (*communicative approach*), a qual privilegia a habilidade oral, fator imprescindível para a compreensão da língua e da cultura e que também foi a base para a aplicação da música em sala de aula.

São objetivos deste estudo: descrever a importância e a aplicação eficaz da música como instrumento lúdico no ensino de Língua Inglesa em sala de aula com os alunos das duas turmas do 6º ano, apresentar brevemente os métodos de ensino de línguas estrangeiras (nos quais o ensino de Inglês é realizado) e enfatizar a abordagem comunicativa do ensino da Língua Inglesa, focando na oralidade.

O método desta pesquisa é de caráter qualitativo. Segundo Godoy (1995, p.23), a abordagem qualitativa é muito importante, pois ela está para além da análise sistemática de números. A autora declara que a abordagem “[...] permite

que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Dessa forma, compreende-se que a abordagem escolhida para esta pesquisa é essencial porque o contexto de analisar os efeitos da música sobre o aprendizado do aluno exige uma investigação interpessoal que explore muito mais que números, pois, somente eles não são capazes de apresentar satisfatoriamente os resultados.

Os dados a serem explorados são as anotações das aulas ministradas e das observações das duas turmas do 6º ano copiadas no caderno da pesquisadora, atuando como estagiária, além do levantamento bibliográfico.

Sendo assim, o presente relato divide-se em três partes: a primeira, uma pequena amostra panorâmica a respeito das metodologias mais usadas pelos professores de Inglês; a segunda, a explanação de autores que abordam a música como aspecto facilitador para o aprendizado do Inglês; a terceira, análise e discussão das experiências do estágio. Em seguida, as considerações finais, expondo como foi aceitável e prazeroso usar esse recurso como meio lúdico didático em sala de aula, além da aprovação dos alunos, que se sentiram mais motivados a estudar Inglês por conta própria em casa.

## **1 MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS: UM BREVE PANORAMA**

Devido ao ensino de Língua Inglesa ser amplamente conhecido pelas metodologias mais tradicionais, como tradução de textos e vocabulários que priorizam a escrita e a leitura, os alunos têm muita dificuldade em levar a aprendizagem do Inglês a sério.

Segundo Vicentini e Basso (2008), a motivação do aluno para aprender Inglês diminui devido à aplicação de metodologias dos professores, que, infelizmente, também sofrem pela falta de disciplina na sala de aula, tornando inviável a aplicação de quaisquer estratégias possíveis de ensino.

Visando explicar melhor essas metodologias e de forma breve, começando a partir da perspectiva de Leffa (1988), comenta-se que a palavra método é usada de forma histórica para mostrar como fazer a aplicação de modelos metodológicos no aprendizado e na aquisição de uma língua, por exemplo. Entretanto, para

o citado autor, o correto é usar o termo Abordagem (*approach*), pois “[...] Abordagem é o termo mais abrangente a englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem”, enquanto o método “[...] tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.” (LEFFA, 1988, p.2). Portanto, Leffa (1988) explica que método e abordagem são diferentes termos, mas complementares entre si, não havendo problema em utilizar o termo Método ao invés de Abordagem, pois a palavra já vem sendo utilizada de forma histórica.

Levando em consideração o termo método usado no sentido histórico, como menciona Leffa (1988), este trabalho mostrará, por meio das autoras Jalil e Procailo (2009), os métodos de aprendizagem de língua estrangeira mais conhecidos e aplicados pelos professores de Letras, incluindo os professores de Língua Inglesa:



**Quadro 1 – Metodologias de Ensino de Línguas**

<b>MÉTODOS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>
<b>Tradicional (ou Gramática-Tradução)</b>	O Método tradicional, popularmente conhecido, foi o principal referencial para estudos de línguas oriundas da literatura grega e latina (CHASTAIN, 1988 apud JALIL; PROCAILO, 2009, p. 775). Resumidamente, consistia em traduzir textos com dicionários e escrever frases até o discente ficar apto para ler e entender o texto. Infelizmente, não priorizava a oralidade, muito menos a pronúncia. O único objetivo era transmitir o conhecimento da língua e a gramática.
<b>Método Direto</b>	Este método, como Jalil e Procailo (2009, p. 776-777) comentam, privilegia a língua-alvo, aquela que está sendo estudada num dado momento. Contempla praticamente todas as habilidades da língua: fala, escrita, leitura, gramática. É nesse modelo que se usa aplicação de situações específicas para ensinar algo da língua. Exemplo de uma aula direta de Inglês: convocar alunos para que eles se imaginem num ônibus e que se comuniquem, pedindo ajuda. Eles aprendem a se comunicar usando HELP!, ou perguntando CAN YOU HELP ME, PLEASE? Um dos fatores negativos desse método é que o professor fica à frente de tudo, sendo o aluno apenas um receptor.
<b>Método Audiolingual</b>	“O Método Audiolingual também privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, assim como o Método Direto” (JALIL; PROCAILO, p.777). Esse modelo se fundamenta na visão comportamentalista de Skinner (1957 apud JALIL; PROCAILO, 2009). Segundo as autoras, o Método Audiolingual acredita que a aquisição da língua esteja na reprodução e na imitação, o que sugere que as aulas de uma língua estrangeira, seja ela inglesa ou qualquer outra, sigam as práticas de decorar sentenças e reproduzi-las.
<b>Abordagem Comunicativa</b>	A Abordagem comunicativa é a que privilegia a comunicação dos falantes. Está relacionada a todas as habilidades de uma língua – oralidade, escrita, leitura etc. Para que o falante, dentro desse modelo, possa aprender uma língua de forma efetiva, ele precisará ter a compreensão do mundo globalizado, das culturas e suas influências, ter competências para saber o que falar, ou escrever mediante a realidade social e cultural. Os conteúdos programáticos devem ser mostrados de forma diversificada, por meio de jogos, filmes e, principalmente, música. Esse Método dá mais autenticidade tanto para o aluno quanto para o professor. Aqui, nesse formato, o professor e aluno trabalham juntos, corrigindo-se, caso haja erros no processo de aprendizagem.

**Fonte:** Adaptado de Jalil e Procailo (2009, p. 775-780).

Como apresentado, as metodologias de aprendizado de línguas estrangeiras distinguem-se umas das outras. O Método Tradicional, apesar de antigo, é ainda comumente usado em sala de aula, especialmente no ensino de Língua Inglesa. Segundo os autores Leffa (1988) e Jalil e Procaïlo (2009), não é dada ênfase aos conhecimentos linguísticos e culturais, nem à pronúncia e à oralidade. Estes, por sua vez, são fundamentais na construção da aquisição de uma nova língua.

Os demais Métodos adotam uma visão mais contemporânea, no entanto, o Método Direto e o Audiolingual, apesar de enfatizar a oralidade, esquecem-se de contextualizar, focar e direcionar o aprendizado especialmente no aluno de forma que este compreenda a importância de se estudar um novo idioma sob a perspectiva cultural e social, como é o caso da Abordagem Comunicativa, conforme destaca Portela (2007, p. 52):

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos o conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os a participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor.

O foco nessa abordagem, portanto, é a interação social, privilegiando o uso oral e a utilização de recursos lúdicos didáticos para que se possa alcançar essa interação. É nessa Abordagem que a música vem para acompanhar e servir como um facilitador na aprendizagem de Língua Inglesa.

A seguir, no próximo tópico, serão apresentados os contextos e bibliografias em que a música é usada para estudar um idioma.

## 2 ENSINO DE INGLÊS COM MÚSICA

A música como meio de aprendizagem adota uma visão otimista, contemporânea e contextualizada do ensino de línguas, desfazendo-se das metodologias tradicionais, estereótipos popularmente conhecidos sobre as aulas de Inglês nas escolas.

Em 1969, no Brasil, a professora Marisa Leite de Barros desenvolveu um programa de televisão intitulado *Inglês com Música*, exibido pela TV Cultura, e, posteriormente, resgatado pela TV Universitária Univesp. Este programa televisivo é um dos exemplos de como a música é um forte aliado na aprendizagem de um idioma. Observe a figura:

**Figura 1** – Professora Maria Leite de Barros e a cantora Amanda Acosta no palco da nova temporada de Inglês com Música



**Fonte:** Site Cultura UOL - < <https://cultura.uol.com.br/grade/28072021.html#atual>

“Murphey é um dos teóricos que destaca a importância da música no ensino de línguas. O autor é conhecido como o que mais aprofunda a pesquisa nesta área.” (DEOCLECIANO, 2016, p.23). De acordo com este autor, sem os estudos de Murphey (1992), seria difícil pensar, teoricamente, na música como uma ferramenta auxiliadora na aprendizagem de um idioma.

Gobbi (2001, p.37), em sua dissertação de mestrado, também frisa os estudos de Tim Murphey, comentando:

[...] Murphey, apontou alguns resultados positivos, a partir de um questionário, que não só mostrou o alto nível de satisfação dos alunos pelo trabalho desenvolvido nas aulas de Inglês através da música, como também assinalou que os três elementos motivadores das aulas foram: o lado social, informativo (sobre música) e linguístico (melhorar o Inglês). Mas a primeira conclusão pessoal do autor é que a principal motivação foi o assunto da disciplina- música – que manteve os alunos envolvidos e fez com que viessem à aula, não o Inglês [...].

Ela também menciona informações preciosas a respeito do que se pode conquistar por meio da música: “Estudo gramatical, compreensão auditiva, tradução, ditado, exercícios de relaxamento, ensino de cultura e vocabulário, todos estes representam algumas das atividades que podemos desenvolver através da música” (GOBBI, 2001, p. 33).

Como visto, a música desempenha um papel didático muito favorável. E pode-se extrair, além das contribuições para o desenvolvimento oral, pronúncia e escuta, desenvolvendo as experiências de comunicação escrita e o conhecimento cultural da língua. Ou seja, a música consegue abranger todas as esferas e habilidades de um idioma.

Voltando aos estudos de Deocleciano (2016, p.24), ele afirma:

A atividade com música pode sim direcionar o estudante a obter conhecimentos culturais, já que as canções trazem em suas composições reflexos culturais da língua alvo. Nisso, a atividade com música oportuniza o estudo e o contato entre culturas diferentes do aprendiz. Além dos aspectos culturais, o aprendiz pode adquirir conhecimentos das competências de listening, speaking, reading e writing. Além disso, é possível haver um “feedback” entre aluno e educador, tornando o ensino-aprendizagem uma atividade prazerosa. Sabe-se que essa interação entre professor e aluno é fundamental e, assim, a possibilidade de haver um diálogo comunicativo de pontos de vista que somam ganhos para uma boa aprendizagem.

À vista disso, conclui-se ser a música um recurso didático potencial, uma vez que esta, aplicada no ensino de Língua Inglesa, faz com que os alunos se sintam totalmente capazes e seguros, pois suas faculdades mentais, físicas e socioculturais foram divertidamente aprendidas por meio de canções.

Batista (2008) discute também sobre a música e o ensino de Inglês, especialmente na questão motivacional. A motivação é um ponto importante porque, na falta

dela, os alunos não se sentem bem para aprender e se mostram sem disposição, o que faz com que o professor, independentemente dos métodos ou recursos que use, não tenha o envolvimento do aluno. É responsabilidade do professor buscar meios para motivar os aprendizes (2008, p.156).

A ferramenta em pauta, para Batista (2008), consiste em um exemplo de recurso que alcança a motivação, inclusive, todas as pessoas ouvem e gostam de música. Ela ressalta, no decorrer do seu trabalho, a eficácia da música em sala de aula com base nas experiências ao longo dos anos sendo professora e colhendo questionários e materiais de pesquisa, comprovando: os alunos sentem-se mais motivados quando inseridos numa esfera humorada e prazerosa. Ela enfatizou também os cuidados quanto à utilização de música no sentido de que deve ser colocada apropriadamente e com objetivos claros nos planos de aula, não a utilizando como uma “diversão” sem sentido.

Por fim, para os autores Silva Júnior e Silva (2016), a música como recurso colaborador no ensino de línguas pretende facilitar o ensino e a aprendizagem ao aluno, garantindo a eficácia.

Ela é de fundamental importância na aprendizagem, pois está ligada ao ser humano desde cedo e, em sala de aula, tem um papel fundamental, podendo facilitar na compreensão de uma segunda língua. Como é de natureza emocional e subjetiva, acreditamos que pode afetar muitas esferas da essência humana, como afetividade, ludicidade, interação e motivação [...]. (SILVA JÚNIOR; SILVA 2016, p.7)

Conclui-se, por meios destes teóricos, a validação do recurso musical para a prática de ensino de Língua Inglesa, permeando as questões gramaticais, lexicais, linguísticas e, especialmente, como será mais cuidadosamente abordado no decorrer deste relato, as questões do desenvolvimento da prática oral – fala e escuta – e os conhecimentos de dimensões interculturais, estes inseridos dentro do contexto da Abordagem Comunicativa, que privilegia a comunicabilidade dos aprendizes.

O próximo tópico descreve as análises e discussões a respeito das práticas realizadas com as duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS AULAS MINISTRADAS NO PERÍODO DE ESTÁGIO**

A prática de estágio da presente pesquisadora ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2019 na Escola Municipal Ana Nery, localizada no município de Itapicuru, Bahia.

O Estágio Supervisionado I do Curso de Letras Inglês da UFPB – (Universidade Federal da Paraíba – modalidade a distância) foi direcionado para os alunos do Ensino Fundamental II, ou seja, alunos do 6º ao 9º Ano.

A primeira etapa consistia em observações e mapeamento das pessoas e do local de estágio, além da sociabilidade com o professor orientador da disciplina. Sucintamente, a descrição de local de Estágio consistia em:

- Uma escola pública com uma infraestrutura média, com 13 salas e quatro espaços (escritórios, cozinha, biblioteca, sala de professores);
- Corpo Técnico Administrativo com mais de 30 funcionários;
- As duas turmas do 6º ano: 6º V2 (Sexto ano Vespertino 2) possuía 29 alunos com idades entre 10 e 11 anos, enquanto o 6º V3 (Sexto ano Vespertino 3) possuía 25 alunos com idades entre 12 a 13 anos, ou seja, alunos repetentes.

Diante desse cenário, a pesquisadora observou os comportamentos das turmas citadas anteriormente nas aulas de Inglês com a respectiva professora.

A citada educadora tinha uma didática que favorecia a ludicidade em sala de aula, utilizava-se de jogos e algumas dinâmicas e ainda tinha uma total atenção das turmas. Os alunos da turma do 6º V2 tinham uma disposição, interação e motivação maiores durante as dinâmicas das aulas, em comparação ao 6º V3. Segundo a professora, quando questionada pela pesquisadora (então estagiária), essa defasagem do 6º ano V3 deu-se devido ao fato de os alunos serem de idade mais avançada e por serem repetentes, o que torna mais desafiadora a interação da turma. Nessa situação, é necessário que o professor tenha, além do diagnóstico da turma, uma maneira de tentar, paulatinamente, socializar esses alunos.

Entendeu-se, por meio das observações de estágio, que os alunos já se sentiam mais familiarizados com o lúdico nas aulas de Inglês, pois a professora em pauta já vinha tecendo essa nova versão metodológica em contrapartida ao que se via no ensino de Inglês, ou seja, o uso restrito de ferramentas didáticas com a atenção apenas nas traduções de textos.

Diante desse cenário, a estagiária buscou, como citado anteriormente, focalizar suas aulas na comunicação oral, conhecimento cultural da língua estudada, interação e motivação dos alunos. Para se chegar a esses objetivos, ela utilizou, em seu plano de aula (um plano de aula geral para as 05 aulas ministradas), o recurso musical.

É imprescindível comentar, também, que o plano de aula se alinhou às diretrizes da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2017). A escola na qual foi feita o estágio aprovou o plano de aula, pois se configurou como dentro das normas da Base Nacional.

“A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”. (BRASIL, 2017). Faz-se necessário mencionar, neste relato, os cinco eixos organizacionais de Língua Inglesa, pois eles foram a base para o plano de aula:

ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.

LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

ESCRITA – Práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (p.1)<sup>1</sup>

Os eixos organizacionais da BNCC foram importantes na construção do plano de aula, especialmente na categoria Oralidade e Dimensão Intercultural, ambos essenciais, pois o primeiro abre espaço ao conhecimento discursivo não escrito da língua, e os alunos sentem falta disso porque os métodos de tradução de textos são demasiadamente usados, enquanto os conhecimentos de Dimensão Intercultural abrem um espaço para refletir acerca da língua estudada, entender o motivo de se estar estudando um idioma diferente gera impacto em nossas vidas, passamos a compreender que há uma necessidade de entender e ouvir um povo e uma cultura diferente da nossa.

O plano de aula geral abrange todas as cinco aulas ministradas às turmas. O 6º V2 ocupou-se de duas aulas, enquanto o 6º V3, de três aulas.

Fui orientada pela professora a adotar um tema inicial da unidade quatro: *The parts of the body* (As partes do corpo). O percurso da aula foi prescrito da seguinte forma:

- No início da aula, será proposta uma breve apresentação da minha pessoa (a pesquisadora), depois farei algumas perguntas para a turma: Qual o nome de cada um? Gostam de estudar Inglês? Gostam de música?
- Introduzir o tema por meio de perguntas: quantos aqui já viram um famoso comercial na TV com o jogador Neymar sobre um produto de cabelo chamado *Head & Shoulders*? Sabe de onde vem esse produto? O nome da marca está em Inglês, não é? Sabe o que significa?

<sup>1</sup> Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/especiais/ingles-na-bncc/o-que-propoe-a-bncc-para-o-ensino-da-lingua-inglesa/>. Acessado em: 23/10/2020 às 11h21



- Com a mediação da professora, apresentar o significado de Head e Shoulders e como é pronunciado em Inglês; desenhar no quadro um boneco e citar as partes do corpo que serão estudados no decorrer da aula.
- Momento interação e comunicação: pedir aos alunos para formarem duplas. A professora irá apresentar uma música em Inglês – Head, shoulders, knees and toes (cabeça, ombros, joelhos e pés), cantando as partes do corpo e gesticulando. No momento, a professora pedirá a toda a turma para que todos fiquem um de frente para o outro com sua dupla, no intuito de cantar e fazer gestos para o colega, de acordo com a música que será executada com um aparelho sonoro na sala. Depois das tentativas, sem a música, cada dupla irá continuar cantando e conversando com o colega, demonstrando, por gestos, onde ficam as partes do corpo, sem medo de errar.
- Por último, cada aluno vai para casa com uma tarefa a cumprir: procurar produtos em casa ou na Internet que, possivelmente, tenham uma relação com partes do corpo humano, especialmente marcas estrangeiras.

