

GT 20 – Ambientes de aprendizagem e tecnologias aplicadas à educação: práticas educativas e a formação docente para a educação profissional e tecnológica

Coordenador(a): Prof. Dr. Ivo de Jesus Ramos (CEFET-MG); Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)

Ementa: Conceitos de Ambientes de Aprendizagem; Ambiente de Aprendizagem on-line; Ambiente de Aprendizagem presencial; Cultura Maker na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Práticas Profissionais dos docentes; Prática docente no Ensino e Aprendizagem; Práticas Educativas e Tecnologias; Aplicações da inteligência artificial em projetos educativos; Práticas pedagógicas e educativas em sistemas inteligentes; Projetos de inteligência artificial na educação; Elaboração de Projetos Pedagógicos; Práticas Educativas; Projeto Integrado de Práticas Educativas nos espaços escolares e não escolares; Prática Pedagógica e Docência; Relação teoria e Prática na Formação Docente; Docência Inovadora; Prática Reflexiva; Metodologia da Prática Pedagógica Docente; Metodologia Ativas em Práticas educativas e na Formação docente; Práticas na Educação Inovadoras, Projetos e Práticas educativas em Neurociência; Neurociência e a Formação docente; Práticas Educativas na Formação Docente; Prática Docente, Currículo e a Formação de Professores na EPT; Formação de Professores para a Educação Básica – Ensino Médio e EPT.

Apresentação Oral

Alexsandro Melo Medeiros.

O uso de plataformas digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Anselmo Sebastião Botelho

Efetividade das técnicas de metodologia ativa: percepção dos alunos de Ciências Contábeis e Serviço Social da UFMG.

Danielle de Cássia Soares Santos.

Os desafios e lições da alfabetização no ensino remoto: um estudo de caso.

Fabione Gomes da Silva.

As tecnologias digitais na construção identitária do professor de língua inglesa: uma análise auto etnográfica do coordenador do PIBID.

O USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2001

MEDEIROS, Alessandro Melo¹ – alexsandromedeiros@ufam.edu.br
Universidade Federal do Amazonas, Colegiado de Pedagogia
R. Jasmin, 71 – João Novo
69.152-392 – Recife – Amazonas – Brasil

***Resumo:** Diante do novo quadro que os avanços tecnológicos tem acarretado para a sociedade e a prática pedagógica, impõe-se cada vez mais uma reflexão sobre seus impactos uma vez que a dinâmica das relações sociais exige, de certo modo, que a escola integre no processo educacional as novas tecnologias. Diante deste cenário o objetivo deste trabalho foi o de analisar como o uso da tecnologia tem afetado de alguma forma o contexto da sala de aula, considerando igualmente o uso de plataformas digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem. Como metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória (quanto aos objetivos) e quanti-qualitativa (quanto a abordagem). A abordagem quanti-qualitativa foi realizada a partir do levantamento e da amostragem por acessibilidade, submetendo seus resultados a uma análise crítica. Para a obtenção de dados através do levantamento e da amostragem por acessibilidade foi aplicado um questionário com os sujeitos da pesquisa: os discentes do ICSEZ (Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia), da Universidade Federal do Amazonas. Para análise do uso das plataformas digitais utilizamos o caso do website Sabedoria Política, que é utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem e administrada pelo autor da pesquisa. A importância desta pesquisa se deve ao fato de que cada vez mais as instituições de ensino devem estar atentas aos avanços tecnológicos e seus impactos na vida em sociedade, ampliando inclusive a possibilidade de criar novas metodologias que tornem o ensino criativo e atrativo para alunos e professores.*

***Palavras-chave:** Educação. Tecnologia. Plataformas Digitais.*

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutor em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Professore Adjunto da Universidade Federal do Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia tem afetado de maneira positiva diversas áreas da sociedade, incluindo aí a área da educação. Esse impacto do desenvolvimento tecnológico se reflete de tal forma na educação que exige uma análise contínua e criteriosa sobre o fenômeno e como ele tem afetado as relações de ensino aprendizagem, representando “uma realidade que se impõe na sociedade e na escola, exigindo que a última integre no processo educacional as novas tecnologias” (SANTOS, 2005, p. 2).

Tal influência é ressaltada por diferentes autores, como: Pereira e Silva (2013, p. 85): “O século XXI está sendo marcado pelo aceleração da tecnologia eletrônica, com atenção especial para a informática, o computador e a internet. Atualmente, o meio em que vivemos está permeado pelo uso de técnicas e recursos tecnológicos”. Tijiboy (2001) fala de um novo paradigma, o paradigma da Era Digital/da Informação e Ricarte e Carvalho (2011, p. 259) destacam a existência de uma revolução técnico-científica-informacional “oriunda dos adventos contemporâneos das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) [...] vivenciada atualmente através de inovações e tecnologias que trazem o conforto, comodidade e bem estar social, porém ainda de forma desigual”.

A tecnologia modifica não apenas a realidade social, mas igualmente de todos os envolvidos no processo pedagógico: alunos, professores, gestores. Sampaio e Leite (2008, p. 19) ressaltam que essa mudança ocorre inclusive no que diz respeito ao papel do professor e no seu “modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano”.

Os desafios são muitos e vão desde a própria concepção de educação, passam pela formação dos professores e a metodologia a ser utilizada na escola e se estendem a implementação de políticas públicas que possam garantir o acesso destas ferramentas.

Com base, portanto, no impacto do uso das novas tecnologias e conseqüentemente sua importância para a sociedade e a prática pedagógica, o objetivo deste trabalho foi o analisar como o uso da tecnologia tem afetado de alguma forma o contexto da sala de aula, considerando igualmente o uso de plataformas digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Como metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória (quanto aos objetivos) e quanti-qualitativa (quanto a abordagem). Exploratória, visto que corresponde a uma pesquisa preparatória que servirá de para futuras pesquisas (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40), a partir da qual será possível explorar melhor o fenômeno em pauta para aprofundar seu estudo em análises posteriores. “A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (DIEHL; TATIM, 2004, p. 53).

A abordagem quanti-qualitativa foi realizada a partir do levantamento e da amostragem por acessibilidade considerando que a abordagem quanti-qualitativa “quantifica e percentualiza opiniões, submetendo seus resultados a uma análise crítica qualitativa” (MICHEL, 2009, p. 39), permitindo levantar pontos de vista, opiniões sobre determinados assuntos, reconhecer interesses, descobrir tendências, identificar comportamentos. Como pontua Gil (2008a, p. 121), considera-se a necessidade da amostragem nos levantamentos: “o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo”. Utilizamos nesta pesquisa a amostragem por acessibilidade: “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão” (GIL, 2008b, p. 94).

Para a obtenção de dados através do levantamento e da amostragem por acessibilidade foi aplicado um questionário com os sujeitos da pesquisa: os discentes do ICSEZ (Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia), dos cursos em que o pesquisador atua (critério de inclusão/exclusão). Para análise do uso das plataformas digitais utilizamos o caso do *website* Sabedoria Política, que é utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem e administrada pelo autor da pesquisa, procurando apresentar reflexões resultantes de tal uso e como elas podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

A importância desta pesquisa se deve ao fato de que cada vez mais as instituições de ensino devem estar atentas aos avanços tecnológicos e seus impactos na vida em sociedade, ampliando inclusive a possibilidade de criar novas metodologias que tornem o ensino criativo e atrativo para alunos e professores que precisam conhecer quais são as ofertas que esse mundo tecnológico oferece em termos de possibilidades de ensino.

2 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: ALUNOS, PROFESSORES, GESTORES

O uso da tecnologia no ambiente escolar tem impacto direto em todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tanto para alunos quanto para os próprios educadores, sejam eles professores ou gestores.

Para o aluno é necessário que existam condições que o possibilitem desenvolver projetos, receber orientações, interagir com os demais colegas e professores, que “seja incentivado para o trabalho independente e cooperativo no sentido de internalizar e sistematizar as informações para criar conhecimento que podem ser aplicadas de maneira significativa e crítica” (SANTOS, 2005, p. 5). Através do uso da tecnologia o aluno tem acesso a um espaço virtual ilimitado de conhecimento sem nem se quer sair do lugar onde está, explorando países, culturas, trocando informações de seu interesse. Mas precisa, para tanto, ser orientado no modo como utilizar esta importante ferramenta.

O uso das TDs também traz grandes e profundas implicações para o trabalho docente. É preciso que os professores estejam preparados para o uso da tecnologia no ambiente escolar e conhecer, na medida do possível, as diferentes plataformas existentes e o que elas podem oferecer de melhoria para as condições de ensino e aprendizagem. “A introdução da informática na educação, segundo a proposta de mudança pedagógica, como consta no programa brasileiro, exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores”. (VALENTE, 1999, p. 9).

Educadores (gestores e professores) e educandos devem acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos, não apenas como forma de conhecimento, mas também como uma forma de melhorar as condições de aprendizagem nas instituições de ensino, sob pena de ficarem “parados no tempo”.

3 PLATAFORMAS DIGITAIS: COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS ESTÃO MUDANDO A FORMA COMO SE ENSINA

Ao discutir o modo como a prática pedagógica tem sido enormemente alterada em função das diferentes ferramentas oferecidas pelas Tecnologias Digitais (doravante, TDs), precisamos repensar tal prática em sala de aula (e para além dela): “com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógica” (LEOPOLDO, 2002, p.13).

As TDs podem ser utilizadas de várias maneiras, seja através de softwares educacionais ou mesmo programas simples como Word, Excel, Power Point; softwares para desenvolvimento de escrita e leitura, de simulações para trabalhar habilidades lógico matemáticas e resoluções de problemas, softwares projetados para atuar como salas virtuais e inclusive o uso de jogos digitais na educação (*gamificação*), ou seja, aplicar conceitos de jogos em atividades de aprendizado para resolver problemas, aprimorando o aprendizado, de forma divertida.

Como podemos perceber, as possibilidades são múltiplas e variadas. Almeida (2003) destaca como diferentes instituições tem se aproveitado das ferramentas oferecidas pelas TDs para desenvolver plataformas digitais educacionais (e esse é o ponto que nos interessa):

Universidades, escolas, centros de ensino, organizações empresariais, grupos de profissionais de design e hipermídia, lançam-se ao desenvolvimento de portais educacionais ou cursos a distância por meio da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), os quais podem suportar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos digitalizados como processos de produção colaborativa de conhecimento (ALMEIDA, 2003, p. 201).

Plataformas digitais, aplicativos, cursos online. Estamos apenas no início de um processo de grande ramificação do ensino.

É possível encontrar na rede mundial de computadores inúmeras plataformas digitais que oferecem conteúdo educacional, como por exemplo: *Coursera*²: proporciona acesso à educação fazendo parcerias com universidades e organizações para oferecer cursos on-line. Cada curso é oferecido de forma interativa, com vídeos, testes e projetos. A plataforma oferece a possibilidade de se conectar com outros aprendizes para debater ideias, discussão dos materiais dos cursos além de certificação após o fim do curso; *Descomplica*³: Startup focada na preparação para vestibulares, reforço (escolar e universitário), concursos e exames como ENEM que disponibiliza videoaulas com matérias de várias disciplinas; *Eduk*⁴: plataforma de ensino voltada para cursos profissionalizantes, do básico ao avançado, grátis ou pago, com aulas de: gastronomia, artesanato, estilista, esteticista, moda, fotografia, negócios, entre outros. A plataforma Eduk é membro da Associação Brasileira de Ensino a Distância e certificada pela B Corp; *Geekie*⁵: Trabalhando com o conceito de inovação, oferece uma plataforma de ensino personalizável (usando celulares, tablets ou computadores), dando a oportunidade de adaptar o aprendizado de cada aluno com planos de estudo personalizado. Também promete engajar a administração da escola, os professores e os pais ou responsáveis

² Disponível em: <https://www.coursera.org/>.

³ Disponível em: <https://descomplica.com.br/>.

⁴ Disponível em: <http://www.eduk.com.br/>.

⁵ Disponível em: <http://www.geekie.com.br/>.