Todo esse plano foi dirigido às duas turmas. O 6º ano V2, composto por alunos entre 10 e 11 anos, empenhou-se a participar e interagir. Todos da turma disseram gostar de música e fizeram a dinâmica com a música na aula. Percebeu-se a participação e a comunicação entre os alunos, quando inseridos num contexto em que precisariam indicar onde fica cada parte do corpo. Eles conversavam, alguns poucos riam na tentativa de falar Inglês, outros erravam a letra ou a pronúncia de algumas partes do corpo, mas ainda persistiam. Esses também demonstravam estar bem ligados à questão cultural. Muitos sabiam do comercial de TV do exemplo no início da aula, outros deram mais exemplos, e assim aconteceu um espaço de discussão e reflexão acerca desses produtos no nosso dia a dia e como influenciou nossa cultura e visão social, dando a possibilidade, inclusive, de se pensar a aprender uma nova língua, introduzindo, assim, o conhecimento de dimensão intercultural.

Semelhantemente à outra turma, o 6º Ano V3, com alunos mais velhos e que repetiram o ano letivo, apresentaram os mesmos efeitos, apesar das dificuldades já mencionadas. Essa turma carecia de mais interação e aproximação com o professor, e a música se conectou como uma fonte de intermediar melhor o ensino para eles.

Entretanto, o 6º V3 ainda apresentou algumas outras dificuldades, quando, ao final da aula, eles poderiam conversar com seu parceiro de dupla e demais colegas, sem a música de fundo. A maioria desistiu, sentou-se e sentiu-se incapaz e com medo de pronunciar as palavras de modo errado, como mencionou um aluno que alegou estar errando muito e decidiu parar, junto ao seu colega de dupla. Apesar disso, as duas turmas se envolveram com a música, e alguns alunos disseram que iriam procurar músicas na Internet para conhecer e aprender ainda mais sobre a Língua Inglesa.

É possível inferir, por meio desses dois exemplos das turmas, que a música foi uma ferramenta lúdica e didática que favoreceu a interação entre alunos, a comunicação e a percepção do impacto que uma cultura tem sobre outras.

Os professores de Língua Inglesa devem sempre aprimorar suas práticas metodológicas, buscando melhorias no ensino e aprendizagem e facilitando esse acesso pelo meio lúdico, e a música é uma das ferramentas mais acessíveis, sem deixar de comentar que é consumida abundantemente pelos jovens (DEOCLECIANO 2016, p.21).

Por fim, uma importante nota de Deocleciano (2016, p.21):

[...] Se a música é a arte de combinar os sons e a arte é inerente à educação, então por que não utilizá-la na educação como uma atividade didática pedagógica? A música como uma expressão artística que carrega em si a capacidade de comunicar, como dito por Morais (2000), bem que pode ser um meio de comunicação do aprendiz para aprendizagem da Língua Inglesa.

Percebe-se a potencialidade da música no ensino de Inglês por meio das experiências do estágio da presente pesquisadora, e sua utilização adota uma visão moderna e contextualizada, ainda sendo capaz de pôr em prática os eixos norteadores da BNCC em todas as modalidades.

O recurso didático musical que foi utilizado nas aulas trouxe resultados positivos, contemplando os objetivos propostos, os alunos interagiram, refletiram os impactos culturais e se comunicaram oralmente em Inglês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, é notável ainda se ouvir por parte de alunos que estudam Inglês que eles estão desanimados, que a disciplina não é atrativa, que é impossível aprender uma língua tão difícil. Isso denota o enfrentamento da educação em relação a ensinar uma língua estrangeira de uma perspectiva mais favorável possível, para que os alunos consigam aprender. Infere-se, também, que o foco das aulas paira apenas sobre a gramática normativa e escrita da língua, o que é fundamental, mas não é prudente deixar de lado a oralidade e a visão intercultural.

A recepção dos alunos ao receber a música como complementar de aprendizado, foi satisfatória. Todos participaram, comunicaram-se numa nova língua e interagiram. Mesmo com os medos e as incertezas, eles se permitiram aproveitar e aprender o quanto pudessem. A segunda turma, 6º V3, que tinha dificuldade de socialização e interação, conseguiu, por meio da música, abrir um espaço para conhecer melhor um ao outro. Alguns alunos se mostraram imensamente motivados, alegando que estudariam mais músicas na própria casa, com a ajuda de plataformas digitais, como o YouTube.

Este relato demonstra como a música carrega diferentes possibilidades para a prática pedagógica, em especial, para facilitar a aprendizagem da Língua Inglesa. Os objetivos propostos foram integralmente alcançados: motivação, interação, comunicação oral e conhecimento cultural atenderam ao público-alvo, os alunos do 6º ano. Eles realizaram as atividades e dinâmicas propostas nos planos de aula e, por meio das análises de seus comportamentos, corresponderam globalmente a todas as metas citadas anteriormente.

Citando Silva Júnior e Silva “[...] música não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim um rico instrumento que pode fazer a diferença nas salas de aula de Língua Inglesa para ensinar e aprender cada vez melhor”. (2016, p.8).

Portanto, como os autores mencionados destacaram, a música enquanto recurso didático é uma ferramenta capaz de alcançar diferentes objetivos, além de entendermos que não se trata de uma canção para se divertir apenas, mas de um instrumento cooperador para aprender um novo idioma.

## REFERÊNCIAS:

BATISTA, J. S. Music and song: a learning tool. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras, Franca (SP), v. 4, n. 4, p. 155-178, 2008. Disponível em: < <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/228>.> Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf).> Acesso em: 27 out. 2020.

DEOCLECIANO, M. **Quando a música toca na aula de Inglês: uma atividade quanti-qualitativa na Escola Estadual Eng<sup>a</sup>. M. G. de Carvalho na cidade de Belém**. 2016. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017. Disponível em: < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/12629>.> Acesso em: 17 jun. 2020.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2001. 133 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3066>.> Acesso em: 27 out. 2020.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>.> Acesso em: 27 out. 2020.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul brasileiro de Psicopedagogia. Anais. Paraná, PUCPR, p.774-784, 2009. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044\\_2145.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf).> Acesso em: 27 out. 2020.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. BOHN, HI; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Ed. da UFSC, Florianópolis, p. 211-236, 1988. Disponível em: < [http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/metodologia\\_ensino\\_linguas-vilson-j-leffa-1998.pdf](http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/metodologia_ensino_linguas-vilson-j-leffa-1998.pdf).> Acesso em: 27 out. 2020.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/ UFBA, p. 22-60, 2002. Disponível em: < [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf).> Acesso em: 27 out. 2020.

MURPHEY, T. **Music and song**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

NISKIER, A. **A linguagem da música**. Diário da manhã, Goiás, ano 2015, p. 1, 15 abr. 2020. Disponível em: < <http://www.academia.org.br/artigos/linguagem-da-musica>.> Acesso em: 15 abr. 2020.

PORTELA, K. C. A. **Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira**. Revista Expectativa, v. 5, n. 5, 2006. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>.> Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA JÚNIOR, P.E; SILVA, B. M. **As contribuições da música como instrumento de auxílio para compreensão da Língua Inglesa**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO III. Anais eletrônicos. Comunicação Oral (CO), Natal-RN, p.1-9, 2016. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/30776993-As-contribuicoes-da-musica-como-instrumento-de-auxilio-para-a-comprensao-da-lingua-inglesa.html>.> Acesso em: 27 out. 2020.

VICENTINI, C.T; BASSO, R. A. **Ensino de Inglês através da música.** Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>.> Acesso em: 1 jul. 2020.

# CAPÍTULO 13

## IMPACTOS DO TRABALHO REMOTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DA PARAÍBA

*Helena Alves de Almeida Neto (Polo de Alagoa Grande/PB)  
Fábio Pessoa (DL/CCAEE)*

### INTRODUÇÃO

Ao longo do ano de 2020, as pessoas ao redor de todo o mundo, tiveram que se reajustar a uma nova realidade em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus. Com isso, praticamente todos os setores da sociedade foram atingidos de alguma forma e precisaram se adaptar, e dentre esses, o setor educacional certamente foi um dos mais afetados. Com relação aos impactos da pandemia na educação no Brasil, pode-se afirmar que um dos pontos mais sensíveis e que causou maior pressão em todos os entes federativos foi a necessidade de implementação, de forma massiva, de um ensino a distância (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020). Como forma de combate à propagação do vírus e a necessidade de se manter um distanciamento social entre as pessoas, foi determinada a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis educacionais, passando a partir de então, a ser implementado o ensino remoto, com a utilização de ambientes virtuais, tecnologias da comunicação e in formação, entre outras ferramentas. Esse modelo foi a maneira encontrada para manter o processo educacional ativo e para se evitar prejuízos ainda maiores para a sociedade, tendo sua implementação regulamentada por meio de portarias e orientações emitidas pelos órgãos da administração pública competente<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19 (PARECER N° 5, de abril de 2020, p.1).

Nessa perspectiva de mudança e sob o olhar do ensino em escolas da rede pública, que tendem a ser as mais afetadas nesse processo de transição, posto que não possuem uma infraestrutura satisfatória e nem recebem investimentos adequados a essas transformações, essa pesquisa tem como tema principal verificar os efeitos da migração do ensino presencial para o remoto em escolas públicas estaduais, com foco na disciplina de língua inglesa. Appenzeller *et al.*, (2020) afirmam que, além dos desafios trazidos pelo uso de novas estratégias pedagógicas, incluindo desde a capacitação docente e a adaptação dos alunos até a saúde mental da própria comunidade, a garantia de acesso aos estudantes tornou-se uma importante preocupação da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como objeto de estudo, o panorama, sob a perspectiva de professores, acerca dos impactos causados pela pandemia no ensino de língua inglesa, e visa responder ao seguinte problema de pesquisa: “Na perspectiva do professor(a), qual(is) os impactos da implementação do ensino remoto na disciplina de língua inglesa aos alunos nos níveis fundamental e médio de escolas da rede estadual?”.

Diante dessa questão, o objetivo geral do estudo foi verificar a percepção dos professores de língua inglesa de escolas públicas estaduais sobre o cenário de transformações, reflexo de uma pandemia, que resultou na necessidade de adaptação do ensino presencial para o remoto. Além disso, como objetivos específicos, a pesquisa buscou constatar a opinião desses professores acerca da estrutura oferecida pela administração pública na implementação do novo modelo; identificar os principais desafios do ensino de língua inglesa em escolas públicas e captar as possíveis medidas de aprimoramento que podem ser tomadas visando um processo de melhoria contínua.

A pesquisa é justificada pela necessidade de se estudar o momento singular vivido a partir do ano de 2020, considerando todas as mudanças ocorridas no processo educacional. Logo, realizar uma pesquisa nesse âmbito e que seja capaz de identificar e discutir os impactos causados por esse modelo de ensino alternativo em escolas públicas, a partir da ótica daqueles profissionais que estão presentes no dia a dia e que são os principais responsáveis pela execução dessa nova prática de ensino, é bastante relevante.



No que concerne à estrutura do texto, ela se inicia com essa introdução, contemplando a contextualização do tema, a problemática, os objetivos gerais e específicos e a justificativa. Em seguida, no referencial teórico, é realizada uma imersão nas temáticas da pandemia e seus impactos na educação, nas tecnologias de comunicação e informação e no ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Posteriormente, são descritos os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa, seguidos da apresentação, análise e discussão dos resultados e, por último, as considerações finais do trabalho, seguidas das referências.

## **1 A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS MÚLTIPLOS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES**

O ano de 2020, indiscutivelmente, será sempre lembrado como um ano totalmente atípico, pois o advento de uma nova doença causou impactos incomensuráveis em todos os segmentos da sociedade em termos mundiais e, independentemente de classe social, etnia e gênero, todas as pessoas foram atingidas direta ou indiretamente. No final de 2019, foi descoberta na China a existência de um vírus que causa sintomas desde os mais comuns como febre, tosse e dificuldade de respirar até problemas severos como pneumonia e comprometimento grave dos pulmões. O novo “coronavírus”, responsável por causar a doença COVID-19, vem se disseminando pelo mundo desde então e, por apresentar uma grande quantidade de pessoas assintomáticas e incertezas científicas acerca dos riscos de transmissão e de contágio, sendo um vírus capaz de se espalhar de forma rápida e invisível, sem termos uma cura provável, foi necessário estabelecer um isolamento e distanciamento social para evitar a sua propagação em uma escala ainda maior. Conforme Senhoras (2020, p.128), “a emergência de um novo corona vírus, rapidamente se transformou em uma pandemia com ampla abrangência multilateral de contágio no mundo, impactando a realidade humana em suas diferentes dimensões e complexidades”.

Nesse sentido, ao redor do mundo, foi instaurada uma quarentena global como forma de prevenção da expansão do vírus e, mesmo assim, até agosto de 2021, apresenta números impressionantes tanto de pessoas infectadas quanto

de pessoas que vieram a óbito<sup>2</sup>. Logo, tudo isso causou um grande impacto em diversos setores, como o econômico, o político, o social, o cultural e, um dos mais afetados, o educacional, fazendo com que todos eles tivessem que se reinventar e procurar novos meios de se adequar a essa nova realidade.

Perante a conjuntura de mudanças causadas pela necessidade do isolamento e distanciamento social em virtude do combate à pandemia, as transformações nos processos educacionais se tornaram inevitáveis e, com isso, surgiram os grandes desafios, não apenas para o Brasil, mas para todo o mundo. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do novo coronavírus.” (PARECER Nº 5, de abril de 2020, p. 3).

Assim sendo, com o objetivo de evitar a propagação da doença em ambientes escolares, já que esses são considerados, independente de faixa etária ou nível de ensino, ambientes naturais de contato humano, em março de 2020, o Ministério da Educação do Brasil – MEC por meio da portaria número 343/2020, suspendeu as aulas presenciais, permitindo sua substituição por aulas não presenciais:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (PORTARIA Nº 343, de março de 2020).

Em complemento a essa portaria, em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou o Parecer 05/2020 que trouxe orientações e sugestões para a reorganização do calendário escolar e de atividades não presenciais para serem computadas na carga horária mínima a ser cumprida, a saber:

---

2 Segundo dados atualizados do portal < <https://covid.saude.gov.br/>, em 03 de agosto de 2021, o Brasil contabiliza 558,432 óbitos por Covid-19.

- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos; [...]
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; [...]
- realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e
- utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (PARECER Nº 5, de abril de 2020, p. 11-12).

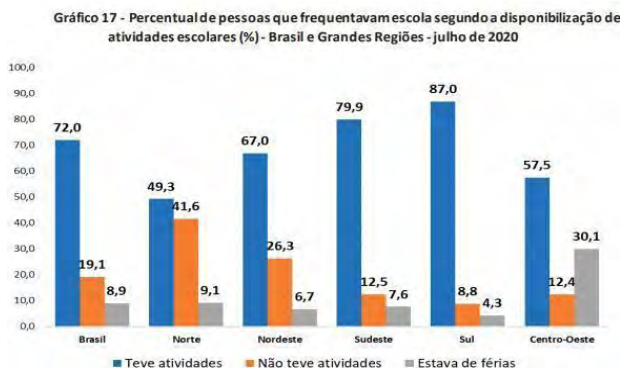
Ainda no ano de 2020, o Ministério da Educação, por meio do CNE, emitiu o Parecer 15/2020 e, posteriormente o seu reexame por meio do parecer 19/2020, ambos tratando, mais uma vez, das normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública causada pela pandemia. Nesses pareceres, além do foco na reorganização dos dias letivos, carga horária escolar e planejamento escolar de atividades, os documentos informam orientações quanto ao retorno dos alunos às aulas presenciais, ressaltando que as secretarias estaduais e municipais de educação têm a competência e responsabilidade de definir medidas de retorno às aulas e de oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido, sempre respeitando os controles sanitários exigidos (cf. PARECER Nº 19, de dezembro de 2020).

Todavia, com o agravamento da pandemia, o Artigo 31 do Parecer 15/2020 (p.17) reiterou que “O período de referência a ser considerado para a oferta das atividades escolares e acadêmicas não presenciais, estabelecidas pela Lei nº 14.040/2020, para todos os níveis, etapas, formas e modalidades de educação e ensino, da educação nacional, é até 31 de dezembro de 2021”, prorrogando assim, o regime especial de ensino remoto até o final de 2021.

À vista desses fatos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), desde maio de 2020, vem publicando relatórios oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios – PNAD COVID-19 com o objetivo de monitorar os impactos da pandemia no mercado de trabalho brasileiro. Dentre todas as importantes informações que essa pesquisa evidencia, o IBGE revela especificamente, no tópico de Indicadores Escolares, conforme os gráficos abaixo, os percentuais de estudantes que frequentavam a escola relacionando-os com a disponibilização de atividades escolares.

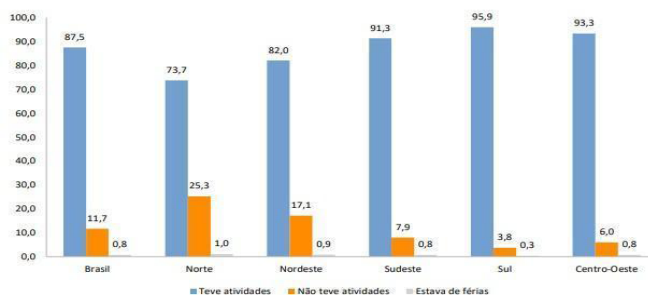
**Gráfico 1** – Percentual de estudantes que frequentavam a escola segundo a disponibilização de atividades escolares durante a pandemia em julho de 2020



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID-19 junho-julho/2020.

**Gráfico 2** – Percentual de estudantes que frequentavam a escola segundo a disponibilização de atividades escolares durante a pandemia em novembro de 2020

Gráfico 19 - Percentual de pessoas que frequentavam escola e não estão tendo aulas presenciais normalmente segundo a disponibilização de atividades escolares (%) - Brasil e Grandes Regiões – novembro de 2020



**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID-19 novembro/2020.

Assim, segundo a pesquisa, observa-se que em julho de 2020 das 45,3 milhões de pessoas que frequentavam as escolas no Brasil, 8,7 milhões de pessoas (19,1%) não tiveram acesso a nenhum tipo de atividade, enquanto que em novembro de 2020, do total de 46,3 milhões de pessoas que frequentavam a escola, o número foi de 5,3 milhões (11,7%) de pessoas sem atividades. Deste modo, evidencia-se o quão importante está sendo o ensino remoto para manter o processo educacional ativo, mas também revela uma fragilidade na implementação do mesmo em substituição ao ensino presencial, já que existe ainda uma parcela significativa de pessoas que não foi alcançada pelas mudanças, por razões diversas, sobretudo pelo não acesso à *internet* e às tecnologias.

## **2 O ENSINO REMOTO E AS TIC – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Diante desse cenário de impactos causados pela pandemia da COVID-19 e, segundo o parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação, para evitar mais retrocessos do processo educacional e do aprendizado no contexto da pandemia, como também para amenizar danos estruturais e sociais aos estudantes e suas famílias e evitar o aumento da evasão, as aulas presenciais passaram a ser substituídas pelo ensino remoto em caráter emergencial, atendendo assim, às orientações normativas (PARECER Nº 5, de abril de 2020). Conforme Garcia *et al* (2020, p. 05),

O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

Nesse sentido, todos os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desde a escola, os professores, os alunos, os governos (federal, estadual e municipal) e os pais e/ou responsáveis dos alunos, tiveram que se adaptar à nova realidade e às novas metodologias e práticas que passaram a ser utilizadas pelo ensino remoto. Alves (2020) afirma que, no ensino remoto, predomina

a adaptação temporária dos métodos utilizados no regime presencial e que os professores estão tendo que customizar os materiais em conjunto com as tecnologias que devem ser utilizadas de forma a ajudar na melhor compreensão e participação dos alunos nas atividades.

Conforme percebido, o ensino remoto demanda uma vasta utilização de diversos recursos tecnológicos, e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas foi a maneira encontrada para colocar em prática as orientações estabelecidas pelos órgãos competentes. Conforme Peixoto *et al* (2020, p. 202), “Entende-se que TIC consistem de todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, o que inclui o hardware de computadores, rede, telemóveis e softwares”. Ainda de forma mais esmiuçada temos que, para Moran (2012), *apud* Rodrigues (2020, p. 21):

A Tecnologia da Informação e Comunicação é o termo que utiliza meios de comunicação de massa, que amplificam o acesso à informação por meio de suportes midiáticos populares, a exemplo de rádio, jornais, revistas, cinema e vídeo; a área utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar e usar diversas informações.

Nos últimos anos, a *internet* e as ferramentas tecnológicas vêm se inserindo e se tornando cada vez mais indispensáveis e essenciais na vida das pessoas, tanto no contexto pessoal e familiar, quanto no de trabalho e de estudos. É nessa lógica que as tecnologias da informação e comunicação se encaixam como mediadoras, permitindo a promoção de atividades e de comunicação entre alunos e professores, contribuindo para que haja um aprimoramento na relação de ensino e aprendizagem. Segundo Gomes (2020, *apud* ALVES, 2020, p. 352), a partir desse novo contexto, emergiu “[...] uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas [...]”. Atualmente, existem diversas plataformas e aplicativos que permitem a interação remota entre professores e alunos, ou seja:

Aulas e outras atividades didático-pedagógicas, síncronas e assíncronas, são realizadas utilizando as TIC, por meio do acesso remoto às seguintes plataformas digitais e aplicativos: Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), disponível no sítio < <https://www.rnp.br>, Open Broadcaster Software (OBS Studio), Zoom, Google Meet, Google Teams, WhatsApp, dentre outras (PEIXOTO et al, 2020, p. 201).

Em vista disso, verifica-se que a *internet* e os recursos tecnológicos já fazem parte do contexto da educação há algum tempo e que o grande desafio atual é entender como extrair o melhor dessas ferramentas, envolvendo de forma integrada e democrática todos os participantes, de modo a superar os obstáculos que surgem rotineiramente, como por exemplo, a falta de uma capacitação docente e de um suporte adequado, uma infraestrutura escolar muitas vezes precária, a falta de possibilidade de acesso à *internet* por alunos e professores, entre outras questões; e tudo isso de uma maneira que se permita oferecer oportunidades igualitárias a todos.

Segundo Lobo e Maia (2015, p.18), “Hoje não se discute se a escola deve ou não utilizar a tecnologia como ferramenta educacional, pois já é uma realidade no contexto educacional. A questão a ser debatida é como usar essas novas tecnologias de forma eficiente e proveitosa”, ressaltando assim, a importância de se utilizar as TIC no desenvolvimento intelectual e senso crítico do aluno, fomentando suas habilidades de observação e pesquisa, além de valorizar a imaginação e criatividade, gerando com isso novos horizontes de comunicação.

### **3 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Ao longo dos anos, aprender e ser capaz de se comunicar em inglês tem se tornado um objetivo desejado por muitos e conquistado por poucos. Atualmente sendo um componente obrigatório nas grades curriculares, o ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras já sofreu ao longo das últimas décadas diversas modificações, entre altos e baixos, e que se refletem até nos dias de hoje.

Conforme Silva (2015), o interesse pela língua inglesa se intensificou na década de 20 do século passado, com a chegada do cinema falado e o aumento após a Segunda

Guerra Mundial, do estreitamento dos laços culturais e comerciais entre Brasil e Estados Unidos. Ao longo dos anos, então, houve muitas medidas que causaram até melhorias significativas, mas, foi só a partir da LDB 9.394 de 1996, que o ensino do inglês começou a ser realmente valorizado na escola pública brasileira.

Ao longo de sua história, o ensino de inglês perdeu muito espaço e importância nas grades curriculares. Na verdade, nenhuma medida foi tomada ao longo dos anos para que essa situação pudesse ser revertida. Por exemplo, com a LDB de 1971, esse cenário permaneceu caótico no contexto da educação básica. Nesse documento, o ensino de língua estrangeira continuou a ser desvalorizado, visto que era recomendável, e não obrigatório, que a escola incluísse uma língua estrangeira no núcleo comum de Comunicação e Expressão. Além disso, essa inclusão poderia acontecer desde que esse estabelecimento tivesse condições de ministrar a língua estrangeira com eficiência (SILVA, 2015, p. 06).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (2018) considera o inglês uma língua franca e prioriza a sua função social e política, enfatizando o multiletramento e seus recursos semióticos no processo de significação, contextualização, diálogo e ideologia, trabalhando os eixos organizados – oralidade, leitura e escrita – de maneira prática e reflexiva, compreendendo toda dimensão intercultural. “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL/BNCC, 2018, p. 243).

Nessa perspectiva, o ensino deve ser pautado em suprir necessidades de interação, integração e crítica do estudante, levando em consideração todo o contexto social. Nesse sentido, Tilio (2014, p. 937) afirma: “Reconheço que tecer tais comentários e propor diretrizes para o ensino público é tarefa relativamente simples; o grande obstáculo que se coloca é a viabilidade de implementação de tais propostas”, evidenciando assim, que colocar toda teoria em prática não é tarefa simples. Sabe-se que as dificuldades no ensino de língua inglesa em escolas públicas são muitas e vão desde a carência de profissionais bem preparados e qualificados, passando pela sobrecarga de trabalho, até a falta de material e recursos didáticos adequados. Corroborando com esse pensamento, Cox e Assis-Peterson (2002) afirmam:



Embora os professores venham reiterando há muitos anos as condições inadequadas e precárias (carga horária semanal insuficiente, salas numerosas e heterogêneas, falta de infraestrutura), aliadas à desvalorização profissional e financeira, importância alguma tem sido dada ao que dizem. Em nenhuma instância, seja em nível macro-estrutural ou micro-estrutural, tentativas de mudar esse estado de coisas sequer são cogitadas. Fazem-se ouvidos moucos a essas queixas. Afinal, elas saem da boca daqueles que são considerados menos avisados, daqueles que, apesar da experiência, têm seu saber desqualificado (COX, ASSIS-PETERSON, 2002, p.18).

Considerando tudo isso, diante do contexto pandêmico atual e da necessidade de adaptação do ensino presencial ao remoto, Melo (2015, p.4) destaca que, “nesse sentido, o ensino da língua inglesa aliado ao uso de novas ferramentas tecnológicas pode promover novas práticas, proporcionando maior interação, colaboração, motivação, cooperação e autonomia entre alunos e professores.” Entretanto, ao avaliarmos a realidade prática encarada no dia a dia escolar, principalmente nas escolas da rede pública de ensino, é bem provável que os professores de língua inglesa tenham ainda mais adversidades para superar e mais dificuldades para implementar mecanismos pedagógicos eficientes, principalmente se tiverem como objetivos colocar em prática, de forma alinhada, os norteadores estabelecidos nos normativos em conjunto com o uso de novas tecnologias da informação e comunicação. Além disso, é importante considerar que uma parte significativa da população não tem acesso à *internet* e isso pode agravar ainda mais os problemas sociais, principalmente os de desigualdades.

Assim, estudiosos desse grupo apontam que a adoção de práticas de ensino pautadas no uso de recursos tecnológicos é mais excludente do que inclusiva. Eles consideram que em um país onde ainda existem muitas desigualdades sociais e econômicas, é importante fazer uma análise do contexto histórico-cultural para adoção de práticas mais formativas (SILVA *et al*, 2020, p. 32).

É perceptível que, no mundo globalizado em que vivemos e com o crescente acesso às TIC por cada vez mais pessoas, o ensino de língua inglesa, mesmo com todos os problemas que enfrenta, deve se adequar a esse novo cenário, sendo necessário, assim, rever os procedimentos metodológicos que foram e continuam sendo utilizados no ensino de línguas estrangeiras há muito tempo. Embora se entenda que o aprendizado de língua inglesa tem sido favorecido pela quantidade

de ferramentas disponíveis na *internet*, com um grande número de aplicativos e recursos disponíveis para computadores e smartphones, o desafio do professor de inglês nessa nova era é, primeiramente, conseguir trazer para sala de aula uma nova metodologia que seja capaz de integrar e incorporar a tecnologia disponível que o aluno já utiliza diariamente nas situações pedagógicas, para posteriormente, ultrapassar os limites da sala de aula, sendo capaz de engajar e motivar os estudantes aos estudos adicionais e complementares e que pode ser alcançado por meio do uso dos meios eletrônicos, de músicas, vídeos, blogs, redes sociais, jogos, plataformas online, que são instrumentos extremamente colaborativos nesse processo.

O uso das TIC como forma de motivação para que o estudante possa usar a língua em atividades cotidianas, como jogos eletrônicos, programas de tv, filmes, músicas, conversas, oferece oportunidades para que desperte o desejo de ultrapassar os limites da sala de aula (STOLZ, 2018). Dessa forma, é importante que tanto a educação remota à qual a sociedade teve que se adequar nesse momento de pandemia, quanto a necessidade de se modernizar e integrar as TIC nas metodologias do ensino de língua inglesa, sejam pautadas em preceitos que busquem tornar esse ensino justo, capaz de cumprir com os objetivos estabelecidos pelos instrumentos normativos, bem como ser uma ferramenta capaz de reduzir as desigualdades sociais e contribuir com processo de aprendizagem dos estudantes.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A presente pesquisa, do ponto de vista de seus objetivos, é considerada exploratória, visto que tem por finalidade propiciar mais informações sobre um determinado tema. De acordo com Severino (2007), a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Já do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ela é entendida como uma pesquisa de campo, pois busca conseguir informações acerca de um problema específico, por meio da observação de fatos e coleta de dados a eles referentes, para posterior análise. Prodanov e Freitas (2013) entendem que a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de

conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou para comprovar uma hipótese, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa tanto de caráter qualitativo-interpretativista, já que considera a realidade social e as suas características no estudo, quanto de caráter quantitativo, pois faz uso de métodos e técnicas estatísticas na coleta, análise e interpretação dos dados.

Para conceituar e contextualizar a pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica com levantamento de fontes teóricas. Nesse sentido, foram levantados e fichados livros, obras e trabalhos científicos sobre o tema, bem como foram utilizados diversos documentos, normas e resoluções oficiais, emitidos pelos órgãos competentes e que nortearam a investigação. A pesquisa foi realizada com cinco professores de língua inglesa de quatro escolas da rede estadual de ensino e que estão em funcionamento no município de Areia-PB.

O questionário elaborado foi do tipo semiestruturado, composto majoritariamente por questões objetivas, apresentando também, duas questões abertas, possibilitando aos respondentes um espaço para expor livremente suas reflexões acerca do tema. Silva (2012) considera que este tipo de questionário é responsável por gerar um vínculo entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, transformando as informações subjetivas em categorias no momento da análise. O questionário foi desenvolvido na plataforma do *Google Forms* e posteriormente enviado aos professores para que pudesse ser respondido por eles. No que concerne à estrutura do questionário, as primeiras seis perguntas tiveram como objetivo traçar o perfil dos professores respondentes; da sétima até a décima oitava questão, as perguntas foram objetivas e elaboradas de modo a compreender a percepção dos professores com relação à implementação do ensino remoto, correlacionando-o com o ensino de língua inglesa em escolas públicas, a partir de um conjunto de opções de respostas baseadas na escala *Likert*. Segundo Alexandre *et.al.*, (2003) nesse tipo de escala, as respostas variam segundo o grau de intensidade, com categorias ordenadas, igualmente espaçadas e com um número igual de categorias em todos os itens. Por fim, as últimas duas questões foram abertas e livres para que eles pudessem expor espontaneamente suas opiniões acerca do assunto em discussão.

De posse dos resultados das entrevistas e alicerçado por uma fundamentação teórica firme, os dados coletados foram organizados e analisados, de forma clara e objetiva, extraindo as informações consideradas mais relevantes para a pesquisa e que colaboraram no arranjo de um importante panorama sobre os impactos causados pela pandemia no ensino de língua inglesa em escolas da rede pública de ensino, atingindo assim, aos objetivos da pesquisa.

## 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário da pesquisa foi aplicado em março de 2021 e foi composto por 20 questões. Ao todo, os cinco professores que lecionam língua inglesa em escolas públicas estaduais na cidade de Areia-PB responderam o questionário e forneceram as informações necessárias para se alcançar os objetivos desse estudo. Primeiramente, a partir das questões 1 até 6, foi traçado o perfil dos colaboradores que foram nomeados e enumerados de Professor 1 a Professor 5 (P1 a P5), permitindo assim, uma análise tanto individual quanto coletiva das respostas, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Perfil dos professores colaboradores

COLABORADOR	SEXO (M/F)	FAIXA ETÁRIA (ANOS)	ESCOLARIDADE	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	ETAPA (S) DO ENSINO EM QUE LECIONA	QUANT. DE TURMAS
P1	M	35-45	Especialização	Até 5	Fundamental	Acima de 10
P2	M	35-45	Superior completo	Acima de 20	Fundamental e Médio	Acima de 10
P3	M	25-35	Superior completo	Até 10	Fundamental e Médio	Acima de 10
P4	M	25-35	Superior completo	Até 5	Fundamental e Médio	5 a 10
P5	M	Acima de 45	Superior completo	Acima de 20	Fundamental e Médio	3 a 5

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A partir do quadro 1, podemos constatar que todos os professores são do sexo masculino, sendo quatro deles graduados e um pós-graduado. Com relação à faixa etária, os professores P3 e P4 são os mais jovens, com idade até 35 anos, já o P1 e o P2 têm entre 35 e 45 anos, enquanto apenas o P5 tem acima de 45 anos. No tocante ao tempo de serviço, os professores P1 e P4 são os que têm menos tempo de atuação com até 5 anos. Já o professor 3 tem até 10 anos de sala de aula, enquanto os professores P2 e P5 podem ser considerados os mais experientes, possuindo acima de 20 anos em sala de aula. Com isso, ao correlacionarmos as diferentes variáveis percebemos uma heterogeneidade no perfil dos respondentes, que vai desde o professor mais jovem e com menos tempo de experiência até um professor mais experiente.

No que se refere aos níveis do ensino que lecionam, apenas o professor 1 atua exclusivamente no ensino fundamental, ao passo que os outros quatro professores atuam tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Ao relacionarmos esses dados coletados com os dados das quantidades de turmas, é possível verificar a existência de um dos maiores problemas do ensino de língua inglesa citados por Cox e Assis-Peterson (2002), a sobrecarga de trabalho/turmas, já que 60% dos professores (P1, P2 e P3) possuem mais de 10 turmas e possivelmente distribuídas nos mais diversos níveis, o que se pode considerar um número elevado e que tende a dificultar a prática docente, exigindo ainda mais do profissional.

A partir da questão número 7 até a questão 13, foram aplicadas perguntas objetivas e com intuito de verificar a percepção dos professores acerca da implementação do ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. O quadro a seguir evidencia as opiniões dos colaboradores, considerando as seguintes informações: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo Parcialmente; 3. Nem concordo nem discordo/indiferente; 4. Concordo Parcialmente e 5. Concordo Totalmente.

**Quadro 2** – Respostas dos professores às questões de 7 a 13

Professor	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
P1	4	2	2	4	1	2	5
P2	5	4	4	5	2	4	4
P3	5	3	3	5	1	1	5
P4	5	4	4	5	2	1	5
P5	4	4	5	1	4	4	4

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A questão 7 indagou os professores acerca do grau de concordância deles ao avaliar o ensino remoto como sendo a melhor alternativa para garantir o acesso à educação nesse cenário de pandemia e todos concordaram de forma parcial ou totalmente que sim, essa foi a melhor opção considerando o panorama global. Já quando questionados sobre a estrutura de apoio oferecida pela administração pública na questão número 8, os professores P2, P4 e P5 concordaram parcialmente que sim, enquanto o P1 discordou parcialmente da afirmativa e o P3 não se posicionou a respeito.