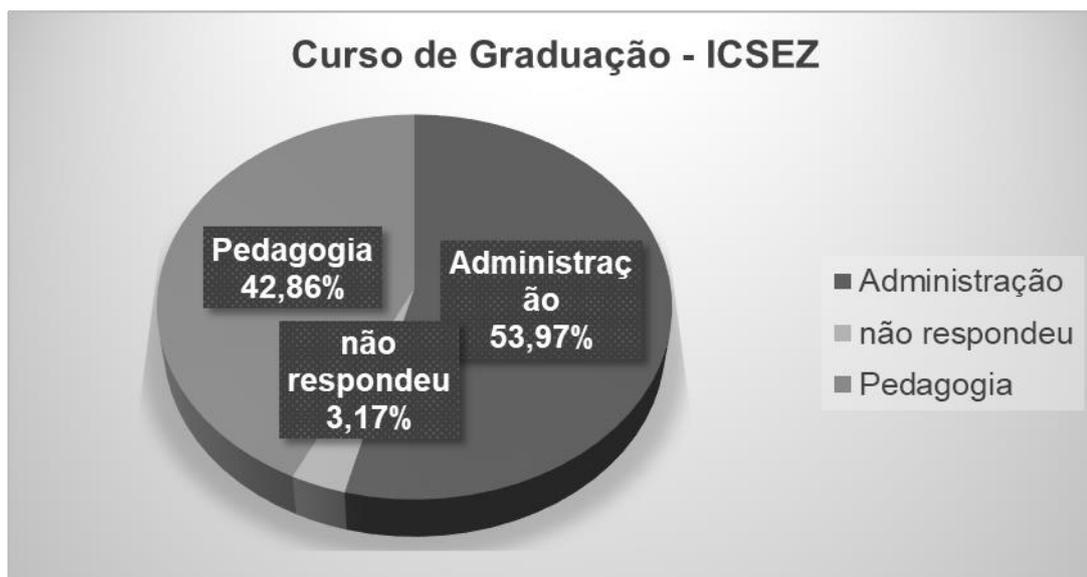
no aprendizado e atua na área de sistema de gestão em educação com o Geekie Lab; e muitas outras, sendo que, para uma análise mais detalhada, escolhemos o *website Sabedoria Política*⁶, o qual abordaremos com um pouco mais de detalhe na análise dos dados a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Após esta breve discussão sobre a importância do uso das TDs como ferramentas de ensino e aprendizagem e o impacto desse uso na sociedade como um todo, vejamos alguns dados coletados desta pesquisa com a aplicação de questionários aos acadêmicos da Universidade Federal do Amazonas, campus de Parintins (ICSEZ – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia) e, de modo mais específico, faremos uma análise sobre o uso do *website Sabedoria Política*, administrado pelo autor deste artigo e utilizado como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Foram aplicados 63 questionários dos quais 53,97% dos alunos que responderam eram do curso de Administração e 42,86% do curso de Pedagogia (gráfico 1). Do total, 58,73 % eram do sexo feminino, 36,51% do sexo masculino e 4,76% não responderam esta questão. Sendo que do curso de Administração 61,8% eram do sexo feminino e 38,2% do sexo masculino e do curso de Pedagogia 59,26% eram do sexo feminino, 37,04% do sexo masculino e 3,7% não responderam à questão do sexo.

Gráfico 1 – Cursos de Graduação



Fonte: O Autor.

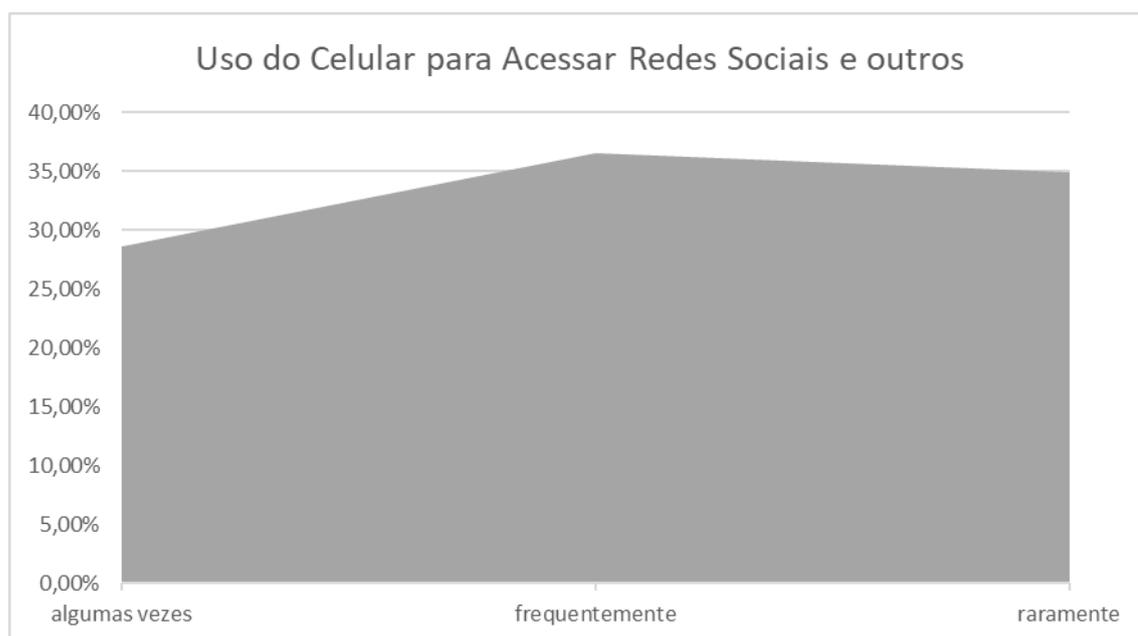
⁶ Disponível em: www.sabedoriapolitica.com.br.

Analisando os dados tabulados constatou-se que do total dos discentes pesquisados, quase 40% passa em média mais de 5h conectados na internet e menos de 5% ficam menos do que 1h conectado. O que corrobora com o que Tajra (2008) explora em sua obra *Informática na Educação*, segundo a qual, no cenário da informatização digital é quase impossível nos desligarmos do uso de suas inovações, destacando a importância da *internet* como inovação que vem rompendo fronteiras e abrindo oportunidades inimagináveis para seu uso. Os resultados corroboram a ideia de que “A Internet é a mídia que mais cresce em todo mundo. Hoje, já contamos com mais de 70 milhões de pessoas em todo o planeta que se beneficiam dos serviços oferecidos por ela e os usam” (TAJRA, 2008, p. 143). Atualmente a *internet* vem ocupando espaço em nosso cotidiano, trazendo novos paradigmas, novas formas de produção de emprego, de comunicação e até de modelos aplicados a educação ensino e aprendizagem. “As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador desktop e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc” (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p. 17). Nesse contexto, as redes sociais contribuem significativamente para que as pessoas estejam cada vez mais conectadas, o que talvez explique porque aproximadamente 40% dos sujeitos pesquisados passam mais de 5h conectados.

As redes sociais digitais possibilitam que os indivíduos interajam com outros usuários da rede, que leiam notícias, opinem, reivindicuem, produzam seu próprio conhecimento, divulguem informações e até mesmo se mobilizem coletivamente. São novas maneiras de compartilhar, usufruir e fazer parte da sociedade em que vivem (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p. 17).

Ainda relacionado ao questionário foi perguntado aos discentes a respeito sobre com que frequência utilizavam o celular em sala de aula e se este uso estava ou não relacionado com assuntos específicos daquela aula. Neste aspecto os números são bem próximos, ou seja, em média, 35% utilizam o celular com frequência ou raramente, para acessar redes sociais, responder aplicativos de mensagens e semelhantes e aproximadamente 30% utilizam algumas vezes (Gráfico 2). Salienta-se que os acadêmicos questionados fazem uso da internet no período em que estão na sala de aula, o que chama a atenção para a elaboração de conteúdos e métodos de ensino que possam fazer uso da tecnologia para processos de educação. Sobre o uso da tecnologia em sala de aula em sua obra *Educar na era Digital*, Bates (2017, p. 156) acentua que: “A aprendizagem online tem influenciado cada vez mais o ensino baseado na sala de aula e no campus, mas principalmente tem propiciado novos modelos e designs de ensino e aprendizagem”.

Gráfico 2 – Uso do Celular em Sala de Aula



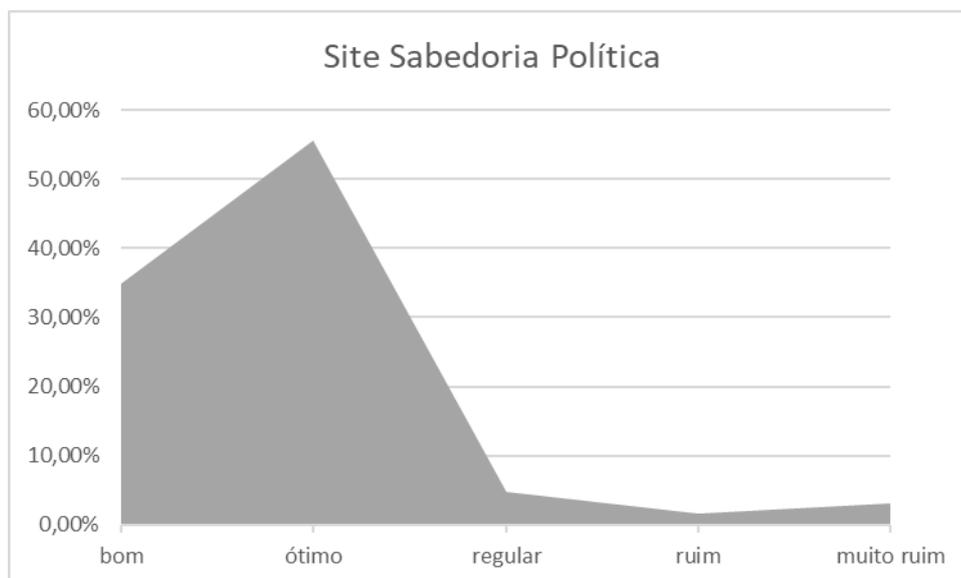
Fonte: O Autor.

Vejamos agora o caso do *website Sabedoria Política*. O mesmo teve início com um projeto de extensão universitária intitulado *Cidadania Participativa*. O website, a princípio, tinha como intuito acompanhar e divulgar as atividades parlamentares dos vereadores da Câmara Municipal de Parintins (CMP). Posteriormente elaborou-se um segundo projeto intitulado *CiberDemocracia*, que tinha um objetivo parecido com o primeiro, mas o mesmo utilizaria a tecnologia de informação e comunicação para acompanhar as atividades do poder legislativo, não apenas do município de Parintins, mas também as atividades do Congresso Nacional, dando destaque à bancada amazonense na Câmara dos Deputados. Vale salientar que este segundo projeto foi todo realizado *online*, pois o *website* da Câmara dos Deputados do Congresso Nacional disponibiliza uma grande variedade de informações sobre as atividades parlamentares, permitindo aos cidadãos acompanhar, inclusive em tempo real, algumas destas atividades, como as discussões no plenário da Câmara ou nas mais variadas Comissões Parlamentares.

Com o tempo, foi possível compreender que o website Sabedoria Política poderia ser utilizado também como ferramenta de ensino e, desde 2016, disponibiliza conteúdos de aula como textos e artigos, apresentação de slides e até vídeo aulas. Desta forma, o *website* tem se tornado uma ferramenta pedagógica importante de ensino, pesquisa e extensão.

Sobre o *website* em análise, quando os entrevistados foram questionados sobre o seu uso como plataforma de ensino e aprendizagem, em média 90% dos discentes avaliaram a experiência como boa ou ótima. Aproximadamente 5% avaliaram a experiência como regular e 5% avaliaram a experiência como ruim ou muito ruim (GRÁFICO 3). O resultado apresentado corrobora com dados de Bates (2017) ao abordar a questão do ensino e aprendizagem através de plataformas digitais como excelentes tecnologias revolucionárias para reinventar a forma de ensino no mundo.

Gráfico 3 – Site Sabedoria Política



Fonte: O Autor.

Além disso, 96,83% dos discentes avaliaram que o conteúdo disponibilizado no site é bom ou ótimo e 3,17% avaliaram o conteúdo como regular ou ruim. Ainda sobre o uso do mesmo *website*, quando os acadêmicos foram questionados sobre o seu uso como recurso de aprendizagem para outras disciplinas, 6,35% dos discentes afirmaram que sempre utilizavam o *website* para ajudar com outras disciplinas, 9,52% disseram que utilizavam frequentemente o conteúdo do *website*, 42,86% disseram que utilizaram apenas algumas vezes, 23,81% disseram que raramente utilizavam o seu conteúdo para ajudar com outras disciplinas, 14,29% disseram que nunca utilizaram e 3,17% não responderam esta questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento do uso de plataformas digitais na área da educação tem sido algo bastante significativo, oferecendo às pessoas a possibilidade de buscar conhecimentos de forma mais rápida, prazerosa e mais barata (em alguns casos de forma gratuita). Os avanços tecnológicos

têm gerado grandes expectativas sobre os impactos que tais desenvolvimentos podem proporcionar para a vida em sociedade, ampliando inclusive a possibilidade de criar novas metodologias que tornem o ensino criativo e atrativo para alunos e professores.

O levantamento realizado através deste estudo permitiu constatar que, de fato, as pessoas passam boa parte do seu tempo conectadas umas com as outras através da *internet* sendo praticamente impossível nos desligarmos do uso dessas inovações e que, em certo sentido, isto se reproduz também na sala de aula, embora o uso do celular, por exemplo, em sala de aula, não esteja necessariamente relacionado com assuntos específicos daquela aula.