No que concerne à efetiva relação entre as resoluções que norteiam o ensino remoto e o projeto político pedagógico escolar que trata a questão 9, apenas o P5 concordou totalmente que houve uma compatibilidade integral. Os professores P2 e P4 concordaram parcialmente, enquanto mais uma vez, o P1 discordou parcialmente e o P3 não concordou nem discordou com a afirmativa apresentada. Observa-se, assim, certa insatisfação pelo professor 1 quanto à implementação e ao suporte por parte da administração pública, enquanto P2, P4 e P5 se apresentam satisfeitos. Já o P3 aparenta não ter uma posição certa acerca do assunto.

Na adaptação das atividades desenvolvidas presencialmente para a remota abordada na questão 10, quatro dos cinco dos professores concordaram que houve dificuldades de implementação, sendo que apenas o P5, que é o mais experiente de todos em termos de idade e tempo de serviço, afirmou não ter tido dificuldades de adaptação.

Em um dado preocupante, na questão 11 que trata da motivação dos alunos na disciplina, os professores P1, P2, P3 e P4 observaram que os alunos não se mantiveram motivados durante o decorrer das aulas, discordando parcial ou totalmente da afirmativa indicada na questão. No entanto, o P5 acredita, ainda que parcialmente, que os alunos se mantiveram motivados ao longo das aulas. Essa percepção do professor 5 pode ser entendida como um reflexo do número inferior de turmas ao qual ele está vinculado.

Enquanto isso, na questão 12, foi possível constatar uma aparente divergência nas visões dos respondentes, pois quando questionados se os critérios de avaliação propostos no ensino remoto foram capazes de mensurar o real aprendizado dos estudantes, os professores P3 e P4 discordaram totalmente da afirmativa, o P1 discordou parcialmente e os P2 e P5 concordaram parcialmente com o texto.

Diante desses questionamentos anteriores, a pergunta 13 indagou os professores se o ensino presencial é uma condição fundamental para que o ensino de língua inglesa em escolas públicas seja eficaz, e todos concordaram parcial ou totalmente que sim, é necessário ter o contato presencial para um efetivo aprendizado. Nesse cenário, é possível interpretar que, segundo eles, apenas o ensino remoto, sem as aulas presenciais, não seria condição suficiente para um ensino de língua inglesa eficaz. Sabendo que o ensino de língua estrangeira é pautado em quatro habilidades essenciais – escrita, escuta, leitura e oralidade – a questão 14 buscou verificar, segundo a visão dos professores e conforme o quadro 3, qual grau de impacto cada uma dessas sofreu com a implementação do ensino remoto (numa escala de 0 a 5):

**Quadro 3** – Grau de impacto por habilidade

Colaborador	Escrita	Escuta	Leitura	Oralidade
P1	3	3	5	5
P2	3	5	0	5
P3	5	1	3	5
P4	3	2	2	5
P5	2	2	2	2
<b>Média</b>	<b>3,2</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6</b>	<b>4,4</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Considerando a escala de 0 a 5 para o grau de prejuízos sofridos, sendo o valor 5 indicando como o mais impactado, os professores entendem que a oralidade foi a habilidade mais prejudicada, apresentando uma média de 4,4. Cabe ressaltar que quatro professores (P1, P2, P3 e P4) acreditam que a oralidade foi prejudicada em seu nível máximo. Em segundo lugar, eles apontam a escrita com uma nota média de 3,2 enquanto a escuta e a leitura apresentaram média de 2,6 cada uma. Outro resultado importante apontado pelas respostas dessa questão, é que apenas o P2 acredita que não houve prejuízos algum na habilidade da leitura, atribuindo a única nota 0. Ademais, todas as outras habilidades foram impactadas em algum nível e receberam notas a partir de 1.

Na questão 15, foram listados dez itens, para que os professores avaliassem de 0 a 5 o grau de impacto do ensino remoto em cada um deles. Os tópicos apresentados foram: A. Sobrecarga de trabalho; B. Disponibilidade de material

didático; C. Utilização de recursos tecnológicos; D. Acesso à *internet*; E. Motivação/ Interesse do aluno; F. Evasão escolar; G. Interação e convívio com os alunos; H. Capacitação profissional; I. Elaboração e preparação das aulas; J. Suporte da administração pública.

**Gráfico 4 – Grau de impacto por item**

Colaborador	Itens									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
P1	5	1	5	5	5	4	4	4	4	5
P2	4	4	5	5	5	5	5	2	3	5
P3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
P4	3	2	5	5	3	4	3	1	3	2
P5	1	2	2	1	0	1	1	1	2	1
<b>Média</b>	<b>3,6</b>	<b>2,8</b>	<b>4,4</b>	<b>4,2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,6</b>	<b>2,6</b>	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>

**Fonte:** Elaborado pelos autores

**Quadro 5 – Lista dos itens impactados em ordem decrescente**

Itens	Avaliação de impactos
Utilização de Recursos Tecnológicos	4,4
Acesso à internet	4,2
Evasão Escolar	3,8
Sobrecarga de trabalho	3,6
Motivação e interesse	3,6
Interação e convívio com os alunos	3,6
Suporte da administração pública	3,6
Elaboração de aulas	3,4
Disponibilização	2,8
Capacitação Profissional	2,6

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Os resultados conforme os quadros 4 e 5 confirmam um fato considerado previsível com o advento da implementação do ensino remoto, pois a utilização de recursos tecnológicos e o acesso à *internet* foram descritos como os itens mais impactados segundo a visão dos professores. Por outro lado, o item evasão escolar se apresenta em terceiro lugar, logo, percebemos que as desigualdades sociais e a exclusão digital se fazem presentes de forma significativa no ensino remoto. Cabe destacar também que a capacitação profissional foi o item menos impactado



segundo a percepção dos professores, evidenciando mais um gargalo dessa implementação, já que uma das premissas estabelecidas pela administração pública era de aumentar a capacitação docente e isso não foi percebido pelos professores de uma maneira mais intensa.

As próximas questões, 16, 17 e 18 buscaram identificar a percepção dos professores com relação à implementação do ensino remoto tanto no contexto social da comunidade quanto as expectativas para o futuro dessa modalidade. O quadro 6 apresenta as opiniões dos colaboradores, considerando o seguinte: 1. Discordo Totalmente; 2. Discordo Parcialmente; 3. Nem concordo nem discordo/indiferente; 4. Concordo Parcialmente e 5. Concordo Totalmente.

**Quadro 6** – Respostas dos professores às questões 16 a 18

Colaborador	Q16	Q17	Q18
P1	5	1	1
P2	5	1	5
P3	5	4	1
P4	2	2	4
P5	2	2	2

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Na questão 16, foi abordado o tema referente ao possível aumento das desigualdades e da exclusão digital causado pelo ensino remoto. Os professores P1, P2 e P3 concordaram totalmente que sim, houve um aumento nas desigualdades enquanto os outros dois, P4 e P5, discordaram parcialmente.

Já a questão 17 buscou observar a visão de futuro dos professores, perguntando se o ensino remoto pode vir a substituir o presencial nas escolas públicas e quatro deles discordaram, sendo P4 e P5 parcialmente e P1 e P2 totalmente dessa ideia, enquanto apenas o P3 apresentou uma percepção de concordância, ainda que de maneira parcial.

Na pergunta 18, os professores foram questionados se a administração pública considerou os diferentes aspectos sociais e se as possibilidades de acesso em cada comunidade escolar foram respeitadas. As respostas, aqui, foram um tanto quanto divergentes, já que P1, P3 e P5 discordaram parcial ou totalmente, enquanto P2 e P4 concordaram parcial ou totalmente.

As próximas questões, 19 e 20, foram abertas e de resposta livre. Na pergunta 19 foi questionado quais as principais dificuldades para o professor de língua inglesa em escolas da rede pública e eles expuseram os inúmeros problemas que têm enxergado ao longo do tempo, conforme quadro a seguir.

**Quadro 7** – Respostas dos professores à questão 193

Colaborador	Respostas
P1	Falta de instrumentos de trabalho, dificuldade dos alunos mais pobres as aulas online, dificuldade de acompanhar o nível de aprendizado dos alunos de forma homogênea.
P2	Falta de acesso de internet para os alunos, falta de equipamentos tecnológicos para o professor, principalmente a falta de um ambiente único (laboratório) para o ensino de línguas.
P3	Instigar a motivação e disciplina dos alunos em um ambiente digital; A disputa pela atenção dos alunos em meio a tantas distrações encontradas na rede; dificuldades de execução nas aulas, seja causada por fatores inerentes ao meio digital, como por exemplo, dificuldade de acessar a aula por problemas de internet ou por problemas gerados devido a questões externas a ela, tendo como exemplo nesta situação, a impossibilidade de ter um aparelho que possibilite acesso à internet (essas situações podem ocorrer tanto para o professor como para o aluno).
P4	Internet
P5	Ainda são o tamanho das turmas, a carga horária muito pouca, a falta de interesse da maioria, os salários baixos que levam os professores a se sobrecarregarem de trabalho.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nesse contexto, citado por quatro colaboradores (P1, P2, P3 e P4) a falta e/ou dificuldade de acesso à *internet* foi o maior problema apontado, sendo associado na maioria das vezes à falta de recursos tecnológicos e instrumentos de trabalho. Todavia, vale destacar outros pontos importantes evidenciados nas respostas como problemas frequentes, como a sobrecarga de alunos e turmas, acrescida a uma carga horária insuficiente, insatisfação com a remuneração e o desinteresse dos alunos.

3 As respostas estão transcritas tal qual o preenchimento dos questionários pelos professores participantes da pesquisa.

Por fim, na questão 20, os professores foram induzidos a responder quais medidas poderiam ser tomadas pela administração pública para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa dos alunos nesse contexto de pandemia.

**Quadro 8** – Respostas dos professores à questão 20

Colaborador	Respostas
P1	Dar as ferramentas de estudo necessárias para todos os professores e alunos, diminuir a sobrecarga de estudo sobre docentes e alunado.
P2	Aumentar a carga horária semanal do ensino de língua Inglesa
P3	Disponibilidade a aparelhos que deem acesso à internet a todos os alunos matriculados que não possuem tal meio para utilizar das aulas digitais; elaboração de projetos voltados tanto para os pais como para os alunos (já que os pais supervisionando os alunos e retêm autoridade sobre eles em casa) de cunho motivacional e lúdico.
P4	audio visual
P5	Pagar melhor para que o professor só precise ficar em uma escola, turmas de até 20 alunos, 3 horas aula semanais.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Conforme o quadro 8, não diferente de tudo que foi discutido até aqui na pesquisa, os professores sugeriram que para tornar o ensino de língua inglesa mais eficaz no modelo remoto é necessário fornecer e garantir recursos e acesso à *internet* a todos os professores e alunos, adequar a carga horária, diminuir a quantidade de turmas para o professor, ampliar o contato dos alunos com o inglês, valorizar e remunerar melhor os profissionais.

Além disso, vale ressaltar que o professor 3, mencionou em sua resposta um assunto bastante importante, enfatizando que a elaboração de projetos que integrem tanto a escola quanto os alunos e seus pais e responsáveis, podem servir de motivação para todos.

Contudo, apresentando heterogeneidade no perfil dos respondentes no que se refere às variáveis como idade, tempo de serviço e carga de trabalho, a pesquisa foi capaz de identificar a percepção dos professores de uma forma singular. De modo geral, a maioria deles se mostrou favorável ao rumo tomado pela administração pública e ao alinhamento do ensino remoto com o projeto político pedagógico escolar, apesar de perceberem que os aspectos socioeconômicos de cada comunidade

não foram tão considerados, o que culminou no aumento das desigualdades sociais e exclusão digital.

Além disso, a maioria afirma que houve dificuldades na adaptação das atividades e que elas não foram capazes de avaliar o real aprendizado dos alunos, e que esses não se mantiveram motivados ao longo do curso.

O acesso à *internet* e a utilização dos recursos tecnológicos foram os itens mais impactados pela implementação do ensino remoto e se tornaram os maiores problemas para a execução dessa modalidade, uma vez que são as ferramentas básicas e essenciais e que não se fizeram disponíveis da forma que o cotidiano escolar exigiu. Nessa perspectiva, os professores enxergam que o contato presencial é fundamental para a eficácia do ensino de língua inglesa e que a migração total para o ensino remoto poderá não gerar resultados tão eficazes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário pandêmico e que exigiu uma série de mudanças repentinas, a implementação do ensino remoto em escolas públicas brasileiras foi idealizada como a solução mais viável para se manter o processo educacional ativo, mas a sua execução na prática foi ineficiente em diversos aspectos, conforme demonstrado nos dados desta pesquisa.

De modo geral, ao se implementar um modelo de ensino remoto é necessário se realizar previamente a sua execução investimentos em tecnologia, com disponibilização de recursos tecnológicos e acesso à *internet* a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao se instalar uma modalidade de ensino onde a imersão digital é essencial, garantir que todos tenham acesso aos recursos básicos é um ponto primordial, mas, ainda não é realidade nas escolas brasileiras.

No que se refere ao ensino do inglês nas escolas públicas ora investigadas, independentemente da forma de ensino, os problemas encarados pelos professores são basicamente os mesmos que incidem cotidianamente, e só podem ser resolvidos com políticas públicas que valorizem tanto os profissionais quanto a própria importância de se aprender a língua inglesa, isto é, adequando cargas-horárias e

de trabalho, capacitando o corpo docente, disponibilizando recursos tecnológicos e materiais adequados de forma a motivar e incentivar os alunos a desenvolverem suas habilidades na língua estrangeira de uma forma orgânica, espontânea e útil.

Por fim, o ensino remoto em escolas públicas, apesar de ter sido introduzido nas instituições de uma forma tão conturbada, é visto por muitos como uma modalidade a ser implementada permanentemente no futuro, mas, para que isso ocorra, além de todos os investimentos em capital humano e tecnológico, será necessário também entender, respeitar e adequar às características particulares de cada comunidade, compreendendo o seu contexto social e econômico.

## REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE, J. *et al.* **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.** ENEGEP, Ouro Preto, 2003.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas**, Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020.

APPENZELLER, S. *et al.* Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID19. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm).> Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: < [https://www.imesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP\\_5\\_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf](https://www.imesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf).> Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15, de 06 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março

de 2020. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192).> Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 19, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192).>

Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 28 out. 2020.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Cuiabá, v. 5, n. 05, 2002.

FILHO, A; ANTUNES, C; COUTO, M. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n.1, 2020.

GARCIA, T. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.  
**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID 19.**  
Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LOBO, A.; MAIA, L. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de geografia**, Belo Horizonte, v. 25, n. 44, 2015.

MELO, Maria Aparecida Viegas. **As TICS e o ensino de língua inglesa: uma proposta colaborativa, facilitadora, transgressiva usando a plataforma online Edmodo.** Revista Redin, Universidade Federal de Uberlândia, v. 4, n. 1, novembro, 2015.

PEIXOTO, A. *et al.* **Uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia de COVID-19: relato de experiência.** Anais do 39º seminário de atualização de práticas docentes. Anápolis: UniEvangélica, p.199-203, 2020.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Mellyna da Silva. Relação entre produtos audiovisuais e educação: mídia e ensino durante a pandemia de COVID-19. Natal, 2020.

SENHORAS, Elói Martins. Corona vírus e educação: Análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. II, n. 5, p. 128-136, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SILVA, E.; NETO, J.; SANTOS, M. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, UFES- UNEB-UNIVASF-UFBA, v. 01, n. 04, p. 29-44, 2020. Disponível em < <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>

SILVA, Flávia Matias. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras**. Universidade Federal Fluminense, 2015.

SILVA, Vera Lucia de Mendonça. **Manual: como elaborar um questionário**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

STOLZ, Monica. **O ensino de língua inglesa nas escolas públicas do município de Rio das Antas com o uso das TICs: Importância e efetividade dos recursos**. Curitiba, 2018.

TILIO, Rogério. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

# CAPÍTULO 14

## UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

*Pedro Roberto Andrade Ferreira (Polo de Camaçari/BA)  
Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger (DCSA/CCAE)*

### INTRODUÇÃO

A presença cada vez maior das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano social é percebida como algo intrínseco à sociedade da informação, sobretudo diante das revoluções tecnológicas contemporâneas.

No campo da educação, constata-se a modificação do comportamento de discentes e docentes em relação à informação e às possibilidades de construção e compartilhamento do conhecimento, graças à inserção das TICs na dinâmica escolar. Nesse sentido, basta atentar para o cenário das escolas, onde é cada vez maior a utilização de *gadgets*, dispositivos eletrônicos portáteis, tais como *tablets* e *smartphones*, além dos computadores e notebooks, todos eles com um vasto potencial de acesso e compartilhamento de informações, quando conectados à internet.

No Brasil, a parcela da população que possui acesso à internet quase que dobrou entre os anos de 2009 e 2018, conforme dados disponibilizados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br, em sua pesquisa TIC Domicílios 2018 (p. 25):

Na última década, presenciamos um crescimento notável do número de usuários de Internet no Brasil. Saímos de 39% da população brasileira que usava a Internet, em 2009, para 70%, em 2018, o que representa uma estimativa de 126,9 milhões de indivíduos com dez anos ou mais conectados à rede. A proporção chegou a 90% entre os jovens na faixa etária de 16 a 24 anos – o que indica que a Internet passou a ser elemento fundamental de socialização e ferramenta básica para aqueles que entram no mercado de trabalho [...] Contudo, essa expansão não é uniforme, apresentando desigualdades regionais no acesso e no uso da Internet, especialmente entre as áreas urbanas e rurais e de acordo com as diferentes classes sociais. [...] Ao mesmo tempo, embora o avanço da Internet no país ainda não tenha sido suficiente para equalizar os percentuais de uso da rede entre todos os brasileiros, em 2018, pela primeira vez na série história da pesquisa TIC Domicílios, tivemos praticamente a metade da população de baixa renda (classes DE) utilizando a rede (48%). Já nas classes de alta renda, classes A e B, os percentuais apresentados foram de 92% e 91%, respectivamente, e de 76% na classe de renda média, classe C. O avanço observado nas classes DE deve ser comemorado, pois revela uma rápida disseminação da Internet entre a população brasileira.