Em termos de ensino e aprendizagem, constatou-se que a plataforma analisada, o *website Sabedoria Política*, vem procurando atender essa demanda sendo utilizada como ferramenta de ensino disponibilizando diferentes conteúdos de aula através de textos, artigos, apresentação de slides e até vídeo aulas. Em alguns casos, a plataforma é utilizada para o estudo de diferentes disciplinas e não apenas daquelas que são de responsabilidade de autor da pesquisa.

Com isso, acreditamos que professores, alunos, gestores, e até pais de alunos, devem estar envolvidos nestas transformações sociais resultado dos avanços tecnológicos podendo, inclusive, se beneficiar com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação considerando sua utilização no campo do saber pedagógico.

As novas tecnologias de informação e comunicação já são uma realidade presente em nosso cotidiano destacando-se como diferentes formas de comunicação, relações sociais, ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Redesenhando estratégias na própria ação: Formação do professor a distância em ambiente digital. *In: VALENTE, José Armando, et al. Educação à distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira; VILAÇA. Márcio Luiz Corrêa Vilaça. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. *In: ____ (orgs.). Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital* [livro eletrônico] Duque de Caxias-RJ: UNIGRANRIO, 2016, p. 17-40.

BATES, Tony. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

CASARIN, Helen de Castro S.; CASARIN, Samuel S. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

DIEHL, Astor A.; TATIM, Denise C. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

LEOPOLDO, Luís Paulo. Formação docente e novas tecnologias. *In: ____ (org.). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática***. Formação docente e novas tecnologias. Maceió: Edufal, 2002.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tânia Maria da. O Uso da Tecnologia na Educação na Era Digital. **Revista Saberes em Rede**, Cuiabá-MT, n. 3, p. 85-94, jul./dez., 2013. Disponível em: https://inclusaoecognicao.files.wordpress.com/2017/04/texto-6_tecnologia-na-educac3a7c3a3o.pdf. Acesso em 08 fev. 2022.

RICARTE, Daniel de Brito; CARVALHO, Ana Beatriz G. de. As novas tecnologias da informação e comunicação na perspectiva do ensino de Geografia. *In: SOUSA, Robson P. de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz G. de (orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação*** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 259-274.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Iracy de Souza. As Novas Tecnologias na Educação e seus Reflexos na Escola e no Mundo do Trabalho. *In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais***. São Luís-MA, 23 a 26 de agosto de 2005, p. 1 a 7. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Iracy_de_Sousa_Santos.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**. 8. ed. São Paulo: Editora Érica, 2008.

TIJIBOY, Ana Vilma. As Novas Tecnologias e a Incerteza na Educação. *In: SILVA, Mozart Linhares da (Org.) **Novas Tecnologias: Educação e Sociedade na Era da Informação***. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 39-56.

VALENTE, José Armando (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas – SP: UNICAMP/NIED, 1999.

THE USE OF DIGITAL PLATFORMS AS A TEACHING AND LEARNING TOOL

Abstract: *Faced with the new framework that technological advances have brought to society and pedagogical practice, it is increasingly necessary to reflect on their impacts, since the dynamics of social relations demands, in a way, that the school integrates into the educational process the new technologies. Given this scenario, the objective of this work was to analyze how the use of technology has somehow affected the context of the classroom, also considering the use of digital platforms as teaching and learning tools. As a methodology, was used the exploratory research (in terms of objectives) and quantitative-qualitative (in terms of approach). The quantitative-qualitative approach was carried out from the survey and sampling by accessibility, submitting its results to a critical analysis. In order to obtain data through the survey and accessibility sampling, a questionnaire was applied to the research subjects: students from the ICSEZ (Institute of Social Sciences, Education and Animal Science), at the Federal University of Amazonas. To analyze the use of digital platforms, we used the case of the website Sabedoria Política, which is used as a teaching and learning tool and managed by the research author. The importance of this research is due to the fact that more and more educational institutions must be aware of technological advances and their impacts on life in society, including expanding the possibility of creating new methodologies that make teaching creative and attractive for students and teachers.*

Keywords: *Education. Technology. Digital Platforms.*

EFETIVIDADE DAS TÉCNICAS DE METODOLOGIA ATIVA: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SERVIÇO SOCIAL DA UEMG

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2002

ARAÚJO¹, Tainá da Silva – tainaaraujo96@outlook.com
Universidade do Estado de Minas Gerais
Rua João Gonçalves, 197, Amazonas
35.620-000 – Abaeté – MG – Brasil

BOTELHO², Anselmo Sebastião – anselmo.botelho@uemg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

FRANCISCO³, José Roberto de Souza – jroberto@face.ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31.270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

Resumo: *O presente artigo visa apresentar os resultados obtidos através de uma pesquisa sobre a aplicação de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais unidade Abaeté. O estudo teve como principal questão a ser respondida, qual a percepção dos alunos da UEMG acerca da utilização da metodologia ativa em relação a metodologia tradicional, e como objetivo principal, avaliar a efetividade dessa técnica de ensino em uma universidade. A pesquisa foi realizada em duas disciplinas diferentes nos cursos citados, e as respostas, obtidas através de um questionário aplicado online. Nas disciplinas o professor que teve sua identidade preservada lecionava utilizando-se da metodologia “sala de aula invertida”, possibilitando aos alunos uma leitura do conteúdo das aulas antes de acontecerem, fazendo com que a participação e os questionamentos fossem maiores durante as aulas. A pesquisa apresentou resultados satisfatórios, concluindo com mais de 85% de afirmações dos alunos, que a metodologia ativa aumenta o nível de obtenção de conhecimento e deveria ser utilizada em outras disciplinas.*

Palavras-chave: Técnicas de ensino. Metodologia ativa. Efetividade. Percepção.

¹ Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

² Aluno de Doutorado em Controladoria e Contabilidade pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduado em Ciências Contábeis.

³ Doutor em Finanças pela CEPEAD/UFMG, graduado em Ciências Contábeis.

1 INTRODUÇÃO

Conforme estudos da Grécia antiga, a “palavra metodologia advém de *“methodos”*, que significa “meta” (objetivo, finalidade) e *“hodos”* (caminho, intermediação), isto é, caminho para se atingir um objetivo. Por sua vez, “logia” quer dizer conhecimento, estudo”. A partir dessa análise, metodologia de ensino representa a elaboração de planos, feitos por docentes, para o processo de ensino aprendizagem (MANFREDI, 1993).

ABREU (2009), cita que é na perspectiva de entendimento que se situam as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo. Ao contrário da metodologia tradicional, o método ativo busca a prática, e desta parte a teoria.

A metodologia ativa de ensino está ligada ao aprendizado do aluno por meio de interações com colegas ou professores e principalmente ao senso crítico do pensamento. O posicionamento do educador dentro de sala de aula é muito importante para o estímulo a essa prática, pois é ele que está intermediando a interpretação do aluno e o envolvimento dele nas atividades propostas. De acordo com a percepção de LUCKESI (2002) a aprendizagem ativa é aquela construída pelo educando a partir da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais.

O objetivo geral deste trabalho será o de avaliar, na concepção dos discentes a efetividade das técnicas de metodologia ativa, dentro das salas de aula da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, evidenciando sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos o artigo pretende a) esclarecer como o nível de obtenção de conhecimento pode aumentar com a aplicação da metodologia ativa em qualquer área; b) descrever as principais características apresentadas pela metodologia tradicional e pela metodologia ativa c) demonstrar a efetividade da Metodologia Ativa nos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social pela perspectiva dos discentes da UEMG; e d) contribuir com a academia, descrevendo o quanto os discentes percebem a importância da utilização da metodologia ativa, nos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social.

Espera-se a partir da análise, mostrar como a metodologia ativa de ensino traz novas formas de aprendizagem, tendo seu foco nesse processo, ao invés de se concentrar apenas no ensino. A pesquisa irá demonstrar também que, com esse tipo de metodologia o aluno “aprende a aprender”, através de problemas propostos na sua realidade. Nesta temática, a questão que

deve ser respondida por este artigo é: Qual a percepção dos alunos da UEMG acerca da utilização da metodologia ativa em relação à metodologia tradicional?

A realização do artigo se justifica no contexto social, por proporcionar a oportunidade de melhoria no processo ensino-aprendizagem, levando o aluno a buscar o seu melhor e apresentar melhores resultados, fatos que podem ser convertidos à comunidade através da aplicação do que foi construído. Cientificamente, o trabalho é justificado pela necessidade de apresentar resultados empíricos sobre as ações relacionadas à metodologia ativa dentro das salas da Universidade do estado de Minas Gerais – UEMG.

O artigo se desdobra da seguinte forma. A seção 2 é dedicada à literatura relevante. Na seção 3 é apresentado o desenho da pesquisa. Na Seção 4, os resultados do estudo. Finalmente, na Seção 5 são discutidos os resultados e as observações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias tradicionais de ensino

Para ARAGÃO (1995), a metodologia de ensino tradicional é aquela em que, para se ensinar, basta ter conhecimento sobre determinado assunto e utilizar algumas técnicas pedagógicas, já que a intenção é somente transmitir conhecimentos.

A metodologia tradicional é o método conservador do ensino mais comum, que é aquele dirigido pelo educador, geralmente com exposição oral. Sendo assim, os procedimentos mais comuns para a aplicação desse método de ensino, são os conteúdos didáticos e o conhecimento repassado pelo próprio professor (LUCKESI,1999).

Nesse tipo de metodologia, os métodos disponíveis, geralmente são aulas teóricas e práticas apresentadas somente no local onde o profissional irá atuar, nesta dinâmica, o professor é aquele que vai transmitir informações, e o aluno é quem precisa absorvê-las, o que muitas vezes não acontece, pois, a forma como são transmitidas pode contribuir para o desinteresse dos alunos (SOUZA, IGLESIAS E PAZIN- FILHO, 2014).

Veiga (1996) enfatiza que o ensino tradicional consiste em ensinar tudo a todos de forma lógica, ou seja, de inteligência própria adquirida a desenvolvida, que foram repassadas por outras classes como cientistas, filósofos e pesquisadores, entre outros.

O método de ensino tradicional foi muito importante, durante anos, para o desenvolvimento da sociedade, mas com o avanço tecnológico aconteceram mudanças comportamentais, e os alunos não são mais os mesmos, fazendo com que esse ensino tradicional seja considerado falho (PRENSKY,2001).

Mesmo que as crianças e adolescentes ainda não questionem diretamente os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, elas estão se autoletorando pela Internet e com isso desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um “jeito novo de aprender”. Essa nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada da figura do professor e pautada na independência, autonomia, necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER,2011, p.3).

Esse ensino recebe críticas, principalmente pelo fato de cada aluno ser de um jeito e aprender de forma diferente. Fato dificultador para aqueles que pretendem que todos aprendam dando aulas somente com um método, por outro lado, é possível misturar várias formas de ensino e alcançar melhores resultados (MORÁN,2020).

A educação formal se encontra em um dilema diante de tantas mudanças no mundo atual, “como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”, é preciso mudar suas formas (MORÁN,2015).

2.2 Metodologias ativas de ensino

As metodologias ativas surgiram na década de 1980 como uma opção diferenciada de ensino. Nesse método, o aluno ouviria o professor e buscaria seu próprio conhecimento, ao invés de já receber tudo pronto ele teria que pensar mais. Essa metodologia se difere do método tradicional porque o aluno tem que se mostrar mais ativo, ou seja, buscar o seu próprio conhecimento, a sua forma de aprender. Esse método ativo de ensino estimula a interação do aluno tanto com os professores em sala de aula, quanto com materiais didáticos e até mesmo com a internet (MOTA E ROSA,2018).

Com o avanço da educação é possível que as escolas alterem a forma de aprendizagem tradicional por modelos mais inovadores como, aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, entre outros. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o conhecimento se dá a partir de desafios e situações reais, fazendo com que o aluno vivencie de forma antecipada esses acontecimentos. (MORÁN, 2015).

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico reflexivo, capacidade para auto-avaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil. (MITRE, 2008, p. 2137)

Para Berbel (2011), as metodologias ativas permitem que o discente aprenda por meio de desafios que vão surgindo a partir da realização das atividades. Isso faz com que o aluno busque conteúdos para resolução dos problemas.

Uma das principais características de abordagem por metodologias ativas para Souza, Iglesias e Pazin- Filho (2014) é a interação do aluno no processo, uma vez que, o discente passa a ter um controle e uma participação maior na sala de aula e também fora dela, por exigir ações e construções variadas.

As metodologias ativas, vem como possibilidades para que o aluno ative o seu aprendizado, colocando-o no centro do processo, ao contrário da metodologia tradicional, que apenas apresenta a teoria. Nesse sentido, acontece a “migração do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, o desvio do foco do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (SOUZA, IGLEZIAS E PAZIN-FILHO,2014).

Uma forma que faz com que o aluno se envolva ativamente no processo de aprendizagem segundo BARBOSA E MOURA (2013), é ler, interagir, perguntar, ou seja, estar ocupado em correr atrás para esclarecer dúvidas, para assim desenvolver um projeto. De acordo com o pensamento desses autores, o discente precisa buscar a todo momento algo que o leve a pensar, só a partir daí que acontece a aprendizagem ativa, pois o mesmo terá interação com o assunto em estudo.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL,2011, p.29).

Também é possível aplicar a metodologia ativa, segundo KOCH (2002), nos trabalhos em grupo, uma vez que os mesmos favorecem a interação dos discentes, apresentando um lugar em que é possível ouvir ideias e diferentes opiniões, propiciando a prática social do aluno e aumentando seu conhecimento.

2.3 Estudos anteriores

FERREIRA *et al.* (2018), realizaram em 2016 e 2017 uma pesquisa com alunos do curso de engenharia, mostrando resultados satisfatórios em relação à aplicação de metodologias ativas no curso. O objetivo do estudo foi de mostrar como melhorar o nível de aprendizagem e rendimento dos discentes.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com observação *in loco* de duas disciplinas “Cálculo II” e “Resistência dos materiais”, analisando se a aplicação da metodologia ativa contribuiu para melhorar a aprendizagem. Os autores concluíram que, a utilização da metodologia ativa pode significar uma melhora no desempenho dos alunos nas disciplinas e ainda reduzir a evasão escolar (FERREIRA *et al.*, 2018).

Ao estudar o uso da metodologia ativa para alunos do curso de pedagogia em 2017, DELPHINO *et al.* (2017), buscavam novos caminhos para o processo de ensino aprendizagem. Os autores utilizaram como metodologias a *Flipped the Classroom* (Aula invertida), a *Collaborative Learning* (Aprendizagem colaborativa), o *Peer Instruction* (Instrução com pares) e a *Team-Based Learning* (Aprendizagem baseada em times), os resultados apontaram que os alunos em sua grande maioria, descreveram como positivas a aplicação da metodologia ativa

Os autores concluíram que, as metodologias ativas foram criadas com o intuito de desenvolver a formação crítica dos alunos, incrementando o processo de aprendizagem. Por outro lado, a conclusão do trabalho destaca a insistência de alguns professores na metodologia tradicional, fato que pode deixá-los com o estigma de professores ultrapassados (DELPHINO *et al.*, 2017).

Outro estudo realizado por PINTO, *et al.* (2012), entre janeiro e julho de 2012, utilizando a metodologia de *Peer Instruction* (Instrução com pares), que “mobiliza os alunos durante as aulas por meio de atividades que exigem aplicação de conceitos, argumentação sobre e explicação desses conceitos aos colegas de classe” também trouxe resultados bastante satisfatórios. Ao final da pesquisa, os resultados mostraram que a “participação na instrução entre pares dos alunos durante as aulas, após a realização da leitura prévia, teve um crescimento substancial”. Provando que a metodologia ativa favorece o desenvolvimento dos alunos em cursos superiores, podendo levar para suas vidas profissionais (PINTO, *et al.*, 2012).

PAIVA, *et al.* (2016), realizaram uma pesquisa geral no ano de 2016, na qual escolheram 10 artigos, que tratavam de resultados a partir da aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, nas categorias: educação básica, formação técnica e educação superior.

Todos os artigos foram analisados em seus diversos cenários, constatando que “o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes cenários de educação, com múltiplas formas de aplicação e benefícios altamente desejados na área da educação” (PAIVA, *et al.*, 2016).

3 METODOLOGIA

A metodologia busca chegar à realidade e pode ser vista em duas vertentes mais típicas, sendo que a mais usual é aquela derivada da teoria do conhecimento e centra-se no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos do saber, geralmente voltada para a questão da casualidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, da objetividade. Outra vertente é aquela filiada à sociologia do conhecimento, que acentua mais o débito social da ciência. O que realmente interessa é que a metodologia é o instrumento utilizado para se chegar à pesquisa (DEMO, 1985).

3.1 Caracterização e classificação da pesquisa

A pesquisa é uma atividade que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade investigada (SILVEIRA E GERHARDT, 2009). Para TRIVINOS (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que ele vai pesquisar, pois pretende descrever seus fatos e fenômenos. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, observando diversas variáveis.

Assim, quanto aos seus objetivos, o trabalho em questão, se classifica como pesquisa descritiva, por observar as técnicas de metodologia ativa utilizadas nos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social da UEMG.

A Metodologia de pesquisa aplicada “concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (FLEURY E WERLANG, 2017). Assim, este estudo se enquadra no rol de pesquisa aplicada, uma vez que, traz um problema acadêmico para nortear sua pesquisa.

A pesquisa bibliográfica está fundamentada no exame e interpretação de estudos já existentes sobre a temática analisada (MARTINS, 2000). Dessa forma, este artigo analisará estudos anteriores nacionais e internacionais com objetivo de selecionar informações relevantes a serem utilizados.

3.2 Delimitação da pesquisa

GOLDENBERG (1997), afirma que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representações numéricas, mas sim, com o entendimento de um grupo social ou organização. Conforme FONSECA (2002), diferente da pesquisa qualitativa, a pesquisa quantitativa tem seus resultados quantificados. Ela centra-se na objetividade, considerando que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, sendo recolhidos com instrumentos padronizados, recorrendo à matemática para descrever as causas.

Observando o método de abordagem do problema, este artigo apresentará a forma qualitativa e quantitativa, por tentar transformar em números, as opiniões e informações colhidas junto aos discentes do curso de Ciências Contábeis e Serviço Social, associados à interpretação de fenômenos e de significados, com o intuito de realizar a análise dos fatos.

De acordo com MARTINS (1994), a pesquisa empírico-analítica apresenta a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados quantitativos, existindo uma preocupação com a relação causal das variáveis e a validação da prova científica, sendo buscada através de testes dos instrumentos, grau de significância e sistematização das definições operacionais.

3.3 Técnicas e instrumentos de coleta e de análise de dados

A Universidade do Estado de Minas Gerais, a maior universidade estadual e uma das maiores de Minas, possui Unidades Acadêmicas localizadas em dezesseis municípios, atendendo mais de vinte e um mil alunos (UEMG, 2020).

No entanto, a amostra deste trabalho será representada por alunos que estão cursando o bacharelado em Ciências Contábeis e Serviço Social na unidade de Abaeté. As disciplinas escolhidas para a realização da pesquisa foram "Planejamento e Contabilidade Tributária" que foi lecionada no 1º semestre de 2020 para os alunos do 5º período de Ciências Contábeis com 19 alunos respondentes e "Serviço Social, Legislação e Direito Social" que foi lecionada no 1º semestre de 2019 para o 5º período de Serviço Social com 8 respondentes, o

professor, que terá sua identidade preservada, usava ao lecionar suas aulas, nessas disciplinas, a metodologia ativa conhecida como “sala de aula invertida”, que é quando o conteúdo das aulas é recebido e estudado pelos alunos antes das aulas, possibilitando um maior entendimento no seu decorrer.

Para obtenção de dados foi utilizado um questionário online através da plataforma do Google Forms, que é um aplicativo que faz parte do Google Docs, um pacote de aplicativos gratuitos, que disponibilizam backup e portabilidade de arquivos. Dessa forma, o Google Forms tem a função de confeccionar formulários online, como avaliações de aprendizagem e levantamentos de opiniões, facilitando bastante diversos tipos de pesquisas (HEIDEMANN, OLIVEIRA E VEIT, 2010).

Para estruturação das questões foi utilizado o modelo de FERREIRA, SILVA, BORGES e LUZ (2018), em que utilizaram o questionário para identificar os resultados da aplicação da metodologia “sala de aula invertida no curso de Engenharia de uma instituição privada, nos anos de 2016 e 2017, pesquisa que obteve resultados bastante satisfatórios.

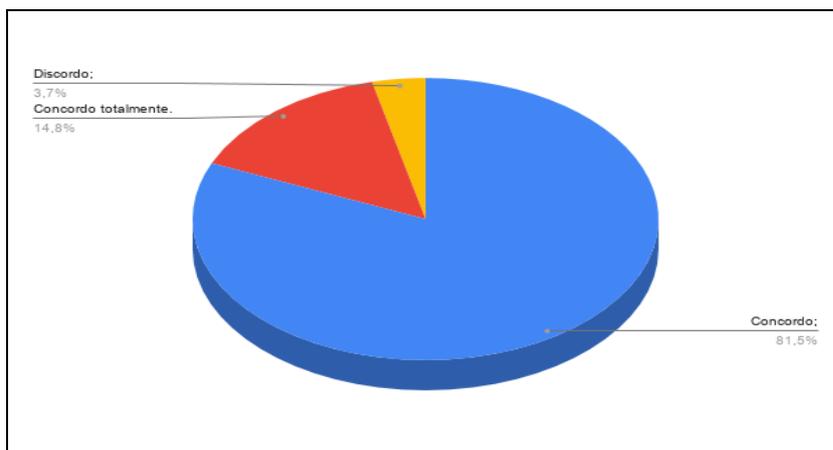
Desse modo, o questionário foi enviado aos participantes via WhatsApp, utilizando como apoio os Coordenadores de Curso, os professores da Unidade e os representantes de turma. O questionário alcançou o número de 40 alunos, porém, o mesmo foi respondido por 27 alunos, o que representa o número de 67,5% de participação. Após o tratamento dos dados os resultados serão apresentados a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Além das questões representadas por gráficos que estão a seguir, os alunos afirmaram com uma porcentagem de 100% que consideravam a forma como o professor aplicava essas duas disciplinas, uma metodologia ativa de ensino.

O gráfico 1 demonstra que 81,5% dos entrevistados concordam com a adequação da metodologia ativa para os conteúdos das disciplinas aplicadas em sala de aula. O gráfico ainda demonstra que outros 14,8% concordam totalmente que a metodologia é adequada e apenas 3,7% dos entrevistados discordam da adequabilidade da metodologia aplicada.

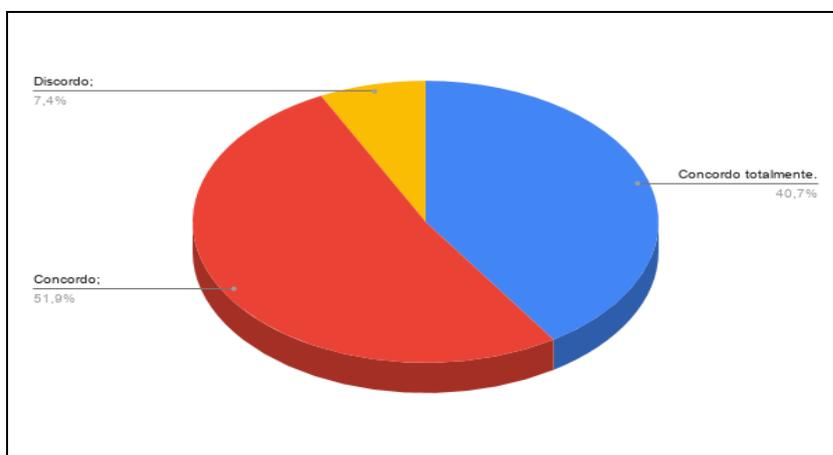
Gráfico 1- A metodologia ativa é adequada para o desenvolvimento da disciplina.



Fonte: Dados da pesquisa 2020.

O gráfico 2 mostra que 92,6% dos alunos concordam ou concordam totalmente que o uso da metodologia ativa contribui de forma significativa para sua formação acadêmica. Esse resultado apresenta consonância a pesquisa desenvolvida por Masetto (2018), que o processo de formação acadêmica é favorecido por metodologias que se diferem do convencional.

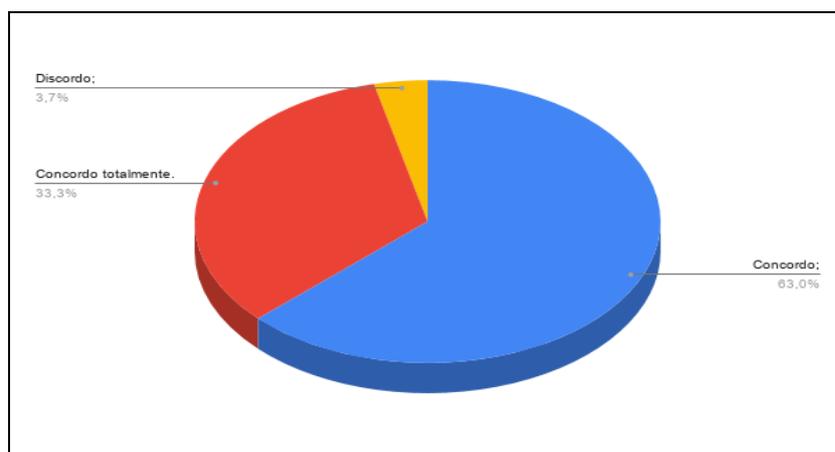
Gráfico 2- A metodologia aplicada nas disciplinas contribui para a formação acadêmica.



Fonte: Dados da pesquisa 2020.