Quando observamos estas informações, percebemos o avanço no acesso às tecnologias atreladas ao uso da internet, entretanto, tal avanço não se configura uma real possibilidade de acesso por parte de todos. Nesse sentido, ainda existe parte da população que fica à margem nesse processo, diante da ausência ou da insuficiência de políticas públicas que garantam o acesso e uso destes recursos para a sua formação escolar, bem como profissional e de comunicação. Some-se a isso o fato de o acesso às TICs também apresentar diferenças significativas entre as regiões do Brasil, contribuindo para o aprofundamento desta situação de desigualdade.

Tal desigualdade também se reflete nas possibilidades de acesso e uso das TICs na educação, contexto esse que motivou a formulação da seguinte questão de pesquisa: como se dá a utilização das tecnologias da informação e comunicação no auxílio à educação escolar no Brasil?

A partir deste questionamento, a pesquisa apresenta como objetivo geral evidenciar como as tecnologias da informação e comunicação têm sido utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar quais as principais tecnologias da informação e comunicação utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil, apresentadas em pesquisas publicadas entre

os anos de 2016 e 2020; b) identificar as disciplinas cujo processo de ensino e aprendizagem tenha sido mediado pelas TICs; c) apresentar os aspectos positivos e/ou negativos considerados nas pesquisas analisadas.

Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura, em artigos publicados em periódicos nacionais, disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, entre os anos de 2016 e 2020. Os resultados foram analisados por meio de uma abordagem quantitativa, apresentados em gráficos e tabelas, com distribuição de frequências relativa e absoluta.

Justifica-se essa pesquisa por ser a tecnologia uma tendência natural dos avanços da comunicação, onde a formação escolar tem sido cada vez mais atrelada ao uso de recursos tecnológicos. Assim, considerando a realidade deste curso, realizado a distância e apoiado em um intenso uso de recursos tecnológicos, a formação baseada no uso de tais recursos deve estar alinhada aos contextos escolares, com suas necessidades e especificidades. Além disso, a realização dessa pesquisa se justifica também diante das demandas desencadeadas pelas experiências vivenciadas por ocasião da pandemia gerada pelo vírus da COVID-19, que suspendeu as aulas presenciais nas unidades escolares, e trouxe à tona realidades sobre a falta de acesso às TICs e disponibilidade de políticas públicas voltadas à educação escolar com relação à mediação e amplo acesso às tecnologias.

Quanto à estrutura, a pesquisa encontra-se dividida em cinco seções, sendo apresentada na primeira esta introdução ao tema. Na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa, abordando os recursos de comunicação a partir dos avanços tecnológicos e o uso das TICs na educação escolar. Nos procedimentos metodológicos, apresentados na terceira seção, são descritos os critérios de inclusão e exclusão para a construção da Revisão Sistemática da Literatura. A quarta seção apresenta a discussão dos resultados e, por fim, na quinta seção, são tecidas as considerações finais da pesquisa.

## **1 A REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E AS POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E SOCIABILIDADE**

As interpretações dadas à tecnologia e seus efeitos frente à sociedade são marcadas, ocasionalmente, por visões antagônicas, que por vezes consideram a tecnologia a salvação para os problemas da humanidade, traduzindo-se em visões otimistas sobre a técnica, ou que a culpam pela existência ou ainda pela não solução destes problemas.

A exemplo de visões otimistas sobre a tecnologia, Manuel Castells (1999) acredita em uma verdadeira revolução social provocada pelas tecnologias, sobretudo no que concerne ao processo de comunicação, uma vez que a sociedade galgaria um novo patamar a partir das redes interativas, sofrendo grandes modificações na política, na cultura e na democracia. Para o autor, as tecnologias seriam responsáveis por aproximar a todos, em uma perspectiva de integração, representada pela noção das redes e das novas possibilidades de ligação entre os seus atores.

Já Pierre Lévy (2010) entende a tecnologia como principal agente de transformação da sociedade. Para o autor, a técnica não é neutra, autônoma ou devastadora, mas é a partir dela que se vive uma nova dimensão para a linguagem, imagem, comunicação, além de uma nova dimensão para o tempo. O referido autor vislumbra a possibilidade da construção de um saber coletivo, a partir da relação dinâmica entre homem, cultura e tecnologia.

Todavia, considera-se que a proposta dos inteligentes coletivos será frutífera a partir de uma efetiva democracia tecnológica, realidade que não se verifica na sociedade contemporânea, posto que o acesso às tecnologias, sobretudo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é marcadamente desigual na sociedade.

Por outro lado, Virilio (2005) apresenta uma visão reducionista da tecnologia, em um cenário onde a visão, audição e outras ações humanas serão transmitidas em tempo real e percebidas por trás dos monitores. Para o autor, esse cenário traria uma tecnologia capaz de limitar o homem a pouca ou nenhuma mobilidade, tornando crescente a dependência tecnológica e a tendência de substituição do real pelo virtual.

Estes cenários, marcados por entendimentos extremistas acerca das tecnologias, desconsideram o fato de que homem e tecnologia se complementam, em um ciclo contínuo de interação. Nesse aspecto, Edgar Morin (2013) entende que o homem está imerso em uma realidade multidimensional, onde real e imaginário se complementam, ordem e desordem se integram. A proposta do autor se afasta de uma relação direta de causa e efeito, para enfatizar a relação de circularidade que existe entre homem e tecnologia, onde esta última é produto do homem, e este, ao mesmo tempo, também é por ela moldado e influenciado de diferentes maneiras.

Tem-se ainda uma nova relação de espaço, tempo e comunicação, não mais linear, como ressaltam Moreira e Rodrigues (2013, p. 61):

O espaço é reestruturado a partir das novas redes de comunicação. Na aldeia global, a interconexão rompe com a ideia de território e as distâncias se encurtam. Para além do surgimento das cidades virtuais, a desterritorialização dos espaços se estende a todas as instituições sociais. Nesse espaço de fluxos não habitam materialidades, mas processos de construção, que funcionam como organizadores das mais diversas práticas sociais. O tempo, antes linear, medido, previsível e irreversível, modifica-se pela sociedade de rede e pelos espaços de fluxos. Na era da informação, o tempo é relativo e heterogêneo, define-se pelo espaço de fluxos e pela velocidade das ferramentas utilizadas. Os fluxos na rede e a velocidade criam uma nova temporalidade virtual, na qual a simultaneidade não oferece contradições. A comunicação na sociedade global sofre profundas transformações com as novas TICs. Essa nova comunicação, pautada pela interatividade, gera a cultura da comunicação virtual.

Assim, percebe-se que a tecnologia está, incontestavelmente, presente na vida cotidiana do homem, influenciando em suas relações sociais e culturais. Estas novas relações refletem, naturalmente, em modificações nas dinâmicas sociais, organizacionais, políticas, culturais e educacionais, sendo esta última a temática central desta pesquisa.

As novas concepções de espaço e tempo, bem como as diferentes possibilidades de acesso e uso da informação e construção de conhecimentos, trouxeram novas formas de enxergar o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário, segundo Pinochet (2014), analisar a importância do uso desta tecnologia, assim como estabelecer um conjunto de políticas públicas para o acesso a estas.

## **2 O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

A revolução da tecnologia e as diferentes possibilidades de interação decorrentes dessa revolução fizeram com que as tecnologias da informação e comunicação adentrassem no cotidiano dos indivíduos, o que também se aplica à educação. Nesse sentido, Moreira e Rodrigues (2013, p. 58) apontam dois motivos para a presença das TICs no campo da educação:

O fato de a escola ser vista, no Ocidente, como o espaço de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, é o primeiro. E, como o novo mercado de trabalho exige cada vez mais qualificação, a escola precisa também estar preparada para as TICs. A escola passa a ser, então, não apenas formadora de mão-de-obra, mas responsável por formar consumidores aptos não só a lidar com as tecnologias, mas a consumi-las, o que exige dela cada vez mais a sofisticação de seus recursos tecnológicos. O outro motivo deve-se ao fato de a escola ter como principal função repassar conhecimentos e informações, não podendo, portanto, ignorar as novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da Internet, enquanto espaço virtual de informações rápidas e práticas.

As TICs conferem às atividades educacionais diferentes recursos tecnológicos e formas de interação entre professores, alunos e demais atores que compõem a comunidade escolar, sobretudo no que concerne ao uso da internet. A tradicional sala de aula pode ser transformada a partir do uso de recursos tecnológicos, ou mesmo substituída pelas salas virtuais, na modalidade de educação a distância, no ensino remoto ou ensino híbrido. Além disso, a própria estrutura escolar acaba por ser modificada, diante das adaptações e transformações necessárias, devido ao uso das TICs.

A esse respeito, Oliveira e Lima (2015, p 128) destacam a necessidade de que os atores envolvidos nesse ambiente compreendam “qual seu papel na sociedade, pois adequar a escola às novas demandas tecnológicas, requer uma avaliação da prática educativa e administrativa de docentes e gestores escolares, reconhecendo-se como intérpretes e líderes desse processo”.

Com isso, o uso das TICs requer novas formas de ensinar e aprender, exigindo que professores e alunos adotem uma nova cultura, não mais arraigada nos antigos padrões de ensino e aprendizagem (ALVES; SOUSA, 2016). Essa nova cultura exige, também, um olhar diferente para as formas como a informação e o conhecimento são percebidos, construídos e compartilhados no âmbito da escola.

No que concerne à mediação tecnológica na educação no Brasil, tem-se, de um lado, uma tecnologia que evolui exponencialmente, disponibilizando recursos e modificando as práticas pedagógicas e administrativas. Por outro lado, ainda existe uma parcela considerável da comunidade escolar que não possui acesso a estas tecnologias, fazendo notar como esse processo evolutivo ainda é desigual. Nesse sentido, Almeida, Netto e Souza (2019, p. 73-74) afirmam que:

O adentrar das TIC nas salas de aula ultrapassa o debate sobre o seu uso como recurso ou ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem ao reconhecermos que elas se integram com as práticas escolares tal como diferentes estudos têm demonstrado, [...] produzindo, por vezes, movimentos tensos. Tais tensões podem ser dimensionadas ao nos referirmos, por exemplo, ao avanço das tecnologias e à precarização das escolas brasileiras; às diferenças entre docentes e discentes no seu uso; ao modo de acesso à informação e ao conhecimento, via tecnologia, e o despreparo da escola brasileira em incorporá-la de modo mais efetivo às suas práticas; ao estiramento que as TIC provocam nas nossas referências de espaço e tempo, calcadas ainda, na modernidade, sob cuja lógica, de modo geral, se organiza a escola no Brasil.

Essas tensões apontadas pelas autoras reforçam a importância de que se tenha um conjunto de políticas públicas voltadas, efetivamente, para a inserção das TICs na educação escolar, sobretudo na esfera pública, em que ainda existe uma considerável diferença quanto à disponibilidade de recursos em relação às escolas privadas.

Oliveira e Lima (2015) destacam algumas políticas públicas para a implantação das TICs no Brasil, seja por meio de programas, como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 1997, e o Programa Banda Larga nas Escolas, em 2008, ou projetos, a exemplo do Um Computador por Aluno (UCA), lançado em 2005, e do Projeto Computador Digital para Professores, em 2008. A respeito do PROINFO, as autoras afirmam:



O programa não correspondeu ao esperado, uma vez que os equipamentos foram utilizados como um fim em si mesmo, não entendidos pelos profissionais como instrumentos pedagógicos capazes de promover a dinamização das aulas, a inclusão social e a promoção da autonomia dos alunos, tornando com isso as TIC em novas animadoras da velha educação, ou seja, utilizavam as novas tecnologias com as velhas metodologias (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 131).

O Programa Banda Larga nas Escolas tinha o objetivo de conectar cerca de 56 mil escolas públicas à internet até o ano de 2010, porém, segundo Oliveira e Lima (2015, p. 132), “não foi contemplado na sua totalidade, visto que ainda existem centenas de escolas pelo país que sequer tem um computador”. O projeto UCA tinha por objetivo “promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino estadual, distrital ou municipal, mediante a aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, destinados ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 133).

Contudo, segundo as autoras, o projeto, ainda em sua fase piloto, não teve a execução prevista de forma igualitária em todas as regiões, sobretudo em virtude das diferentes condições de acesso à internet e infraestrutura das escolas. As autoras mencionam ainda, quanto ao Projeto Computador Digital para Professores, que o objetivo não foi atingido, devido a problemas com a empresa que deveria fornecer esses equipamentos.

Diante do exposto, além do paradigma educacional de resistência às TICs, é possível identificar a deficiência governamental na construção efetiva de políticas públicas para este acesso, o que tem frustrado a perspectiva e tendência global do uso das novas tecnologias na educação escolar em algumas regiões do país.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Olsen (2015), a pesquisa envolve um estudo mais intensivo de uma dada situação, mediante a obtenção de informações que devam ser cuidadosamente analisadas. Nesta pesquisa, buscou-se evidenciar como as tecnologias da informação e comunicação têm sido utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil.

Para tanto, optou-se por uma abordagem exploratória do tema, apoiada em uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que, segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 84),

[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Nesse mesmo sentido, Galvão e Ricarte (2020, p. 58-59) comentam que a RSL é uma pesquisa que segue protocolos específicos,

[...] focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo.

Quanto à base de dados utilizada, a seleção das pesquisas que fizeram parte desta RSL foi feita a partir do Portal de Periódicos da CAPES. Galvão e Ricarte (2020, p. 65) afirmam que a elaboração das estratégias de busca “envolve um conjunto de procedimentos e mecanismos tecnológicos existentes para localizar a informação”.

Nesse sentido, considerando-se as opções de busca, utilizou-se o formulário de busca avançada do Portal de Periódicos CAPES, sendo possível escolher os campos de busca para cada termo, o período de publicações, o idioma e o tipo de periódico em que os artigos foram publicados. As referidas autoras destacam, na definição das estratégias de busca avançada, a escolha pelos operadores booleanos (*and*, *or* e *and not*), em que “AND equivale à intersecção, OR equivale à união e AND NOT equivale à exclusão” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 67). Sendo

assim, foram utilizados os termos “tecnologias da informação e comunicação” e (operador booleano *and*) “educação escolar”.

Sampaio e Mancini (2007) destacam a importância de aplicar os critérios de inclusão e as possíveis exclusões na RSL. Nesse aspecto, considerando a necessidade de delimitar o período das publicações, o idioma dos artigos e o tipo de periódico que faria parte da pesquisa, buscando-se atender ao objetivo de evidenciar como as tecnologias da informação e comunicação têm sido utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil, foram considerados quatro critérios de inclusão (I), apresentados no quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** – Critérios de inclusão da pesquisa

<b>I<sub>1</sub></b>	<b>Artigos publicados entre os anos de 2016 e 2020</b>
<b>I<sub>2</sub></b>	Idioma: português
<b>I<sub>3</sub></b>	Periódicos avaliados por pares
<b>I<sub>4</sub></b>	Pesquisas que analisem uso de TIC na educação escolar

**Fonte:** Elaboração própria (2020).

A partir dos critérios de inclusão da pesquisa, foram identificados 81 artigos. Contudo, observou-se que, em meio a este total de artigos, alguns periódicos não tinham acesso disponível (7), outros tratavam de revisões bibliográficas, mas não apresentavam análises de nenhuma tecnologia da informação e comunicação utilizada na educação básica (26). Foram identificados ainda artigos em outros idiomas (4), além de abordagens sobre educação superior (17) e formação docente (11). Com isso, percebeu-se a necessidade de determinar os critérios de exclusão (E) da pesquisa, apresentados no quadro 2, abaixo:

**Quadro 2** – Critérios de exclusão da pesquisa

<b>E<sub>1</sub></b>	<b>Artigos não acessíveis gratuitamente</b>
<b>E<sub>2</sub></b>	Revisões teóricas, sem análise de TICs utilizadas na educação básica
<b>E<sub>3</sub></b>	Idiomas estrangeiros
<b>E<sub>4</sub></b>	Contextos de pesquisa além da educação escolar

**Fonte:** Elaboração própria (2020).

Diante dos critérios de exclusão apresentados, a pesquisa resultou em um total de 16 artigos. A análise se deu a partir de uma abordagem quantitativa, com os resultados apresentados em tabelas e gráficos, além de distribuição de frequências (absoluta e relativa).

#### 4. Apresentação e discussão dos resultados

Tendo chegado à inclusão dos 16 artigos que foram alvo desta RSL, observamos a seguinte distribuição de artigos por ano: 4 artigos publicados em 2016 (25,0 %), 3 em 2017 (18,75 %), 3 em 2018 (18,75 %), 5 em 2019 (31,25 %) e 1 artigo publicado em 2020 (6,25 %), sendo todos com a temática do uso das TICs na educação escolar.

Buscando identificar quais as principais tecnologias da informação e comunicação utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil, a partir das pesquisas retratadas nos 16 artigos selecionados, na tabela 1 são apresentadas as TICs, o número de ocorrências nas pesquisas, representado por *n* (frequência absoluta) e o percentual (frequência relativa).

**Tabela 1** – Identificação das TICs utilizadas

TICs	n	%
Aula virtual	1	2,12
Bússola	1	2,12
Câmera de vídeo	1	2,12
Celular (Smartphone)	3	6,38
Computador (Tablet, notebook, netbook, laptop, PC)	7	12,85
Data show	3	6,38
Internet (site, e-mail, blogs)	9	19,14
Lousa digital	2	4,25
Mídias (DVD, pendrive)	2	4,25
Mídias sociais (Facebook, WhatsApp, Youtube)	3	6,38
Rádio	1	2,12
Software (AVA, jogos)	9	19,14
Televisão	2	4,25
Vídeo aula	3	6,38
Total	47	100,0

**Fonte:** Elaboração própria (2020).

Podemos identificar, a partir dos resultados apresentados na tabela 1, uma maior predominância quanto ao uso de tecnologias como internet, softwares e computadores. Isto se justifica devido ao tipo de estrutura que é oferecida nas escolas, que contam, geralmente, com um laboratório de informática, equipado com computadores conectados à internet.

Entretanto, é importante ressaltar que essa ainda não é uma realidade de todas as escolas brasileiras, e que se torna marcadamente acentuada quando comparamos os recursos disponíveis em escolas da rede pública e da rede privada (ALMEIDA; NETTO; SOUZA, 2019).