No Gráfico 3 mostra que, 96,3% dos respondentes simplesmente concordam ou concordam totalmente que a metodologia ativa utilizada estimula o aluno a se comprometer mais com a disciplina e apenas 3,7% dos respondentes discordam. Esses resultados que corroboram com o estudo de González-Hernando, Carbonero-Martin, Lara-Ortega e Martin-Villamor (2013) que apontam a metodologia ativa como uma ferramenta que estimula a autonomia dos discentes, aguçando o comprometimento com as atividades propostas.

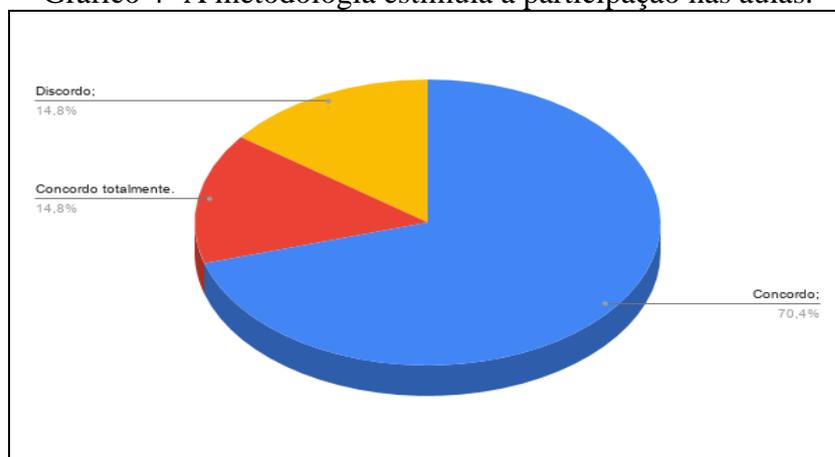
Gráfico 3- A metodologia estimula o comprometimento com a disciplina.



Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Na representação do gráfico número 4 é possível observar que somente 14,8% dos alunos não se sentem mais estimulados com a aplicação da metodologia ativa, enquanto 70,4% concordam e 14,8% concordam totalmente. Neste quesito, Berbel (2012) também encontrou resultado semelhante, ao afirmar que as metodologias ativas despertam a curiosidade do aluno e estimulam sentimentos como os de engajamento, pertencimento e competência, fatos que contribuem para uma maior participação nas aulas.

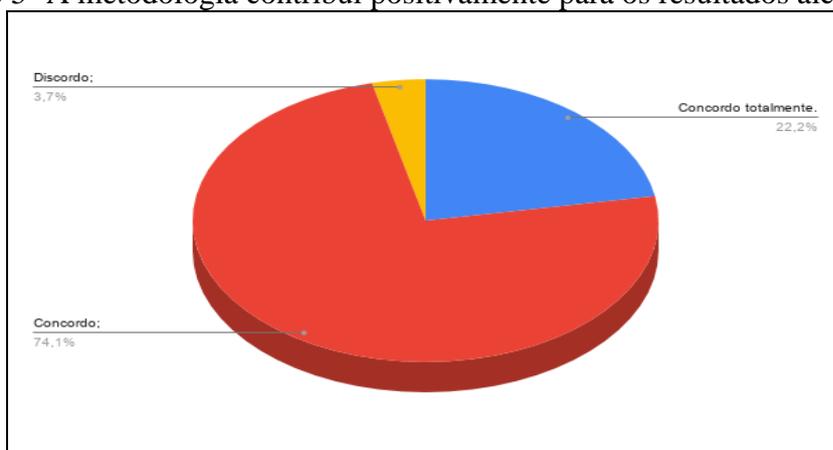
Gráfico 4- A metodologia estimula a participação nas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa 2020.

O gráfico de número 5, demonstra que para 96,3% dos alunos, a utilização da metodologia ativa contribuiu de forma positiva para suas notas finais, e que para apenas 3,7% não foi satisfatório. Resultado que foi encontrado por Reeve (2009), Berbel (2012) e González-Hernando, Carbonero-Martin, Lara-Ortega e Martin-Villamor (2013) apontando que as metodologias ativas nutrem o interesse dos estudantes exigindo mais autonomia e engajamento nas disciplinas, resultando então em melhores resultados finais.

Gráfico 5- A metodologia contribui positivamente para os resultados alcançados.



Fonte: Dados da pesquisa 2020.

A avaliação feita através do questionário foi de grande importância para a pesquisa, pois demonstrou que o uso de metodologias ativas de ensino além de ajudar no desenvolvimento e na atenção do aluno, desenvolve outras habilidades, mesmo sendo utilizada em cursos e disciplinas diferentes.

Além das questões de múltipla escolha apresentadas, o questionário continha pergunta aberta as palavras dos alunos: “Relate como a aplicação da Metodologia Ativa de Ensino foi importante para maior retenção de conhecimento.”

Algumas respostas foram:

Quadro 1- Respostas abertas sobre a percepção do estudante sobre a Metodologia Ativa

1-Bom a metodologia ativa estimula a maior concentração dos alunos pois é através desses recursos que iremos utilizar ao longo da nossa carreira profissional.
2-Ao incentivar a pesquisa, o estudante tem a oportunidade de estimular seu pensamento crítico.
3-Este modelo de aula nos permite maior interação com a disciplina e nos força a ter comprometimento e busca de mais informação a respeito.
4-Pois foi através dessa metodologia que pude desenvolver maior habilidade de fala e apresentação de trabalho. Ela requer maior concentração em sala também e isso faz que seja absorvido maior conhecimento.
5-A metodologia ativa quase que obriga os alunos a prestarem atenção e consequentemente garantem um aprendizado eficiente aos discentes.
6-Ela pode desenvolver a postura do aluno ao falar sobre determinado assunto em público ela pode também fazer com o que ele desenvolva melhor sua fala.
7-Através da disciplina aplicada vem abrir um leque para nosso conhecimento pois, todos nós iremos atuar diretamente com público e é na sala de aula que aprendemos o significado de convivência, e saímos com uma carga de aprendizado muito boa.
8-É importante. Além de abrir precedentes, estimula a participação e indagação dos temas, também de forma

externa, aumentando o campo de conhecimento.

9-Nos faz pesquisar e aprender mais sobre o assunto proposto, para podermos lidar melhor com o modelo de explicação.

10-O aluno, ao ter de apresentar um conteúdo, deve estudar melhor para o mesmo. Além disso, apresentar algo é considerado uma das melhores formas de aprendizado. Sala Invertida pode-se aproximar da prática que é o ideal para área de negócios.

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Indo de acordo com SOUZA, IGLESIAS e PAZIN- FILHO (2014) alguns alunos afirmaram que, uma das principais características da metodologia ativa é a interação do aluno no processo, a resposta dada pelo aluno 3, diz que essa metodologia permite uma maior interação e comprometimento com a disciplina sim. A resposta do aluno 2, diz que a metodologia ativa permite que o aluno desenvolva seu senso crítico, concordando com o que disse MOTA E ROSA (2018), que a partir desse processo de ensino aprendizagem, o aluno busca seu próprio conhecimento, e sua forma de aprender.

MITRE (2008), afirma que “a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por décadas e que os conhecimentos e competências vão se transformando rapidamente”. A partir dessa afirmação e da resposta dada pelo aluno 1, pode-se observar que o uso de metodologias ativas estimula e ajuda os estudantes em suas futuras carreiras profissionais. Já o aluno 8 relatou que esse método de ensino aprendizagem abre precedentes, estimula a participação e a indagação do aluno sobre os temas, provando o que disse MITRE (2008):

Existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva (MITRE, 2008, p. 2135).

O aluno 4 alegou que foi através da metodologia utilizada que ele pode desenvolver maior habilidade de fala e apresentação de trabalho, um ponto de extrema importância citado por MITRE (2008), que o aluno precisa cada vez mais assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem.

“O aluno, ao ter de apresentar um conteúdo, deve estudar melhor para o mesmo. Além disso, apresentar algo é considerado uma das melhores formas de aprendizado”, disse o aluno 10, comprovando a eficiência da metodologia “sala de aula invertida”, pois sua proposta é que a sala de aula seja “lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades

práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina” (VALENTE,2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de “de avaliar na concepção dos discentes a efetividade das técnicas de metodologia ativa, dentro das salas de aula da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, evidenciando sua importância no processo de ensino-aprendizagem”, a pesquisa obteve 27 respostas finais evidenciando essa importância.

O objetivo geral foi alcançado uma vez que demonstrou através das respostas dos alunos, o quanto uma metodologia ativa usada em sala de aula pode aumentar o nível de obtenção de conhecimento. A metodologia ativa “sala de aula invertida” permite ao aluno realizar uma leitura prévia do conteúdo da aula antes que ela seja lecionada, possibilitando uma maior interação e participação dos alunos durante a aula.

Os resultados apontaram para a importância da utilização de novos meios de ensino no mundo atual, onde é possível receber e criar conteúdo em qualquer lugar.

Pôde-se concluir através da questão aberta que além de aumentar a obtenção de conhecimento, esse método de ensino estimula o pensamento crítico do aluno, aumenta seu comprometimento com a disciplina, ajuda a desenvolver habilidade de fala e apresentação de trabalhos e desenvolve sua postura mediante determinado assunto.

As metodologias ativas de ensino proporcionam aos discentes, novas formas de aprendizagem, em um contexto que ele mesmo precisa buscar seu conhecimento e não apenas receber já pronto dos seus docentes. A partir dessa concepção, o presente artigo, avaliou, na opinião dos discentes, a importância da aplicação de uma metodologia ativa para seu desenvolvimento dentro da universidade.

O estudo contribuiu com a comunidade acadêmica, por explorar a importância da utilização da metodologia ativa de ensino e evidenciar sua aprovação por parte dos alunos, além disso, estimular sua utilização por outros docentes ao afirmar que, a aplicação de novos métodos de ensino aumenta o nível de conhecimento e satisfação dos estudantes.

Para a realização do trabalho, foram apresentadas algumas dificuldades, sendo uma delas a aplicação do questionário. Vale ressaltar que no período da realização deste, houve o marco

da pandemia, caracterizada pelo COVID-19, fazendo com que o modelo de ensino na Universidade fosse alterado de presencialmente para o modelo “remoto emergencial”, dificultando assim, o contato com os alunos, fato que, só foi possível pelo apoio dos representantes de turma.

Como sugestões de novas pesquisas fica a possibilidade de aplicação desse trabalho em outras universidades; a utilização de modelos econométricos mais robustos e o aumento da amostra com o objetivo de comprovar ou refutar os resultados alcançados neste estudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de química**. Química Nova na Escola, nº 1, p. 27-31. maio, 1995.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BECK, Carmem Lúcia Colomé. **Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde**, Rio de Janeiro, 2018.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.

DELPHINO, Fátima Beatriz de Benedictis; OLIVEIRA, Elisamara de; FELISBINO, Adriana Menezes; SGORBISSA, Maria de Lurdes; SOUZA, Dinoelia Rosa de. **A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa**. 2016. Faculdade Flamingo, [S. l.], 2017.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: ATLAS S.A., 1985.

DUMINELLI, Meline Vitali *et al.* Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 5, p. 3965-3980, 2019.

FERREIRA, Marcos Gomes Pinto; SILVA, Wilson Souza da; BORGES, Catiúscia Albuquerque Benevente; LUZ, Ricardo Silveira. **Metodologias ativas de aprendizagem aplicadas no ensino da Engenharia**. Educação e Tecnologias inovação em cenários em transição, [s. l.], 2018.

FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens**. [S. l.]: GV PESQUISA, 2017.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: RECORD, 2004.

GONZÁLEZ-HERNANDO, C. CARBONERO-MARTIN, M., LARA-ORTEGA, F., & MARTIN-VILLAMOR, P. *Aprender a aprender'' en la Educación Superior en Enfermería. Invest Educ Enferm*, v. 31, n. 3, p. 473-9, 2013.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de; VEIT, Eliane Angela. **Física na escola**. 2. ed. Porto Alegre, 2010. v. 11.

KOCH, Ingedore. G. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13.Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, 14ª reimpressão.

MASETTO, Marcos T. Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. Summus Editorial, 2018.

MANFREDI, Sílvia. **Metodologia de ensino diferentes concepções**. Campinas, 1993.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 1994.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

METODOLOGIAS Ativas e Educação Transdisciplinar: pistas para uma aprendizagem significativa. Produção: José Moran. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFXvDPY525g&feature=youtu.be>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MITRE, Sandra Minardi, *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (Sup 2), 2008.

MORÁN, José. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Mudando a educação com metodologias ativas*, v. II, 2015.

MOTA, A.; WERNER DA ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018.

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix Amaral e; SELLMANN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Inovação didática – Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de**

aprendizagem no ensino superior: uma experiência com "PEER INSTRUCTION". 2012. UNISAL, [S. l.], 2012.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants part 1.** On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky>. Acesso em: 21 Maio. 2020.

REEVE, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational psychologist**, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

SANARE - Revista de Políticas Públicas. In: PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa.** 2. ed. Sobral: [s. n.], 2016. v. 15, p. 145-153.

SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; FILHO, Antonio Pazin. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais- aspectos gerais.** Ribeirão Preto, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS: **A UEMG em números.** [S. l.], 2020. Disponível em: <http://www.uemg.br/home/universidade/uemg-em-numeros>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida.** [S. l.: s. n.], 2013.

VEIGA, I.P.A. *et al.* Didática: **O ensino e suas relações.** Papirus: Campinas. 13 ed. 1996.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino.** 2011.

***Abstract:** This article aims to present the results obtained through a research on the application of active methodologies in the teaching-learning process in Accounting and Social Work courses at the Universidade do Estado de Minas Gerais, Abaeté unit. The study had as main question to be answered, what is the perception of UEMG students about the use of active methodology in relation to traditional methodology, and as main objective, to evaluate the effectiveness of this teaching technique in a university. The research was carried out in two different disciplines in the mentioned courses, and the answers were obtained through an online questionnaire. In the disciplines, the teacher whose identity was preserved taught using the “inverted classroom” methodology, allowing students to read the content of the classes before they happened, making participation and questioning greater during classes. The survey showed satisfactory results, concluding with more than 85% of students' statements that the active methodology increases the level of obtaining knowledge and should be used in other disciplines.*

***Keywords:** Teaching techniques. Active methodology. Effectiveness. Perception.*

OS DESAFIOS E LIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM ESTUDO DE CASO

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2003

SANTOS, Danielle de Cássia Soares¹ – danicss2010@hotmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Avenida Amazonas 7675 - Nova Gameleira
30510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

AGUIAR, Camila de² – camilakkdeaguiar@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Avenida Amazonas 7675 - Nova Gameleira
30510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro³ – marciagrossi@terra.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Avenida Amazonas 7675 - Nova Gameleira
30510-000 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** A questão norteadora deste artigo foi: como as escolas, famílias e alunos estão lidando com o processo de alfabetização no Ensino Remoto (ER)? Para responder a esse questionamento, foi realizado um estudo com o objetivo de apresentar os desafios e lições da alfabetização no ER, sob a perspectiva das famílias e professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Pé de Moleque (CEPEM), escola da Rede de Ensino Privada de Belo Horizonte – Minas Gerais. Para a realização deste artigo foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, por meio de um estudo de caso no CEPEM, em 2021. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, recorreu-se a aplicação de dois questionários: um às famílias dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e outro às professoras desses alunos. Os resultados apontam que mesmo diante de algumas dificuldades, as famílias e professoras mostraram-se satisfeitas com os resultados alcançados na alfabetização dos alunos e com as possibilidades que ER trouxe durante a pandemia. Também percebeu-se que alfabetizar realmente não é um processo fácil, porém ficou notório que os desafios enfrentados, tanto por professores quanto por familiares dos alunos no apoio*

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Graduada em Sistemas de Informação, Pós-Graduada em Perícia Forense Aplicada a Informática e MBA em Gestão da Inovação Tecnológica. Membro do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG.

² Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Graduada em Pedagogia pela UFMG. Pós-graduada em Gestão Educacional pela UNICESUMAR. Membro do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG.

³ Doutora em Ciência da Informação pela UFMG. Professora Titular do CEFET-MG, lotada no Departamento de Educação e no Mestrado em Educação Tecnológica. Líder do Grupo de Pesquisa AVACEFETMG.

das atividades a distância, reforçou a importância do estreitamento entre escola e família, o que possibilitou a aprendizagem efetiva das crianças.

Palavras-chave: *Alfabetização. Ensino Remoto. Ensino e Aprendizagem.*

1 INTRODUÇÃO

Os avanços dos meios tecnológicos ocorridos no século XX afetaram todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) foram incorporadas no processo de ensino e aprendizagem e, no ano de 2020, com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a população mundial passou, em um curto período de tempo, por intensas mudanças e por uma forte transformação digital na educação (HOFFMANN, 2020). Com o objetivo de conter esse vírus, uma das ações do governo foi o isolamento social e, dessa maneira, as aulas presenciais foram suspensas.

Conseqüentemente, as instituições de ensino recorreram às TDIC e passaram a ofertar o ensino de maneira remota por meio da internet. Faz-se necessário destacar que o ensino remoto (ER) não é uma modalidade de educação, mas sim uma estratégia pedagógica, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 e nº 345, de 19 de março de 2020, em caráter emergencial, devido à pandemia da COVID-19.

Com isso, na implantação do ER, surgiram novos desafios em uma das fases fundamentais do processo de escolarização: a alfabetização. Ressalta-se que a alfabetização já era um desafio no contexto educacional brasileiro. Em 2016, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontaram que menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram níveis de proficiência suficientes em leitura.

Segundo Soares (2020), uma das conseqüências da pandemia foi o afastamento das crianças da escola nessa fase em que a interação entre alfabetizador-criança é essencial, uma vez que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética está diretamente associada à compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Nessa direção, a autora aponta que a presença do alfabetizador muito dificilmente pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação educativa.

Entretanto, o uso das TDIC no ER, tem estimulado professores a criarem atividades que podem minimizar os efeitos do afastamento entre professor – aluno, além de enriquecer essa interação. Assim sendo, a responsabilidade do professor foi aumentada, pois ele não deve só ensinar seus alunos a distância, mas também deve nortear as famílias, para que elas deem apoio aos filhos no ER.

Nesse contexto, surge a questão norteadora deste artigo: como as escolas, famílias e alunos estão lidando com o processo de alfabetização no ER? Para responder a esse questionamento, foi realizado um estudo com o objetivo de apresentar os desafios e lições da alfabetização no ER, sob a perspectiva das famílias e professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Pé de Moleque (CEPEM), escola da Rede de Ensino Privada de Belo Horizonte – Minas Gerais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações sobre alfabetização

Soares (2004) define que a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, enfatizando que não há um único método para a aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora, a alfabetização envolve muitas facetas, dentre elas:

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 13).

Uma das ações do MEC, com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil, foi conduzir a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Segundo a PNA, a primeira infância é a fase mais importante para o desenvolvimento linguístico de um indivíduo. Esse período é ideal para promover a aquisição de conhecimento, habilidades e atitudes que promoverão a aprendizagem da leitura e da escrita.

Vale destacar que alfabetizar não é um processo fácil, pois requer muitos conhecimentos para realizar a tarefa de promover a aprendizagem das crianças. Ferreiro (2001) reforça essa ideia quando afirma que:

progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle (FERREIRO, 2001, p. 136).

Portanto, o processo de alfabetização é complexo e, torna-se ainda mais desafiador ao ser realizado a distância, no contexto do ER. Dessa forma, cresce ainda mais a responsabilidade do professor, pois ele não só orienta o aluno, mas também as famílias, para que elas tenham condições de apoiarem à criança (SOARES, 2020). Segundo a autora, o professor deve-se manter presente por meio de um ensino realizado a distância, com o objetivo de dar continuidade à aprendizagem, a partir de onde o processo foi interrompido.

2.2 Centro Educacional Pé de Moleque e o ensino remoto

Desde o início da pandemia da COVID-19, muitas mudanças ocorreram, sendo a educação uma das áreas afetadas. Segundo Tomazinho (2020), é muito novo para boa parte do mundo e inédito para o Brasil, o fato de alunos e professores não poderem ir à escola sendo que, do dia para noite, o planejamento pedagógico pensado, debatido e estudado para o ano letivo teve que ser engavetado. Entretanto, observa-se que a tecnologia ajudou a resolver os problemas causados pelo isolamento, pois, por meio dela, “as escolas encontram a chave para manter a continuidade do processo de ensino e aprendizagem: as aulas remotas via internet” (GROSSI *et al.*, 2020, p. 153).

Por conseguinte, as escolas rapidamente adequaram-se ao ER, capacitando os professores a liderarem com Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e incentivando os alunos a participarem de uma aula online, que requer deles habilidades que ainda não possuem, devido à faixa etária: disciplina e autonomia (GROSSI *et al.*, 2020). Segundo as autoras, para apoiarem os alunos e a escola, as famílias participaram das tarefas escolares de seus filhos.

O Centro Educacional Pé de Moleque (CEPEM), escola da Rede de Ensino Privada de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, foi fundada em 2003 e inicialmente trabalhava apenas com a Educação Infantil. Em 2007 expandiu o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando prosseguimento ao ideal proposto e visando à garantia da continuidade da educação de seus egressos da etapa anterior da Educação Básica.

Nos pilares da instituição está a procura e busca da melhoria do desempenho e desenvolvimento do aluno, no intuito de propiciar aprendizagens significativas, que possibilitam a formação de um cidadão capaz de atuar de maneira efetiva e positiva junto à comunidade. São princípios do CEPEM: acreditar que todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver; garantir a equidade de tratamento e de oportunidade a todos os alunos oferecendo a cada um cuidados e

atenção de acordo com suas necessidades, comprometer-se com a efetivação da formação moral, intelectual, emocional e física de todos os alunos.

Em 2020, durante a pandemia da COVID-19 e devido à suspensão das aulas presenciais, o CEPEM, assim como muitas outras instituições de ensino, adequou a oferta de suas aulas para o ER, com aulas síncronas e assíncronas. A escola seguiu as orientações dos manuais da sociedade brasileira de pediatria que trata sobre a saúde das crianças e dos adolescentes e o calendário escolar foi readequado e adaptado para atender as normas e instruções pertinentes.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste artigo foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, por meio de um estudo de caso no CEPEM, em 2021. A escolha da instituição ocorreu por ser essa uma escola de referência no ensino infantil e fundamental e na qualidade do atendimento, bem como ao acesso e viabilidade das pesquisadoras para realização da pesquisa.

Já a escolha desta etapa escolar foi feita pelo fato de ser a etapa da alfabetização. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais, 1º e 2º anos, do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.

Nesta pesquisa os participantes foram: as três professoras que lecionam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do CEPEM e, os familiares desses alunos desta etapa escolar, sendo ao todo 10 famílias.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, recorreu-se a aplicação de dois questionários: um às famílias dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e outro às professoras desses alunos. Os questionários foram criados no Google Formulários. Quanto à estrutura, o questionário respondido pelas professoras foi dividido em três partes: a 1ª parte com perguntas que tratavam o perfil das respondentes, tais como idade, tempo de profissão na área da educação, experiências com a tecnologia. A 2ª parte investigou sobre as aulas remotas, bem como buscou entender quais foram os desafios e as lições encontradas no processo de alfabetização e, por último, a 3ª parte buscou entender como foi a relação entre professoras e famílias.

O questionário aplicado às famílias também foi dividido em três partes. A 1ª parte envolvia questões sobre o perfil familiar e experiências com tecnologia. A 2ª parte investigou o aluno, os desafios e lições no ensino remoto, analisando também como as famílias apoiaram a escola e os filhos no processo de alfabetização. Por fim, a 3ª parte buscou entender como foi a relação entre escola e famílias.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E SUAS ANÁLISES

4.1 Questionário aplicado às professoras

1ª seção do questionário - Perfil das respondentes

O questionário foi respondido por três professoras, o que representa uma taxa de retorno de 100%. No que refere à faixa etária, compreendida entre 24 a 52 anos, verificou-se que, apesar da grande diferença entre as idades, 66,7% das respondentes possuem mais de 10 anos de experiência em educação. Essa seção também buscou investigar a respeito do domínio das tecnologias digitais das professoras e da formação ofertada pela escola para ministrarem as aulas de maneira remota. Como resultado, todas as professoras declararam ter facilidade com os recursos tecnológicos e que tiveram formação oferecida pela escola. A plataforma utilizada para viabilizar as aulas de maneira online foi a ZOOM para as aulas síncronas e o WhatsApp para aulas assíncronas e estudos dirigidos. A pesquisa verificou que a maioria das professoras (66,7%) tinha experiência com a Educação a Distância (EaD).

2ª seção do questionário – Aulas Remotas: desafios e lições

No que diz respeito aos desafios encontrados no processo de alfabetização no contexto do ensino remoto, a pesquisa revelou que manter a atenção do aluno, por meio das aulas ofertadas online, foi um dos maiores desafios, conforme os depoimentos das três professoras participantes da pesquisa:

Manter a atenção e a produtividade dos alunos.

Prender a atenção do aluno numa explicação pela tela.

Encontrar as ferramentas mais adequadas para oferecer uma boa experiência no contexto remoto e ter a atenção do aluno.

Segundo Soares (2020), neste contexto de pandemia, o professor deve se manter presente por meio de um ensino ofertado a distância, levando em consideração que a criança está em espaço

diferente do ambiente escolar. Outro desafio apontado pelas três professoras foi a dificuldade, por parte das famílias, no acompanhamento das aulas assíncronas por falta de conhecimento tecnológico e pela instabilidade da conexão com a internet, como expresso em seus depoimentos:

A falta de conhecimento tecnológico dos responsáveis para o acompanhamento das aulas síncronas.

Em relação à internet, pois algumas vezes a conexão dos alunos apresentava falhas.