Quanto às disciplinas em que as TICs foram integradas para mediar o processo de ensino-aprendizagem, foi possível constatar não apenas o seu uso na educação escolar, mas também em cursos do ensino superior. Contudo, considerando que esta pesquisa tem seu foco voltado para a educação escolar, foram consideradas apenas as disciplinas deste nível, com dados apresentados na tabela 2.

**Tabela 2** – Disciplinas que integram as TICs utilizadas em sala de aula

Disciplina	n	%
Artes	1	2,5
Biologia	3	7,5
Ciências da natureza	3	7,5
Cultura	1	2,5
Educação Física	1	2,5
Ensino Religioso	1	2,5
Física	2	5,0
Geografia	2	5,0
História	3	7,5
Informática (Alfabetização digital)	5	12,5
Língua Guarani	1	2,5
Língua Inglesa	2	5,0
Língua Portuguesa	3	7,5
Matemática	8	20,0
Música	1	2,5
Química	1	2,5
Robótica	2	5,0
Total	40	100,0

**Fonte:** Elaboração própria (2020).

Dentre as disciplinas identificadas, é possível verificar que o uso das TICs para o ensino da Matemática e da Informática foram apontados em maior número. É importante ressaltar, quanto ao uso das TICs para o ensino de idiomas como língua inglesa e língua portuguesa, a predominância por aplicativos de *smartphones*, devido ao número de recursos que esses aplicativos disponibilizam, como jogos, vídeos, áudios, letras de música, exercícios para memorização de palavras, dentre outros (SILVA; PAIVA, 2018).

Buscando apresentar os aspectos positivos e negativos quanto ao uso das TICs apresentados nas pesquisas analisadas, foi possível identificar, dentre os aspectos positivos, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados a partir das ferramentas tecnológicas (ALVES; VELHO; BARWALDT, 2016; MACEDO; LAURINO, 2017; ROCHA *et al.*, 2019;), o aumento do interesse pela disciplina (TENÓRIO; MARTINS; TENÓRIO, 2017; SILVA; PAIVA, 2018; ANJOS *et al.*, 2020), o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e novas formas de aprendizagem (VERGARA; HINZ; LOPES, 2018; SANTANA *et al.*, 2019), e a possibilidade de um maior desenvolvimento dos estudantes no âmbito social, cultural e educativo (CITELLI, 2018).

Nesse sentido, Tenório, Martins e Tenório (2017) ressaltam o acesso e emprego das tecnologias digitais no âmbito escolar, exibindo uma experiência de alunos do Ensino Médio, que tiveram acesso ao *software Geogebra* na disciplina de Geometria Analítica. A pesquisa evidenciou a melhoria no desempenho da turma, assim como uma participação mais ativa dos estudantes, em comparação às aulas sem o emprego das TICs.

Por sua vez, Rocha *et al.* (2019) avaliam, através do modelo SAMR (Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição), o impacto do uso da tecnologia para estudantes de uma escola multisseriada indígena, constatando que, embora os alunos não tivessem nenhum contato anterior com os tablets utilizados, realizaram as atividades propostas com extrema desenvoltura e facilidade, melhorando sua autonomia em relação aos conteúdos.

Os artigos da RSL, em sua totalidade, evidenciaram os aprendizes como protagonistas no uso das TICs, e mesmo aqueles que não têm acesso, adequam-se facilmente ao uso destas ferramentas no ambiente escolar, melhorando o seu

desempenho, interesse e integração na sua aprendizagem. Nesse aspecto, em 14 dos 16 artigos analisados (87,5%), ficou evidenciado como os estudantes apresentam melhorias em seu desempenho a partir da mediação das TICs em sala de aula.

Como desafios enfrentados quanto ao uso dos recursos tecnológicos na educação escolar, as pesquisas apontaram a falta de acesso às TICs ainda existente em diversas escolas (ECHALAR; PEIXOTO, 2017; CREPALDI, 2019), a ausência de uma formação continuada dos professores, preparando-os para a utilização destas ferramentas de maneira adequada ao contexto de suas disciplinas (BITANTE et al., 2016; ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016; CREPALDI, 2019; PINHO; ARAÚJO, 2019), incongruências quanto à forma de uso de algumas tecnologias, infraestrutura insuficiente e ausência de manutenção dos equipamentos (OZELAME, 2016; ALMEIDA; NETTO; SOUZA, 2019).

Dos 16 artigos analisados, 9 (56,25%) mostraram que a formação continuada na área das TICs consta como o principal desafio para o uso destas tecnologias na educação escolar. Nesse aspecto, foram sinalizados os seguintes problemas:

- Descontinuidade na formação continuada;
- Ineficácia na formação continuada;
- Objetivos incongruentes quanto à utilização das TICs na prática educativa fomentado na formação continuada, colocando os professores como meros executores de ações técnicas;
- Necessidade de reconstruir e recriar a prática pedagógica através das tecnologias;
- Os professores subutilizam as TICs por não possuírem capacitação e formação específica para o uso das tecnologias;
- Os professores precisam assumir uma postura mediadora na aplicação das TICs e precisam de suporte técnico quanto ao uso adequado dos computadores e de softwares;
- Professores que resistem ao uso das TICs em suas práticas pedagógicas, pela ausência de uma formação adequada para uso, deixando os equipamentos tecnológicos guardados na unidade escolar;

- Formação desatualizada dos professores pela dinâmica acelerada das transformações tecnológicas;
- Necessidade de alternar as estratégias de ensino, combinando a integração de recursos tecnológicos com formas tradicionais de aprendizagem;
- A capacitação não se mostra suficiente, seja por falta de uma carga horária que contemple mais aprendizados, seja pela falta de um direcionamento específico ao uso das TICs que estão dispostas para a educação;
- A doação de aparelhos tecnológicos a professores não surtiu ação efetiva nas ações educativas.

Apesar destes desafios acima elencados, com respeito à formação continuada dos professores, foi verificado em oito (50,0%) artigos que o professor possui as habilidades mínimas para utilizarem as TICs em sua prática pedagógica, proporcionando uma aprendizagem expressiva aos estudantes.

Quanto às incongruências encontradas nos artigos, resultaram principalmente de como os professores percebiam sua aplicabilidade no ambiente escolar e na prática pedagógica, causando, por vezes, uma tensão entre professor e aprendiz quanto às escolhas na forma de usar as TICs. Foi sinalizado também que os recursos tecnológicos da escola não se encaixavam na dinâmica dos conteúdos a serem ministrados, devido ao pouco tempo para seu emprego. Após a análise dos dados, a seguir, apresentamos algumas conclusões.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar como as tecnologias da informação e comunicação têm sido utilizadas no auxílio à educação escolar no Brasil, a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura.

Os resultados revelaram que nem todas as escolas do Brasil disponibilizam para docentes e estudantes dispositivos tecnológicos e acesso à internet, o que ainda representa um desafio a ser superado na educação escolar no país. Além disso, a necessidade por uma formação continuada de professores, alinhando o uso das TICs às necessidades de suas disciplinas também representa um desafio a ser superado nas escolas.

Entretanto, para além desta realidade, foi possível perceber que as TICs, quando utilizadas nas práticas pedagógicas em diferentes disciplinas, apresentam resultados significativos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia e despertando um maior interesse em participar das atividades das disciplinas.

Assim, considerando o exposto nesta pesquisa, podemos concluir, com base nos estudos analisados, que as TICs são tendências naturais para a atual sociedade e a educação deve colocar-se à frente no uso destas. De igual modo, à medida que novas tecnologias vão surgindo, estas devem ser utilizadas no cotidiano escolar e nas práticas educativas, auxiliando o ensino e a aprendizagem.

É possível considerar também que a formação e capacitação do professor quanto ao uso das TICs deve ser continuada, evitando a defasagem deste profissional frente às novas tecnologias. Some-se a isso o fato de que equipamentos e ferramentas à disposição das escolas, por si só, não obterão resultados, salvo se os atores da educação (professores, alunos e demais profissionais) forem servidos de uma estrutura socioeconômica, política e educativa para integrá-las ao ensino e aprendizagem.

Na perspectiva do acelerado desenvolvimento das TICs, percebemos este estudo como uma importante contribuição para a identificação de um cenário mais recente acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar, bem como para a reflexão dos seus usos na educação escolar.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, K. N.; NETTO, C. M.; SOUZA, M. C. R. F.  
Ciberterritorialidades: tensões no cotidiano escolar e linhas de fuga traçadas por docentes e discentes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019.

ALVES, T. A. S.; SOUSA, R. P. Formação para a docência na educação online. In: SOUSA, R. P., et al. (Orgs). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 39-66.

ALVES, I. K.; VELHO, A. R. T.; BARWALDT, R. Repensando a forma de ensinar e aprender a divisão por meio das Tecnologias Digitais. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 2, n. 2, p. 105-121, 2016.

ANJOS, R. S.; TERTO, M. L. O.; ARAÚJO, N. H. L.; SILVA, S. M. P.; CAVALCANTE, A. G. Tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e geotecnologias para a cartografia escolar. **Revista GEOgrafias**, v. 28, n. 1, p. 76-94, 2020.

BITANTE, A. P.; FARIA, A. C.; GASPAR, M. A.; PASCUAL, J. V. I.; DONAIRE, D. A. Impactos da tecnologia da informação e comunicação na aprendizagem dos alunos em escolas públicas de São Caetano do Sul (SP). **HOLOS**, v. 8, p. 281-302, 2016.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as Tecnologias de Informação e Comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, v. 25, n. 3, 2018.

CREPALDI, A. TIC na educação: obstáculos na prática pedagógica de docentes do Colégio Estadual Wilson Jofre, de Cascavel-PR. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 9, n. 7, p. 52-72, 2019.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Programa Um computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 95, n. 25, p. 393-413, 2017.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. D. “A tecnologia não tem que ser maior do que o professor”: visão dos professores quanto ao uso da tecnologia no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 31, n. 13, p. 160-180, 2016.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

MACEDO, A. C. O.; LAURINO, D. P. Implicações das tecnologias e da organização escolar no aprender matemática: o olhar do professor. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 89-104, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe Sobre Os Procedimentos de Regulação e Avaliação da Educação Superior na Modalidade A Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/05/2017>>. Acesso em: 30 set. 2020.

MOREIRA, K. H.; RODRIGUES, E. O. P. O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias? **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez., 2013.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, A. M. G.; LIMA, G. S. M. A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 5, n. 2, jul./dez. 2015.

OLSEN, W. **Coleta de dados**: debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Porto Alegre: Penso, 2015.

OZELAME, D. M. Concepções de professores sobre o uso de tecnologias digitais nas escolas do ensino fundamental do Paraná: o caso do ensino das ciências da natureza. **HOLOS**, v. 2, p. 389-401, 2016.

PINHO, M. J.; ARAÚJO, D. M. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE: uma análise da contribuição para o professor. **Revista Observatório**, v. 5, n. 6, p. 507-528, 2019.

PINOCHET, L. **Tecnologia da informação e comunicação**. Elsevier Brasil, 2014.

ROCHA, J. J. S.; GOTZKE, A. P. D.; SILVA, I. N.; BILÉSSIMO, S. S. M.; SILVA, J. B. Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: uma análise a partir do uso de dispositivos móveis em uma escola multisseriada indígena. **Anais do Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais**, 2019.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTANA, W. K. F.; CABRAL, A. A.; NÓBREGA, M. B. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e o caso específico do Blog: contribuição para o sistema educacional escolar. **Esferas**, n. 13, p. 126-135, 2019.

SILVA, L. M. F. L.; PAIVA, D. C. Tecnologias como recursos no ensino de Língua Inglesa: a opinião de alunos sobre o uso do aplicativo Duolingo. **Brazilian Journal of Technology, Communication and Cognitive Science**, v. 6, n. 1, jul., 2018.

SOMMER, M. R. R. G.; DE PINHO, M. J. Tecnologias da informação e comunicação e o paradigma educacional emergente: em favor de uma formação transdisciplinar. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2017.

TENÓRIO, A.; MARTINS, R. P.; TENÓRIO, T. Um estudo comparativo e descritivo sobre o emprego do software GeoGebra em Geometria Analítica. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 1, n. 3, p. 38-53, 2017.

VALENTE, J. A. **Uso da internet em sala de aula**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 131-146. 2002. Editora da UFPR.

VERGARA, A. C. E.; HINZ, V. T.; LOPES, J. L. B. Como significar a aprendizagem de Matemática utilizando os modelos de ensino híbrido. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 885-904, 2018.

VIRILIO, P. As perspectivas do tempo real. In: VIRILIO, P. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

ZILIO, K. C. S. **A Pesquisa na Internet**: Autoria e Escola. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

# CAPÍTULO 15

## QUALIDADE NA OU DA DOCÊNCIA COMO TRABALHO?

### UMA TRAJETÓRIA TRANSDISCIPLINAR

Roberto de Jesus da Silva (Polo de Camaçari/BA)  
Walison Paulino de Araújo Costa (DLEM/CCHLA)

#### INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da antiguidade, o homem busca o seu espaço e se revigora com suas conquistas, se engaja em competições acirradas para ter uma vida digna e para assegurar sua sobrevivência ao longo da história. O trabalho é visto como a dignidade do homem frente à atual sociedade. A questão mais complexa, mas necessária para este trabalhador, é descobrir quais são as suas aptidões, virtudes, competências, talentos, erros e até acertos no seu âmbito laboral, como desenvolver um padrão de vida sustentável do ponto de vista existencial, que traga bem-estar, satisfação e reconhecimento, ao mesmo tempo. Na verdade, é por isso que precisamos refletir sobre o trabalho em si para além do trabalhador.

A partir dessa rápida problematização sobre os contextos que envolvem o trabalho e o trabalhador, justificamos a proposição dessa discussão, tendo em vista que, tradicionalmente, quando se pensa em *qualidade versus trabalho*, se pensa a qualidade ‘no trabalho’, visando, portanto, a salvaguarda física e mental do trabalhador tão-somente.

Esta pesquisa consiste numa articulação teórica, de cunho qualitativo. Ela também pode ser caracterizada como exploratória, já que buscamos uma maior familiaridade com o tema *qualidade do trabalho* docente. No que se relaciona à fonte e aos procedimentos, ela se classifica como um estudo bibliográfico.

Dessa forma, para darmos prosseguimento ao texto, postulamos a seguinte pergunta: *quais são as implicações de adotarmos a qualidade DO trabalho em detrimento da qualidade NO trabalho no contexto da atividade docente?*

Em seguida, registramos nossos objetivos – geral e específicos – para que nos auxiliem na construção de uma trajetória argumentativa até as considerações finais, momento em que defenderemos um posicionamento mais assertivo frente ao tema e sinalizaremos para outras questões eventualmente surgidas nesse percurso.

## GERAL

- Compreender as categorias *trabalho* e *docência como trabalho* no contexto da Linguística Aplicada, percorrendo uma trajetória transdisciplinar que se inicia com as acepções que o *trabalho* assume na história, passando pela Psicologia do Trabalho até chegar às teorias clínicas do trabalho, com ênfase na *Clínica da Atividade*, a partir da qual defendemos a *qualidade DO trabalho* em vez da *qualidade NO trabalho*.

## ESPECÍFICOS

- Investigar as conotações de *trabalho* diacrônica e sincronicamente, estabelecendo uma compreensão da *docência como trabalho*.
- Discutir as teorias clínicas do trabalho com destaque para a Clínica da Atividade.
- Desenvolver uma compreensão da qualidade DO trabalho em comparação com a qualidade NO trabalho, relacionando-as com as noções de riscos psicossociais, poder de agir e saúde.

A partir de agora, passaremos a apresentar como serão construídas as partes constituintes deste capítulo, com a finalidade de obtermos uma visão panorâmica do texto como um todo.

Na primeira seção, fazemos uma discussão sobre os seguintes temas: *Trabalho e Linguística Aplicada; docência como trabalho; perspectiva histórica sobre o trabalho; Psicologia do Trabalho*. Na segunda seção, intitulada *As teorias Clínicas do Trabalho*, constam as seguintes temáticas: *Psicodinâmica do Trabalho, Psicossociologia,*



*Ergologia; e Clínica da Atividade. Na última seção, A qualidade do trabalho docente, articulamos discussão acerca dos temas: Poder de agir; saúde do trabalhador docente; riscos psicossociais; e, finalmente, na contramão da qualidade NO trabalho.*

## 1 TRABALHO E LINGUÍSTICA APLICADA

São muitas questões que poderiam ser consideradas sobre a qualidade na relação com o trabalho e o trabalhador. Portanto, nos perguntamos inicialmente: *qualidade no trabalho ou qualidade do trabalho?* Por estarmos situados num contexto de formação de professores, nos voltaremos para a questão do trabalho docente, tendo em vista que a Linguística Aplicada acolhe discussões como esta, que envolve também as Ciências do Trabalho. A propósito, antes de irmos adiante com as questões do trabalho na interface com a qualidade, faremos um passeio pela Linguística Aplicada para vermos como se situa a questão do trabalho docente.

Sendo a linguagem o elemento fundador das práticas sociais, é quase impossível querer construir objetos de investigação que não levem em conta as necessidades da vida humana. Talvez esse seja o maior compromisso (e desafio) da pesquisa na contemporaneidade: envolver-se com as dificuldades reais. Vivenciadas por sujeitos reais nas suas práticas diárias. (MEDRADO, 2011, p. 23).

Ainda, segunda a mesma autora, há pesquisadores que

(...) têm instigado uma reflexão acerca das inquietações que permeiam a sociedade moderna e que, conseqüentemente, reverberam nas questões levantadas pela ciência contemporânea. A LA, como parte de uma ciência social, problematiza e teoriza sobre esses novos tempos, trazendo à tona reflexões que dizem respeito à vida e à práxis humana. (MEDRADO, 2011, p. 23).

De acordo com Medrado (2011), durante muito tempo, a LA teve como preocupação básica aplicar teorias que vinham da linguística teórica, fase que ficou conhecida como aplicacionista, mais especificamente da década de 70 à década de 90. Somente com a chegada do novo milênio é que os estudos sobre professor reflexivo tiveram destaque no seio deste campo. Foi graças a esse momento que o

trabalho do professor pôde ser ressignificado, tendo em vista que não importava mais qual método mais adequado deveria seguir. É preciso ir além, é preciso se investir de um caráter crítico-reflexivo, o que pode possibilitar a compreensão do complexo trabalho docente para além da racionalidade técnica.