Falta de habilidades em lidar com novas tecnologias.

Além da falta de conhecimento tecnológico e a instabilidade de conexão, foi pontuado como desafio pelas três professoras o ambiente em que o aluno assistia às aulas online. Segundo Grossi *et al.* (2020), o fato de as famílias não possuírem um local tranquilo e silencioso para que seus filhos participem das aulas remotas é crítico, pois pode comprometer o processo de estudo.

Como o foco dessa pesquisa foram os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, esses anos correspondem a uma faixa etária em que alunos ainda não atingiram o nível de maturidade e autonomia que o ensino remoto exige. Por consequência, os alunos precisaram do auxílio de um adulto para estudar de maneira remota. Essa questão foi revelada na pesquisa como um dos desafios para a consolidação da alfabetização, conforme depoimentos das professoras:

Participação dos pais na nova rotina.

Conseguir o comprometimento dos responsáveis no auxílio à realização das atividades remotas.

O principal desafio foi o de fazer os responsáveis entenderem a necessidade e importância do estudo mesmo que de forma remota, para que não houvesse retrocessos no processo de aprendizagem.

Esse resultado vai ao encontro das ideias de Soares (2020, p.1) que afirma que “os pais estão se descobrindo em um novo papel, para o qual não foram preparados.” Nesse sentido, a autora afirma a importância de os professores orientarem também os pais para apoiarem a criança enquanto as aulas estiverem ocorrendo a distância.

A respeito das estratégias utilizadas pelas professoras no processo de alfabetização, a pesquisa apontou que todas lançaram mão de recursos digitais, tais como vídeos educativos da internet e jogos online. Outras estratégias utilizadas foram: atividades e brincadeiras envolvendo a rotina em casa, a participação da família, estímulo à leitura com retorno dos alunos por meio de vídeos

gravados, divisão de grupos durante as aulas online, com o objetivo de trabalhar com pequenos grupos. Moran (2020) chama a atenção para o fato de que, este período de ida forçada para o digital, revelou que é possível aprender e ensinar de maneira muito diversificada e ativa.

Outro aspecto que foi investigado nesta pesquisa foi sobre a necessidade, no retorno presencial, de revisar os conteúdos trabalhados no ensino remoto. Como resposta, as professoras afirmaram que a revisão dos conteúdos não foi necessária por causa do momento, ou seja, pelo fato de estarem no ensino remoto, mas por ser parte obrigatória no plano de retorno das atividades presenciais, padronizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), assim como realização de uma avaliação diagnóstica. Como afirmado pelas três professoras:

A necessidade da revisão se deu não pelo falo do aprendizado dos alunos, mas por ser parte obrigatória no plano de retorno das atividades presenciais padronizado pela secretaria estadual de educação, assim como a realização de uma avaliação diagnóstica na qual demonstrou que o aprendizado dos nossos alunos não foi prejudicado.

Revisar o conteúdo é sempre muito importante e fundamental.

Todo aprendizado acontece de forma gradual com retorno à base para superar novos desafios. Nesse contexto de volta presencial às aulas, dúvidas surgiram e surgirão todos os dias, o que é normal.

No que se refere às lições encontradas no processo de alfabetização, a pesquisa revelou a importância dos responsáveis durante esse processo, conforme afirmado por uma professora:

A principal lição encontrada foi a importância da família e escola caminharem juntas, onde foi notório que de fato os pais devem ser aliados em todas as fases da vida escolar de uma criança, não apenas no ensino remoto, em tempos de pandemia.

Além disso, a otimização do tempo, por não haver as distrações do presencial, os alunos tiveram um maior rendimento, porém menos interação, segundo a afirmação de uma professora. Essa questão vai ao encontro da afirmação de Moran (2020, p. 1) de que “as crianças precisam conviver juntas, com tutoria próxima”.

Nessa seção também foi pontuado a necessidade, por parte das professoras, de se reinventarem todos os dias, a verificação de que as crianças se habituem rapidamente a novas maneiras de aprendizagem. Nesse sentido é necessário trabalhar de diversas formas. Sendo assim, a questão não é o ambiente *online*, o problema é privilegiar a transmissão de longas informações, quando é possível combinar curtas informações, sendo elas atraentes com desafios, projetos e criatividade Moran (2020).

3ª seção do questionário – Relação entre escola e família

As três professoras foram questionadas sobre suas relações com as famílias de seus alunos, durante o período de aulas remotas. Verificou-se nessa seção que como afirmado por Soares (2020), um efeito positivo que o ER teve foi o de criar uma maior aproximação entre escolas e famílias. Segundo os depoimentos das professoras:

Os laços, com certeza foram estreitados com diálogos constantes, ajudas de ambas as partes e uma convivência que anteriormente era vivida apenas no portão, passou a ser durante todo o dia.

Estabeleci uma integração com motivação para oferecer um processo de ensino e aprendizagem com as demandas escolares.

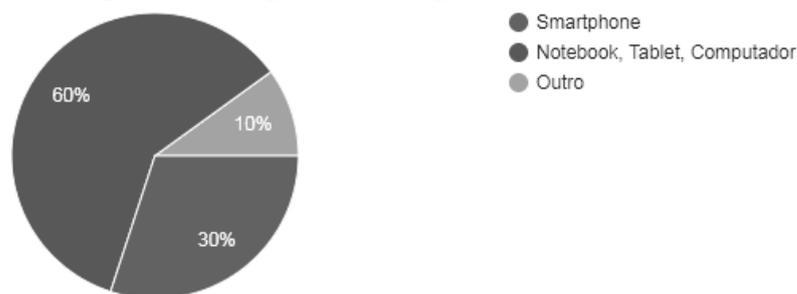
Satisfatória. Mesmo com alguns pais que não puderam participar em alguns momentos por motivos pessoais, tentamos atender a todos da melhor forma possível.

4.2 Questionário aplicado às famílias

1ª seção do questionário - Perfil familiar e experiências com tecnologia

O questionário foi respondido por dez familiares, sendo oito mães e duas avós, o que representa uma taxa de retorno de 100%. Ao serem perguntados sobre qual a tecnologia utilizada pela criança para participação nas aulas do ensino remoto, obteve-se o seguinte resultado, conforme demonstrado no “Gráfico 1”.

Gráfico 1 – Tecnologia utilizada pelos alunos para assistir às aulas do ensino remoto.



Fonte: Dados de pesquisa (2021)

Quanto ao hábito de utilizar *smartphone*, *notebook*, *tablet* e/ou computador antes do ensino remoto, 60% responderam que as crianças já tinham costume de usar, sendo que 40% afirmaram que não. Segundo Mandelli (2020), o fechamento das escolas colocou milhões de alunos e professores para frente de computadores, *tablets* e/ou *smartphones*, visto que esta tem sido a maneira encontrada, em grande parte das escolas, para que os estudos não sejam totalmente interrompidos enquanto o isolamento durar.

2ª seção do questionário – Aluno, família, escola e o processo de alfabetização

A segunda seção do questionário investigou o aluno, os desafios e lições no processo de alfabetização no ensino remoto. Perguntados sobre como o aluno reagiu diante à necessidade de paralisação das aulas presenciais para realização de aulas remotas durante a pandemia da COVID-19, foram relatadas dificuldades, normalidade, estranhamento, medo, adaptação, dentre outras. A seguir, têm-se alguns depoimentos dos familiares:

No começo estranhou por ser novidade, mas ela se adaptou muito bem e muito rápido com as aulas remotas.

Reagiu bem a princípio, mas com o passar do tempo cansou-se das atividades remotas e aulas online. Cansou-se de ficar só dentro de casa e brincar a maior parte do tempo sozinho, já que eu estava em trabalho remoto.

Ficou triste em não ter a companhia dos colegas de sala.

Em relação aos desafios encontrados no processo de alfabetização no contexto do ensino remoto as respostas foram bem divergentes, sendo que cada um buscou expor um pouco da vivência e possibilidades diante da adaptação frente às mudanças ocorridas com a pandemia. Aqui vale apresentar depoimentos de alguns familiares:

Muito difícil, para ensinar é necessário ter a técnica, ele é muito esperto e aprende rápido, mas a dificuldade maior era a concentração, em casa há várias distrações, então tive que reinventar para poder passar para ele.

Com um pouco de dificuldades, pois assistia às aulas sozinha, estava acompanhada da avó (que faleceu há 20 dias), mas ela não tinha conhecimento tecnológico para auxiliá-la.

É necessário ter paciência e amor para ensinar.

A escola é um ambiente alfabetizador, isso foi crucialmente um dos desafios que encontramos em casa. Tornar a casa tão atraente para a leitura. Outra situação foi que o tempo de exposição à tela também aumentou, com isso o grau de astigmatismo aumentou consideravelmente, outra situação foi conjugar aulas remotas com o trabalho.

Os depoimentos acima estão em consonância com as ideias de Cordeiro (2020, p. 3), quando o autor afirma que “as famílias também tiveram que se adaptar à nova realidade. Algumas famílias estão tendo dificuldades para acompanhar seus filhos, pois muitos continuam trabalhando e não tem experiência em ensinar”.

Outra questão abordada nesta sessão foram quais as lições encontradas no processo de alfabetização no contexto do ensino remoto considerando a experiência das crianças. Os respondentes ressaltaram a relação da aprendizagem com a afetividade, bem como a necessidade do acompanhamento, paciência, organização, atenção neste processo. Conforme alguns depoimentos:

Sempre tive muito respeito e admiração pelas professoras, e com tudo que estamos vivendo diante dessa pandemia, minha admiração aumentou, ensinar é um dom, e bem difícil. Graças a Deus ele passou e ainda está com professoras excelentes que se disponibilizam a ajudar sempre que é necessário.

As maiores lições foram disciplina, organização e atenção ao que estava sendo proposto.

A aprendizagem de forma afetiva ocorre mais fácil. Nos dias que eu tinha mais paciência e carinho fluía melhor.

O maior desafio foi a adaptação à nova forma de aprendizado, ainda mais no caso dela, passando pela etapa de alfabetização. Mas se saiu muito bem.

3ª seção do questionário – Relação entre escola e família

Perguntados sobre como foi a relação entre escola e família, as respostas obtidas estavam relacionadas à parceria, tranquilidade, ajuda e disponibilidade, como pode ser visto, a seguir, pela fala de alguns familiares:

Vejo como uma relação de parceria onde o objetivo era o bem estar tanto físico quanto psicológico para o ensino das crianças, devido à situação atual que estávamos e ainda estamos vivendo.

Muito boa! Escola estava sempre à disposição e atenta às nossas necessidades. Por outro lado, em casa estávamos sempre participativos e dentro dos prazos estabelecidos. Além dos mimos que muito alegraram nossa criança.

A escola ajudou muito sempre com muita disposição.

Foi bem tranquilo, no início foi um pouco complicado, houve cobrança por nossa parte, mas tudo foi se ajustando, entendo que foi algo que pegou todos de surpresa.

4.3 Análise

Com base nos dados apresentados pode-se constatar, pelos depoimentos anteriores, tanto das professoras, quanto das famílias, que um dos maiores desafios no ER, durante a alfabetização, foi manter a atenção e a concentração dos alunos, por meio de uma tela. Nesse contexto, Soares (2020) aponta que é de responsabilidade do professor esforçar-se para se manter presente, levando em consideração que a criança está em lugar totalmente diferente do ambiente escolar e, frequentemente, inadequado para a realização de atividades escolares.

Entretanto, como efeito positivo do ER, foi possível verificar nessa pesquisa que as famílias e a escola se uniram com o objetivo de favorecer a aprendizagem do aluno. Percebeu-se que o ER oportunizou uma maior aproximação entre escolas e famílias, uma vez que os pais tiveram a possibilidade de compreenderem melhor o processo de aprendizagem de seus filhos (SOARES, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final da pesquisa foi possível responder à questão levantada inicialmente: como as escolas, famílias e alunos estão lidando com o processo de alfabetização no ER? E a resposta foi que, mesmo diante de algumas dificuldades, as famílias e professoras mostraram-se satisfeitas com os resultados alcançados na alfabetização dos alunos e com as possibilidades que ER trouxe durante a pandemia.

Foi verificado que o afastamento dos alunos de sala de aula, durante este período, não significou o afastamento deles da escola, pois o ensino passou a ser remoto. As aulas precisaram ser remodeladas e a concepção de educação foi ampliada pela utilização das tecnologias. O CEPEM, as professoras, alunos e famílias se adaptaram satisfatoriamente ao novo modelo.

A partir dos depoimentos analisados, diante da necessidade de adequação para atender as novas demandas educacionais decorrentes do período pandêmico e de isolamento social, pode-se verificar que alfabetizar realmente não é um processo fácil, porém ficou notório que os desafios enfrentados, tanto por professores quanto por familiares dos alunos no apoio das atividades a distância, reforçou a importância do estreitamento entre escola e família, o que possibilitou a aprendizagem efetiva das crianças.