Assim, a LA tem se apresentado como uma possibilidade de estudos e pesquisas no entorno de práticas sociais, na interface com as linguagens, na busca de resultados que venham a ter incidência no desenvolvimento deste docente trabalhador, com um olhar no agir, na reflexão e na consciência, ancorando suas responsabilidades, num passo que vai muito além dos processos cognitivos de ensinar e aprender.

A LA tem vislumbrado novos horizontes nas questões que têm a ver com o trabalhador docente. Ela também tem contribuído significativamente em pesquisas sobre as práticas diárias desafiadoras dos docentes por meio da inter/trans/indisciplinaridade.

Sobre a questão da inter/trans/indisciplinaridade, esse campo vislumbra um cenário que interliga saberes, teorias, permitindo, assim, uma discussão como a que fazemos, que aponta para a qualidade do trabalho docente, conforme situaremos mais adiante.

## 1.1 Docência como trabalho

Desde o título, sinalizamos que entendemos docência como trabalho, nos termos de Medrado (2011), para quem a docência é, ao mesmo tempo, vista a partir da ideia de *agir* e numa relação com as Ciências do Trabalho, conforme explicaremos na sequência. No que diz respeito ao agir, Medrado (2011, p. 29) detalha melhor: “O *agir* pode ter uma natureza individual (realizado por um indivíduo apenas) ou coletiva (quando há a intervenção de vários indivíduos em uma mesma atividade)”.

Em outras palavras, podemos dizer: “o ensino concebido como trabalho redimensiona a arquitetura de sala de aula, incluindo aspectos, instâncias, e personagens que, até pouco tempo, não eram tidos como constitutivos da atividade educacional [...]” (MEDRADO, 2011, p. 23).

Embora a LA aponte também para questões metodológicas sobre o trabalho, além das teóricas, neste capítulo, conforme nos propusemos desde a introdução, apenas fazemos uma discussão teórica a partir de recortes epistemológicos entre a LA e as Ciências do Trabalho (MEDRADO, 2011). Dizemos isso, porque outro universo teórico, como o Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo, também daria conta de incitar e responder a problematizações no que se refere à temática aqui selecionada: trabalho docente.

Algo que também fazemos questão de pontuar é sobre como se dá a relação da Pedagogia, da Didática, por exemplo, com a questão do trabalho docente. “Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, pouco importa a sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade” (TARDIF, 2014, p. 115).

Tardif (2014, p. 115) vai mais longe e diz:

É, portanto, imperativo que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores. Omitir esse imperativo seria como falar de medicina, hoje, abstraindo o sistema de saúde, a indústria farmacêutica, as organizações de pesquisa subvencionada e as corporações médicas.

Sendo assim, não há como fugir dessa relação estabelecida de docência como trabalho, uma vez que, ao considerarmos o agir docente como atividade dialógica e dinâmica, nos permite pautar-nos em razões, intenções e recursos, o que nos autoriza a conceber a atividade docente como trabalho (MEDRADO, 2011).

## 1.2 Perspectiva histórica sobre o trabalho

Optamos por situar a questão histórica das concepções do trabalho aqui porque, de algum modo, pensamos que essa perspectiva deve, em primeira mão, servir à discussão panorâmica sobre o campo da Psicologia do Trabalho, próximo aspecto que abordaremos. Começamos, então, pela visão judaica sobre o trabalho.

Esta visão é atrelada ao Pentateuco de Moisés. Divinamente inspirado, ele relata o início de tudo a partir da desobediência do homem a Deus. Como consequência,

Adão e toda a geração futura foram expulsos do paraíso e passaram a viver do suor do seu rosto.

Por volta de 1500 antes de Cristo, o autor bíblico de Gênesis enunciou algo semelhante ao mitificar a ideia de o homem, banido do paraíso, ter de doravante ganhar a vida com as próprias forças, respondendo ao dito divino de “crescer, multiplicar e submeter a terra”. O trabalho seria a forma de realizar isso. Elevado aqui à categoria espiritual, ele é a forma pela qual o homem, se torna coautor terreno da obra e dos planos divinos. (BENDASSOLLI, 2009, p. 01).

Por outro lado, o poeta grego Hesíodo, em sua obra literária *O trabalho e os dias*, faz uma alusão ao termo e justiça, como uma punição da qual os agricultores não poderiam escapar, penalidades essas aplicadas pelos deuses, isso por volta de 700 a.C.

Além dessas duas visões ao longo do tempo, o trabalho adquiriu outras conotações, conforme passamos a expor o que diz o mesmo autor sobre esses diversos significados assumidos para a compreensão do trabalho. Ele

(...) foi sendo experienciado como fonte de dor, sofrimento; símbolo da degradação humana ou atividade de homens cativos, escravos; origem de exploração ou como exuberante forma de expressão de si mesmo e de conquista da dignidade. Dívida, pena, recurso de expiação do pecado, meio de sobrevivência física ou de elevar-se a Deus pela disciplina e pelo autocontrole. Fonte de integração social ou apanágio de decadência e vagabundagem. Seja como for, o amor, o desprezo, a esperança, o temor etc. ao trabalho são sentimentos e disposições subjetivos que foram sendo construídos ao longo do tempo. O sentido do trabalho, independentemente da característica que tenha assumido, é obra de longa decantação histórica. (BENDASSOLLI, 2009, p. 02).

A partir deste apanhado, muitos estudiosos, nesse percurso temporal, vêm debatendo e analisando os discursos em torno do trabalho. Como podemos dissociar o trabalho da punição? É possível? A nossa investigação tenta apontar para essas questões conceituais emblemáticas no entorno das ideias sobre o trabalho desde a antiguidade até o século XXI. Entretanto, a Revolução Industrial, no século XVIII, tem um grande papel nessa trajetória histórica, como passaremos a ver.

Desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e pelo Renascimento e desaguando na sociedade industrial, um lento e insistente processo, primeiro de espiritualização e, em seguida, de secularização, foi sendo imposto às redes de crenças sobre o valor do trabalho, culminando em sua centralidade social e psicológica no século XIX e em parte do século XX. (BENDASSOLLI, 2009, p. 03).

A partir da Revolução Industrial, vemos o surgimento embrionário de um dos ramos da Psicologia, ao qual nos reportaremos na próxima subseção.

### 1.3 Psicologia do Trabalho

As relações entre a Psicologia e o Trabalho começaram a ficar mais nítidas quando, depois da Revolução Industrial, surgiu o que se denominou Psicologia Industrial. Nesse momento, porém, a ideia não era enxergar o trabalho pelas lentes que enxergamos contemporaneamente pela Psicologia, cujo interesse particular sobre as relações com o contexto laboral fez emergir um campo do conhecimento mais específico dentro da grande área, chamada Psicologia do Trabalho.

Pelos interesses epistemológicos que possui acerca do seu objeto de estudo, a Psicologia do Trabalho mantém amplo diálogo com muitos outros campos disciplinares, como por exemplo: a História, a Economia, a Sociologia, a Linguística Aplicada, entre outros, razão por que ela é considerada multi/interdisciplinar.

De acordo com Zanelli e Bastos (2004, *apud* Leão 2012, p. 292),

A psicologia do trabalho pode ser designada como campo de compreensão e intervenção sobre o trabalho e as organizações, visando analisar a interação das múltiplas dimensões que caracterizam pessoas, grupos e organizações, com a finalidade de construir estratégias e procedimentos que promovam, preservem e reestabeçam o bem-estar.

Em conformidade com o que Leão (2012) aponta, a Psicologia do Trabalho, grosso modo, também pode ter outros nomes na literatura mais específica, tais como: Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia do Trabalho e Organizacional, Comportamento Organizacional, Psicologia Aplicada ao Trabalho ou ainda Clínica do Trabalho. A escolha por uma ou outra nomenclatura vai depender da ênfase

dada à análise psicológica, se cognitivo-comportamental, se social ou se clínica, de acordo com o que pontua Bendassolli (2011).

Foi proposital mencionar por último a Clínica do Trabalho, visto que a discussão que trazemos sobre se a qualidade deve ser no trabalho ou do trabalho recai numa discussão que se situa como decorrência dessa Clínica, corrente teórica chamada de Clínica da Atividade, proposta por Yves Clot (2017a), sobre a qual mais à frente falaremos.

Quando mencionamos Clínica do Trabalho, nos referimos às abordagens clínicas, cuja tentativa é evidenciar as relações entre os aspectos laborais e os processos de subjetivação (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). Mais que isso,

(...) os conhecimentos produzidos nesta perspectiva oportunizam conscientização relativa às vivências nas relações de trabalho, visando à transformação da realidade. Sendo assim, esses conhecimentos podem subsidiar ações de mobilizações e resistências dos sujeitos individuais e coletivos diante das diversas situações de trabalho, nas quais predominam a vulnerabilidade e a segmentação dos coletivos, sejam elas manifestadas na forma de sofrimento, adoecimento ou de submissão, como também na forma de demandas, de ‘provas’ do real do trabalho contra as quais o sujeito é chamado a se afirmar. (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 04).

Assim sendo, agora passamos à próxima seção, que tratará especificamente dessas abordagens clínicas.

## **2 AS TEORIAS CLÍNICAS DO TRABALHO**

Quando nos reportamos às teorias clínicas, queremos nos referir a um número considerável de clínicas do contexto laboral. Porém, vamos abordar aqui quatro: a Psicodinâmica do Trabalho, a Psicossociologia, a Ergologia e a Clínica da Atividade.

Essas abordagens teóricas focalizam uma discussão que interrelaciona o trabalho e a subjetividade dentro do âmbito da Psicologia do Trabalho. Propositalmente, invocamos a clínica da atividade por último, uma vez que a terceira seção – a próxima – abordará alguns conceitos que se inserem dentro de seu quadro teórico,

como por exemplo, poder de agir e riscos psicossociais. Dessa forma, iniciamos pela primeira abordagem clínica, como mencionada aqui no início da seção.

## **2.1 Psicodinâmica do trabalho**

Conforme Bendassolli e Soboll (2011), essa abordagem tem como expoente Christophe Déjours. Baseia-se na Psicanálise, na Ergonomia e na Sociologia do Trabalho. Ela entende que essa teoria contempla a noção de conflitos intrapsíquicos e, ao mesmo tempo, na relação com a alteridade. Nesse sentido, entende que o sofrimento pode ser transformado em prazer nas atividades laborais via reconhecimento. Herda da Ergonomia a compreensão de que o trabalho se dá na dimensão do real e da prescrição.

Ainda sobre essa abordagem, podemos dizer, de acordo com Bendassolli e Soboll (2011), que os processos de subjetivação podem ser compreendidos na interface não apenas com o sofrimento, mas, sobretudo com o prazer, na relação saúde-adoecimento, via mecanismos de defesa, ambientados nesse contexto de análise sociopsíquico do trabalho.

## **2.2 Psicossociologia**

A Psicossociologia também é conhecida como Psicologia Social Clínica ou Sociologia Clínica, conforme os autores já mencionados. De maneira parecida com a Psicodinâmica do Trabalho, a Psicossociologia, por um lado, considera um sujeito que possui um universo intrapsíquico recorrendo à natureza inconsciente desses fenômenos individuais. Por outro lado, ela compreende que esse mesmo sujeito está inserido num contexto social, onde figura como partícipe. Em outras palavras, ela se dedica a estudos sobre processos grupais, com fins à mudança social (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). Podemos resumir o alcance dessa abordagem com as palavras de Bendassolli e Soboll (2011, p. 11): “A psicossociologia busca, dessa forma, investigar as reciprocidades entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social”.

## 2.3 Ergologia

A Ergologia se fundamenta na Filosofia da vida e na Ergonomia, nas palavras de Bendassolli e Soboll (2011). Ela tem como principal representante Yves Schwartz.

Essa vertente teórica objetiva “conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo, buscando contemplar a atividade humana em todas as suas dimensões” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 120) e, ao mesmo tempo, considera que “a atividade é a matriz da história humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas” (p. 120).

Situamos brevemente essas três primeiras correntes clínicas para, em seguida, nos determos mais na Clínica da Atividade, já que esta última se relaciona diretamente com o objeto de nossa discussão neste capítulo, como já antecipamos no início desta seção.

## 2.4 Clínica da Atividade

Essa vertente teórica, no Brasil<sup>1</sup>, vem ganhando terreno desde 1990 e é cada vez mais discutida e usada como fundamentação teórica nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Linguística (Aplicada), por exemplo. Seu maior representante é Yves Clot.

A Clínica da Atividade é tributária das teorias histórico-culturais em Psicologia e em Linguística. A primeira, elaborada por Lev Vygotsky, e a segunda, pensada por Mikhail Bakhtin. Dentre outros interlocutores, o autor francês também afirma sofrer influência de várias correntes teóricas da tradição francesa de análise do trabalho, mesmo que, em alguns casos, fazendo contrapontos a estas (PINHEIRO *et al.*, 2016, p. 111).

De certo modo, a Clínica da Atividade possui um aspecto que pode inquietar o leitor desavisado, porque, embora se fale de “clínica”<sup>2</sup>, definitivamente, essa

1 Na França, em contrapartida, a Clínica da Atividade é vivenciada também nos espaços laborais, tendo como figura central o *interveniant* (ou “interveniente clínico”), profissional responsável por proporcionar o cuidado do trabalho nos ambientes corporativos.

2 Do ponto de vista etimológico, ‘clínica’ se relaciona ao paciente que precisa de cuidados e se encontra acamado.



abordagem não visa prever riscos psicológicos nem físicos do trabalhador, tampouco prevenir que o trabalhador docente adoça, assim como outro trabalhador qualquer, isto é, que seja “poupado” dos tais riscos psicossociais nas situações que envolvem seu contexto laboral.

Passemos, agora, à última seção deste texto, que se incumbirá de discutir alguns aspectos conceituais, centro de nossa propositura.

### **3 A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE**

Quando optamos por utilizar como subtítulo desta seção os termos “qualidade do trabalho”, já sinalizamos para a questão no entorno da qual nossa investigação de cunho teórico se dá. Em outras palavras, já aqui nos direcionamos por uma vereda que mostra que quem precisa de cuidado é o trabalho e não o trabalhador. Isso, claro, considerando que nos fundamentamos na Clínica da Atividade. Por essa razão, elegemos como aspectos conceituais a serem mais bem esmiuçados os seguintes: *poder de agir, saúde do trabalhador docente e riscos psicossociais*, fazendo, por último, uma oposição à qualidade no trabalho, cujo foco em definitivo não está no cerne das preocupações da Clínica da Atividade.

#### **3.1 Poder de agir**

O poder de agir é uma das categorias principais da Clínica, uma vez que é ela a mobilizadora do impulso vital que incita o trabalhador na lide com suas relações com o seu trabalho, modificando-o, modificando-se conseqüentemente.

Como já dito, a própria Clínica da Atividade não objetiva analisar os riscos psicológicos nem físicos. Sendo assim, “o interveniente se volta de início para ação com o intuito de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si-mesmos” (CLOT, 2017a, p. 18).

Aliás, falar em poder de agir implica assumirmos que a vida, em âmbito geral, é recheada de eventos que nos causam impedimentos e conflitos diversos,

motivo por que nas situações que envolvem trabalho, igualmente, não podemos evitar tais ocorrências impeditivas/conflituosas. Eis porque a Clínica da Atividade concebe o poder de agir como elemento fundamental para transformarmos o que nos incapacita, o que se apresenta como malfeito ou mesmo como não feito. É o poder de agir o impulso vital que nos permite atuar ativamente (agir), de forma protagonista, não vitimizada, não adocida do ponto de vista subjetivo, atuando sobre um interstício conceitual-vivencial no universo laboral que se inscreve entre o *prescrito*<sup>3</sup>, o *real*<sup>4</sup> e a *atividade*<sup>5</sup>.

Feitas essas considerações, recorremos a Winnicott (1988, p. 30), citado por Clot (2017a, p. 18):

A vida de um indivíduo saudável se caracteriza tanto pelos medos, pelos sentimentos conflituosos, pelas dúvidas, pelas frustrações quanto pelos aspectos positivos. O essencial é que o homem ou a mulher se sinta viver sua própria vida, tomar a responsabilidade de sua ação ou de sua inação, se sinta capaz de se atribuir o mérito de um sucesso e a responsabilidade de um fracasso.

Ao acolhermos a noção de *poder de agir*, inevitavelmente, precisamos tocar na noção de *saúde*, a qual se distancia completamente da noção tradicional, aquela normalmente advinda dos princípios psicopatológicos, reinantes na Psicodinâmica do Trabalho, por exemplo. Dessa maneira, consideramos que “Saúde e poder de agir têm, portanto, uma ligação naqueles que trabalham” (CLOT, 2017a, p.18). Nessa linha de raciocínio, a seguir, discutiremos um pouco sobre essa ideia de saúde no contexto do trabalho docente.

3 A prescrição se relaciona diretamente com a tarefa.

4 O real da atividade é aquilo que se poderia ou gostaria de ter feito, mas não fez por algum motivo.

5 A atividade é aquilo que de fato foi/é realizado pelo trabalhador.

## 3.2 Saúde do trabalhador docente

Antes de iniciarmos detidamente a discussão sobre a noção de saúde com base na Clínica da Atividade, justificamos que mencionamos *trabalhador docente* mesmo não possuindo material de análise produzido por esses trabalhadores. Como a nossa finalidade aqui é essencialmente uma articulação teórica, não utilizamos procedimentos analíticos sobre eventuais textos produzidos por esses trabalhadores. Porém, insistimos que, quando promovemos essa discussão, temos em mente o trabalho do professor, pois seguimos na esteira do pensamento segundo o qual a docência é trabalho (MACHADO 2004; MEDRADO, 2011). Além disso, inclusive, o contexto de produção deste texto é no âmbito da formação inicial de professores, mais especificamente, no Curso de Letras Inglês, finalmente, motivo que nos fez optar por textualizar o termo *docente* ao lado de *trabalhador*.

Dito isto, passemos ao que compreendemos como saúde neste contexto de articulação teórico-conceitual. Tradicionalmente, nos domínios dos campos epistemológicos que se baseiam no arcabouço psicopatológico (Psiquiatria; Psicanálise ortodoxa; algumas vertentes mais médico-biologizantes da Psicologia), é comum o termo *saúde* estar associado a uma ideia de preservação da integridade física e mental do sujeito, no nosso caso, o trabalhador docente. Contrariamente, nesses contextos laborativos, uma vez baseados na Clínica na Atividade, compreendemos que *saúde* deve ser entendida como *poder de agir*, o que nos faz firmar um posicionamento em consonância com Costa (2020).

Portanto, compreendemos que é perfeitamente possível

(...) perder a saúde antes mesmo de ficar doente. A passividade que se impõe aos sujeitos diminuídos por um “trabalho nem feito, nem a fazer” envenena uma existência profissional abortada. É no encontro da atividade contrariada que se coloca uma clínica da atividade a serviço do trabalho. (CLOT, 2017a, p. 18).

Quando, acima, falamos em preservação do trabalhador docente, estamos nos referindo ao fato de que, nesta perspectiva higienista (CLOT, 2017b), se priorizam os riscos psicossociais, como veremos seguir.

### **3.3 Riscos psicossociais**

Ao elencarmos os “riscos psicossociais” como categoria conceitual, nesta seção final do texto, encaminhamo-nos para a parte nuclear da questão provocadora desta discussão: qualidade do trabalho ou qualidade no trabalho?

A perspectiva teórica da Clínica da Atividade postula que quem adocece é o trabalho, o que nos incita a refutar a noção dos riscos psicossociais que colocam o trabalhador numa situação passiva. Ademais, é pertinente também voltarmos a atenção para o fato seguinte: “a gestão dos chamados ‘riscos psicossociais’ tornou-se um verdadeiro business ao associar o estresse, o sofrimento e a violência no trabalho, o assédio moral e, às vezes, até mesmo as LER/DORT” (CLOT, 2017b, p. 114).

Em suma, “trata-se menos de fazer o inventário dos riscos psicossociais, do que de encontrar, com os profissionais, os recursos psicossociais e sociais próprios para realizar um trabalho de qualidade por natureza discutível (produtos, serviços, coletivos, performances) (CLOT, 2017a, p.18).

### **3.4 Na contramão da qualidade no trabalho**

Ao propormos este subtítulo, nos subscrevemos no posicionamento de acordo com o qual a qualidade DO trabalho está na contramão da qualidade NO trabalho. Como já vínhamos pontuando anteriormente, adotamos a ideia de que quem adocece é o trabalho em si. Não cabe, dessa forma, dizer que quem precisa ser cuidado é o trabalhador, pois, assim, estaríamos nos respaldando numa ótica favorecedora da contemplação dos riscos psicossociais. Na contramão, é preciso, então, lançarmos mão do poder de agir, que pode se materializar nos trabalhadores como possibilidade de ver modificado o impedimento ou o conflito existente pela via da ação, da transformação, sendo, por conseguinte, o poder de agir considerado derradeiramente como um operador de saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a esta etapa do texto, retomamos algumas reflexões e posicionamentos, pois servem para indicar que outras inquietações surgiram nesse processo de pesquisa.

Em resposta à pergunta posta introdutoriamente, a conclusão principal e mais pontual que registramos se refere à necessidade de priorizarmos a qualidade do trabalho em detrimento da quantidade no trabalho, pois essa virada suscita a promoção de um ativismo existencial no trabalhador, proporcionando transformação nesse meio, no outro e em si mesmo, além de fazer emergir o orgulho de ser quem é. Afinal,

(...) no trabalho, não é suficiente ser reconhecido por alguém. É preciso, ainda, se reconhecer em algo: uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um *métier*, uma trajetória. Sem esse 'algo' que propicia um mínimo de orgulho, é muito difícil 'ser alguém' (CLOT, 2017a, p. 19).

Fora disso, na perspectiva da qualidade no trabalho, reside pungente a vitimologia à qual se refere Clot (2013), de acordo com a qual se previne a desintoxicação potencial, mas não se permite o desenvolvimento do poder de agir. Pelo contrário, apenas se potencializa a classificação do trabalhador como frágil, débil.

## REFERÊNCIAS

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Psicologia e Trabalho**: apropriações e significados. Coleção Debates em Administração. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2009.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro Fernando; SOBOLL, Lis Andrea (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

COSTA, Walison Paulino de Araújo. **Saúde, linguagem e trabalho**: a clínica da atividade em prol do dever docente no contexto da Residência Pedagógica. Projeto de Pós-doutorado (Programa de Pós-graduação em Linguística-PROLING), Universidade Federal da Paraíba, 2020.

CLOT, Yves. Ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol.16, n. especial 1, p. 1-11, 2013.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017a.

CLOT, Yves. Higienismo contra o trabalho de qualidade? **HIG**, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, art. 6, 114-124, novembro, 2017b.

LEÃO, Luís Henrique da Costa. Psicologia do trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS**. Volume 2, Número 2, pp. 291-305. 2012.

MACHADO, Ana Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da Docência como Trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 12. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PINHEIRO, F. P. H. A.; COSTA, M. F. V.; MELO, P. B.; AQUINO, C. A. B. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 68 (3): 110-124, Rio de Janeiro, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2014.

ZANELLI, J C.; BASTOS, A. V. B. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In: ZANELLI, J.C; BORGES--ANDRADE, J. E, BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WINNICOTT, D. **Conversations ordinaires**. Paris: Gallimard, 1988.

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Ana Berenice Martorelli**

---

Doutorado em Linguística pela UNED – Madri - Espanha. Mestrado em Letras - Linguística Aplicada pela UFPB e Especialização em Língua Inglesa pela UFPB. Professora da Universidade Federal da Paraíba - Brasil, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas. Linhas de pesquisa e ensino: linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, formação de professores e internacionalização universitária. Publicação de vários artigos em revistas, livros e anais de eventos nacionais e internacionais. Diretora de Relações Interinstitucionais da Agência de Cooperação Internacional da UFPB.

### **Ana Cláudia Félix Gualberto**

---

Professora Associada do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, concentra o interesse de pesquisa em literatura brasileira, crítica feminista, estudos de gênero e sertanidades. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa Feminismos, Literaturas e Sertanidades (FaLaS): a (i) mobilidade dos corpos nas margens (PIBIC/CNPq), integra a equipe de pesquisadores/as do LEPEaD/UFPB (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão a Distância) e é membro do Grupo de Pesquisa ProjetaH (CNPq). E-mail: [anacfgualberto@gmail.com](mailto:anacfgualberto@gmail.com).

### **Bráulio Almeida Santos**

---

Biólogo, doutor em Ciências pela Universidade Nacional Autónoma de México, professor associado do Departamento de Sistemática e Ecologia da Universidade Federal da Paraíba, onde coordena o Laboratório de Ecologia Aplicada e Conservação. Tem grande interesse pela pesquisa científica e pelo exercício da docência nos níveis de graduação e pós-graduação nas áreas de ecologia e conservação.



---

### **Bruno Araújo de Lima**

Formou-se na Escola Máxima Vieira de Melo. Um apaixonado por conhecimento quanto da tecnologia, visto como ela pode facilitar e melhorar a nossa qualidade de vida. Através de suas inovações e das soluções de problemas. Coursou Licenciatura em Computação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), formando-se em 2021.

---

### **Carolina Gomes da Silva**

Doutora em Letras Neolatinas - Estudos Linguísticos em Língua Espanhola (2019) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa “Prosódia, Variação e Ensino” (CNPq) e é professora efetiva do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão com foco nos seguintes temas: fonética e fonologia, prosódia e ensino de oralidade e pronúncia de espanhol.

---

### **Celiany Gomes**

Possui Licenciatura em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora substituta de inglês no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e trabalha como professora temporária no Município da cidade de Monteiro (PB). Fundou a Escola de idiomas EASY, onde, atualmente, exerce a função de coordenadora pedagógica. Recentemente, ingressou como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Seus interesses de pesquisas estão voltados para a área de Linguística Aplicada.

---

### **Emiliano Rostand de Moraes Célio**

Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba em 2013. É bacharel em Ciências da Computação, formado pela mesma universidade em março de 2000, na cidade de Campina Grande, hoje Universidade Federal de Campina Grande, campus I, Brasil. Atualmente, ele é professor da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras, PB, lotado no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas.

---

### **Evelyn White da Costa Santos**

Graduada em Licenciatura em Letras Língua Inglesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2020). É pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela FAVENI (2021). E-mail: [evellynwhite@gmail.com](mailto:evellynwhite@gmail.com)

---

### **Fábio Pessoa**

Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras (UFPB/CCAIE). Pesquisador na área da Linguística Aplicada.

---

### **Flattyson de Assis Salvador**

Licenciado em Ciências Biológicas e Especialista em Ensino de Ciências, Flattyson, atua hoje como Servidor Estatutário na função de Agente Comunitário de Saúde, contribuindo secundariamente como Tutor de Expansão da Unidade de Saúde da Família Amaro da Motta Silveira, de Jacaraú-PB, na planificação da Atenção Básica, norteador pelo Programa “Planifica SUS” dirigido pela Sociedade Beneficente Israelita Brasileira Albert Einstein.

---

### **Heleno Alves de Almeida Neto**

Graduado em Letras – Língua Inglesa, pela UFPB (EaD). Bacharel em Ciências Contábeis pela UEPB.

---

### **Ivan Occhi**

Biólogo licenciado pela Universidade Federal da Paraíba (CCEN/UFPB - EAD), técnico em meio ambiente pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB – Campus Cabedelo), mergulhador ambiental pela região Lombardia (Itália). Atua com ética e paixão no Clube do Mergulho João Pessoa, criado pelo mesmo em 2013, desenvolvendo projetos de cunho educativo e ambiental, como instrutor de mergulho PADI e como instrutor para pessoas com necessidades especiais HSA.

---

### **Jadilson Maciel Correia**

Possui Licenciatura em Computação a distância pela Universidade Federal da Paraíba em 2021. Durante a graduação foi monitor da disciplina Arquitetura de Computadores em 2020.1. Formação em Tecnologia da Informação pela Escola Técnica Redentorista/ETER 2011. Hoje, professor na cidade de Assunção/PB e Professor do Curso Técnico em Informática para Internet pelo PRONATEC. Analista de Suporte Computacional na AGR Sistemas LTDA.

---

### **Jan Edson Rodrigues Leite**

Professor Titular de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, Campus de João Pessoa. É doutor em Linguística pela UFPE e pós-doutor em Linguística Cognitiva pela University of Louisiana at Lafayette (EUA). Coordena e desenvolve pesquisas no Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem da UFPB (LACON), investigando os temas de Cognição Social, Semântica Cognitiva, Compreensão e Déficits de Linguagem e Cognição Espacial. E-mail: jan.edson@ academico.ufpb.br

---

### **Juliane Paiva de Araújo Osias**

Professora do Departamento de Letras do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba. É doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. E-mail: julieneosias@gmail.com.

---

### **Karina Massei**

Bióloga, especialista em educação ambiental. Pós-doutoranda e professora colaboradora no Programa de Ecologia e Monitoramento Ambiental da Universidade Federal da Paraíba (PPGEMA/UFPB), que desenvolve a pesquisa sobre restauração ecológica de corais e turismo náutico ecopedagógico. Diretora presidente do Instituto de Pesquisa e Ação (InPact) onde desenvolve diversas atividades relacionadas ao ambiente costeiro e marinho.

---

### **Kely Diana Villacorta Villacorta**

---

Possui graduação em Matemática (2002) – UNAC/PERU, mestrado (2006) e doutorado (2011) em Engenharia de Sistemas e Computação COPPE/UFRJ. Desde 2012 é professora do DCC/CI/UFPB, atuando nos diferentes cursos do CI. Atua principalmente em projetos envolvendo ensino, pesquisa e extensão voltados às áreas de Otimização Vetorial, Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE e Robótica na Educação.

---

### **Luana Francisleyde Pessoa de Farias**

---

Professora adjunta do Departamento de Letras (CCAUE/UFPB) e credenciada no Mestrado Profissional em Letras (Profletas/UFPB). Doutora e Mestre em Linguística pela UFPB, possui Licenciatura Plena em Letras pela UEPB e Licenciatura Plena em Pedagogia pela UVA. É líder do Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CNPq), atuando na formação docente e no desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística Aplicada.

---

### **Lucas Marques da Cunha**

---

Doutorando em Bioinformática (UFRN), Mestre em Informática (UFPB), Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB), Bacharel em Sistemas de Informação (UNIFIP). Professor vinculado ao DACC/UNIR. Tem experiência com Informática na Educação, Softwares Educacionais, Bioinformática e Aprendizagem de Máquina. Atuou como Professor Mediador no curso de Licenciatura em Computação a Distância da Universidade Federal da Paraíba.

---

### **Márcia Maria de Medeiros Travassos Saeger**

---

Possui doutorado em Ciência da Informação (PPGCI/UFPB). Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (UFPB). Leciona nos cursos de Administração e Letras Língua Inglesa (UFPB).

---

### **Maria Helena Pereira Gomes**

---

Bacharel em Tradução e Licenciatura em Letras Espanhol (UFPB), além de Letras Português (Ítalo). É especialista em Docência no Ensino Superior (UNOPAR) e em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (IFPB). Estudou mestrado em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (UNICAN, Espanha). Foi bolsista do programa Santander Ibero-americano (UCM, Espanha) e Fundación Carolina. Atualmente, é doutoranda em Espanhol: pesquisa avançada em língua e literatura (USAL, Espanha).

---

### **María José Núñez Merino**

---

Mestra na docência da língua espanhola (2019) pela Universitat de Barcelona. Turismóloga pela Universitat de Girona (2005), graduou-se em Letras-Espanhol na UFPB, a distância (2018). Atuou como professora de espanhol no Ensino Fundamental II e como professora substituta dos cursos de Letras Espanhol (UFPB e UEPB). Atualmente é doutoranda no programa de Didática da Língua e da Literatura da Universitat de Barcelona.

---

### **Paulo Sérgio Alves Rangel**

---

Nasceu na cidade de São José do Egito – PE, 1989. Em 2021, se formou no Curso de Licenciatura em Computação/CI–UFPB. Durante a sua formação, em 2019, monitorou a disciplina Estrutura de Dados, e participou do XXI ENID–UFPB, com o artigo científico intitulado “Monitoria para apoio ao ensino de componentes de programação do Curso de Licenciatura em Computação a Distância”. Em 2020, estagiou por quatro meses na SEAD-UFPB.

---

### **Pedro Roberto Andrade Ferreira**

---

Pós-graduando em Educação Digital (UNEB). Graduado em Letras Língua Inglesa (UFPB). Leciona língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

---

### **Rafael Angel Torquemada Guerra**

Licenciado em Ciências Biológicas pela UFSCar, Professor do magistério superior desde 1977 (UFAC e UFPB), mestre em Ecologia pelo INPA, doutor em Ciências de la Educación pela Universidad Americana (Paraguay), atuou em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Ecologia do solo, Educação Ambiental e desde 2008 em Educação a Distância no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

---

### **Rejane de Sousa Formiga Almeida**

Licenciada em Letras línguas Vernácula/ Inglês, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em EAD, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduanda em Letras Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora de Inglês e espanhol na rede privada de ensino, atua também na rede municipal na cidade de Pombal - Paraíba. Desenvolve pesquisas sobre tecnologias digitais e educação a distância.

---

### **Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto**

Professora Associada do Departamento de Estatística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestrado em Matemática Aplicada (Estatística) pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como representante do grupo de trabalho do tema Polos do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil junto à CAPES. Foi Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito da Universidade Federal da Paraíba no período de Março de 2016 a Fevereiro de 2022. E-mail: renata.patricia@academico.ufpb.br

---

### **Roberto de Jesus da Silva**

Pós-graduado em Perícia e auditoria ambiental e em Engenharia de produção. Tecnólogo em Gestão da produção industrial e licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professor de ensino profissionalizante e da Educação básica.

---

### **Ruth Marcela Bown Cuello**

Professora de História e Geografia e Licenciada em Educação pela Universidad de Talca, Chile. Tem especialização em Língua e Literatura Espanholas pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB e Mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (Campus IV). Pesquisa e publica nas áreas de Língua Espanhola, Gêneros Textuais e Ensino e Educação à Distância, entre outras.

---

### **Sandra Maria Araújo Dias**

Possui doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora Adjunta (DL/CCA/E/UFPB) e tem experiência como professora de língua inglesa no ensino presencial e a distância. Atualmente, desenvolve projetos de ensino na área de língua inglesa e projetos de pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem de LE, formação de professores de LE e letramento docente.

---

### **Siomara Regina Cavalcanti de Lucena**

É graduada em Letras - Espanhol pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Letras - Português, pelo Instituto Ítalo Brasileiro (SP). Tem Mestrado em Psicologia e Doutorado em Letras pela UFPB. É escritora de literatura infantil e trabalha na pesquisa e ensino da Língua Espanhola, na formação de leitores em círculos de leitura, além de se dedicar à pesquisa em literatura infantil em português e espanhol e à inserção das TICs no ensino-aprendizagem de línguas e fomento à leitura literária.

---

**Tanise Gomes Lira**

Professora de língua inglesa no município de Mamanguape -PB. É Especialista em Língua e Linguística (UEPB-2011), graduada em Letras Português e Inglês (UEPB-2009) e Letras Espanhol (UEPB Virtual-2021). É membro do Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CNPq).

---

**Walison Paulino de Araújo Costa**

Doutor e pós-doutor em Linguística, professor do curso de Letras (Inglês, Francês e Inglês) do DLEM/CCHLA/UEPB e do curso de Letras Língua Inglesa a distância do CCAE/UEPB. Bacharelado em Psicologia. Membro do ALDEI/CNPq, do LEADING/CNPq e colíder do NEEPLIN/CNPq.





Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2022,  
utilizando as fontes Adobe Garamond Pro e Roboto.

Os capítulos que compõem este livro fazem parte de uma coletânea dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados pelos alunos, entre os anos de 2018 e de 2021, vinculados aos cursos a distância da Universidade Federal da Paraíba para conclusão das atividades do curso e obtenção do diploma.