Enfim, nessa pesquisa foi verificado o processo de alfabetização no ER no CEPEM. Os resultados encontrados vão ao encontro das afirmações de Cordeiro (2020, p. 3) que acredita que “o interessante é que muitas famílias estão acompanhando os filhos, neste momento de pandemia, tem nas mãos a possibilidade de compreender a importância do seu papel na educação destes, e ainda de valorizar o professor”. Desta forma a família é uma instituição que tem um papel fundamental nesta construção, assim como a escola, principalmente neste cenário atual, em tempos de pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p.89. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

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 - COVID-19. 2020. Brasília. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 09 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2021. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 136.

GONÇALVES, Janaína Oliveira. GONÇALVES JÚNIOR, Edson. MIRANDA, Maurício Fernando Oliveira de. Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 6, n. 11, p. 141-15, 2020.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro Grossi; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 150-170, 2020.

HOFFMANN, Gustavo. **Por que o modelo educacional não será mais o mesmo depois da covid-19. 2020**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/modelo-educacional-depois-covid-19/>. Acesso em: 25 maio 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Resultados da ANA 2016 por estados e municípios estão disponíveis no Painel Educacional do Inep**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-da-ana-2016-por-estados-e-municipios-estao-disponiveis-no-painel-educacional-do-inep/21206. Acesso em: 21 ago. 2021.

MANDELLI, Mariana. **Celular na educação: os desafios da pandemia**. 2021. Disponível em: <https://educamidia.org.br/celular-na-educacao-os-desafios-da-pandemia/>. Acesso em: 14 out. 2021.

MORAN, José. **A Culpa não é do online**: contradições na educação evidenciadas pela crise atual. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1506>. Acesso em: 17 out. 2021.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, n. 25, jan./abr.2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a Emy Lobo. 2020. **Revista Futura**, online. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

TOMAZINHO, Paulo Henrique. **Ensino remoto emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. 2020. Disponível em: <https://www.sinepers.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 20 jul. 2021.

THE CHALLENGES AND LESSONS OF LITERACY IN REMOTE TEACHING: A CASE STUDY

***Abstract:** The guiding question of this article was: how schools, families and students are dealing with the literacy process in Remote Teaching (RT)? In order to answer this question, a study was carried out with the objective of presenting the challenges and lessons of literacy in the RT, from the families and teachers of the kids in the 1st and 2nd year of Elementary School at Centro Educacional Pé de Moleque (CEPEM), Private Education Network School in Belo Horizonte – Minas Gerais. To carry out this article, a qualitative research was carried out, of the descriptive type, through a case study at CEPEM, in 2021. It was used for data collection instruments two questionnaires: one to the families students from the 1st and 2nd year of Elementary School and another one to the teachers of these students. The results show that even facing some difficulties, families and teachers were satisfied with the results achieved in the literacy of students and with the possibilities that RT brought during pandemy. It was also noticed that literacy is really not an easy process, but it became clear that the challenges faced, both by teachers and by students' families in supporting distance activities, reinforced the importance of closer relations between school and family, which made possible the children's effective learning.*

Keywords: Literacy. Remote Teaching. Learning Process.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA DO COORDENADOR DO PIBID

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2004

SILVA, Fabiane Gomes da– fabiane_gomes@academico.ufs.br
Universidade Federal de Sergipe - UFS, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Av. Marechal Rondon, s/n - Jardim Rosa Elze
49100-000 – São Cristóvão – SE – Brasil

Resumo: *Este artigo é parte da minha pesquisa de Doutorado em andamento, que tem como objetivo compreender como as tecnologias digitais constroem sentidos do que significa ser professor, por meio da análise das narrativas autoetnográficas do Coordenador do PIBID Letras Inglês. No estudo, adoto o método autoetnográfico de pesquisa qualitativa-interpretativista, com observação-participante ativa do sujeito pesquisador, dentro da epistemologia construtivista. A fundamentação teórica recebe a contribuição dos seguintes autores: A autoetnografia como método científico da pesquisa, as tecnologias digitais e a construção dos sentidos de ser professor de Língua Inglesa estão alicerçados em (MONTE-MOR, 2020; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, 2016; BOA SORTE-SILVA, 2010, 2014, 2020; LANKSHEAR, 2007; COPE; KALANTZIS, 2000; KNOBEL; SABIRON-SIERRA, 2000). A coleta dos dados está previamente disposta no modelo metodológico proposto por Chang (2008) e a etapa de análise será feita seguindo a proposta de Auerbach e Silverstein (2003). A análise terá como produto final a descrição narrativa de que o Coordenador de Área do PIBID Inglês constitui a sua identidade, concebe o seu papel e norteia a sua atuação, a partir dos sentidos que constrói acerca da relação das tecnologias digitais com a formação do professor de Língua Inglesa.*

Palavras-chave: *Autoetnografia. Tecnologias digitais. Construção de sentidos. PIBID Inglês. Formação docente.*

1 INTRODUÇÃO

Há 20 anos trabalho na educação. Já ministrei aulas em diversos níveis de ensino, desde o infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, em escolas particulares, públicas e em cursos livres de idiomas. Atualmente sou professor concursado do magistério superior, lotado na Unidade Acadêmica de Letras (UAL), no Curso de Letras Língua inglesa, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras, estado da Paraíba.

Ultimamente tenho refletido bastante a respeito da relação das tecnologias com o que nos constitui como professores de Língua Inglesa. Não é uma tarefa fácil! A resposta a esta pergunta está atravessada por uma rede complexa de vivências, experiências e memórias que constroem identidades, crenças e valores, seja na esfera pessoal, ou profissional.

Ao longo da história, marcos tecnológicos têm sido estabelecidos, mudando a maneira como concebemos e nos relacionamos em sociedade. A história deixa registros evolutivos nessa ordem, desde a descoberta do fogo, a criação do machado, a invenção de símbolos para representar ideias e conceitos, até a invenção da eletricidade, do telefone e da televisão. Cada um desses itens mencionados, de maneira meramente ilustrativa, marca um estágio evolutivo nas relações e práticas sociais.

Os séculos XX e XXI são marcados pela mais emblemática revolução nas sociedades, a invenção dos computadores e da internet, estabelecendo gradativamente a era digital nas relações humanas e o fenômeno da globalização, estreitando distâncias nas práticas sociais entre povos de diferentes posições geográficas no mundo. Esses marcos históricos têm afetado enormemente a maneira com que nos comunicamos, pensamos e agimos em sociedade. Ultimamente temos até visto o desenvolvimento de inteligências artificiais, cada vez mais capazes de estabelecer relações cognitivas em níveis infinitos. O que está reservado para as próximas décadas, nós só podemos especular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Denominada de era tecnológica, o século XXI tem sido marcado pela gradativa inserção das tecnologias digitais nas interações humanas. As práticas sociais no mundo moderno se dão a cada dia mais por meio de equipamentos, programas e ferramentas de comunicação em ambientes integradores de indivíduos em uma rede de relacionamentos virtuais. Esses ambientes possibilitam a realização das mais diversas práticas sociais.

Ler notícias, artigos e livros online, escrever, pesquisar materiais didáticos, fazer compras, pedir comida e medicamentos, escutar música, gravar, postar e ministrar aulas, conversar com familiares, amigos e alunos no Brasil e no exterior, escutar música, assistir aulas e filmes, pagar contas, tirar e editar fotos, participar de reuniões, pegar dicas de culinária, organizar minha agenda de atividades diárias, procurar por serviços especializados e dicas de viagens, ou de como cuidar das minhas plantas, baixar o último *meme* para utilizar nas conversas de

Whatsapp e/ou Telegram - eis uma lista exemplificativa de coisas que consigo fazer, usando um computador e um smartphone, conectado a uma rede de internet.

As tecnologias digitais têm gradativamente influenciado a maneira como se dão as relações sociais, criando novos espaços culturais onde as interações comunicativas entre os sujeitos participantes são moldadas numa dimensão virtual. É inegável que nos dias atuais, o comportamento humano tem sido alterado em um ritmo acelerado, devido aos avanços e inserção das tecnologias na sociedade. As consequências podem ser percebidas na maneira como os indivíduos, inseridos nessas comunidades organizadas culturalmente, em torno de um objetivo específico, moldam suas intenções comunicativas, valores, atitudes, crenças e ideologias.

Nesse espaço em constante reformulação, as ações não podem ser entendidas como um ato individual e solitário. Todas as práticas são pensadas por um viés colaborativo. Nesse contexto, vê-se que a estrutura organizacional de grupos sociais mediados pelas tecnologias digitais demanda o compartilhamento de saberes e aprendizados coletivos, que moldam e transformam o comportamento dessa determinada comunidade cultural, construindo sentidos de identidade e pertencimento; orientando suas ações nas dimensões pessoais, sociais e profissionais.

As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na maneira de viver na atualidade, redefinindo os comportamentos sociais. Nesse mesmo contexto, entendo as tecnologias digitais como revolucionadoras da educação e não podem mais ser ignoradas. O processo de ensino e aprendizagem deve acompanhar essas mudanças. As tecnologias digitais tornam o processo educacional mais democrático e menos bancário, oportunizando o protagonismo autônomo de todos os atores envolvidos, ao mesmo tempo em que permite a construção do conhecimento de maneira colaborativa, interativa, contextualizada e significativa, onde os sujeitos constroem saberes coletivos, refletindo criticamente sobre situações reais de uso da língua(gem), manifesta nos diversos textos multimodais em circulação no ciberespaço. Nesse contexto, creio que o próprio conceito do que é ser professor também tem sido redefinido nas relações com as tecnologias digitais.

Minha relação com as tecnologias começa no final da década de 80, do século, XX, quando, aos 14 anos, fui aprovado em uma seleção interna da escola pública em que estudava, para trabalhar como menor aprendiz de serviços gerais no Banco do Brasil. Nesse ambiente,

responsável por muito do que me constitui hoje como ser humano e profissional, dei meus primeiros passos no reconhecimento de computadores (à época, modelos Cobra), de aparelhos de fax, telefones, máquinas fotocopadoras, calculadoras, máquinas de datilografia, entre outros. Era um mundo cheio de encantos que se apresentava diante de mim, abrindo uma janela infinita de possibilidades de tarefas a serem executadas com rapidez, organização e comodidade. A experiência de trabalho no Banco do Brasil durou por seis anos, tempo em que as tecnologias acompanharam e foram decisivas para as escolhas profissionais que eu viria a fazer posteriormente.

As décadas de 90, do século XX e o início do século XXI possuem marcos históricos e culturais, a serem detalhados posteriormente neste estudo, e contarão como a minha trajetória de vida se entrelaça com as tecnologias digitais, a língua inglesa, a vida acadêmica e o ingresso na UFCG como professor universitário.

Tomei posse na UFCG, no ano de 2011, por meio de concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Língua Inglesa, no Curso de Letras – Inglês, da UAL-CFP, campus de Cajazeiras, estado da Paraíba. Do início do efetivo trabalho, até o ano de 2013, ocupei-me basicamente de atividades de ensino, na graduação e em cursos de extensão.

Na segunda metade do 2013, recebi o convite da Coordenação Administrativa da UAL, de implantar o PIBID no Curso de Letras Inglês, no CFP-UFCG, trabalhando como Coordenador de Área. À época hesitei e pedi para refletir sobre a proposta, que acabei aceitando, sabendo do enorme desafio que, a partir daquele momento se apresentava diante de mim. As minhas experiências, vivências e aprendizados no PIBID Letras Inglês terão uma parte especial nesta pesquisa.

Este contexto histórico, social e cultural, de entrelaçamentos de minha vida pessoal e profissional com as tecnologias digitais e o grupo social, PIBID Letras Inglês, motivaram a presente pesquisa de Doutorado.

Em uma sociedade cada vez mais imersa no ciberespaço, as tecnologias digitais têm proporcionado espaços virtuais de onde emergem hábitos, nascem novas linguagens, formas de comunicação, culturas diferentes se encontram e histórias de vida são compartilhadas, em um ambiente heterogêneo, com uma infinidade de possibilidades de acesso a informações e de construção do saber. Nesse cenário situou a figura do Coordenador de Área do PIBID - Inglês, cujo desafio emergente é o de construir sentidos e significados sólidos, acerca de seu papel

como formador docente, numa relação entre as tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Nesse contexto, creio que o Coordenador de Área do PIBID – Inglês deve conceber o seu papel nesse programa de formação inicial, a partir do entendimento deste como uma importante política pública de fomento à educação e que nesse sentido deve se consolidar como um espaço significativo de capacitação docente, abrangendo práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade, objetivando dos bolsistas de iniciação sob sua orientação, uma sólida compreensão dos usos das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

A motivação para a pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: Qual a relação das tecnologias digitais com a construção dos sentidos de ser professor de Língua Inglesa? O estudo surge, então, como resultado de inquietações pessoais de aprofundar percepções e reflexões sobre como as tecnologias digitais se relacionam com os sentidos construídos por mim, enquanto Coordenador do PIBID Letras inglês, acerca do meu papel como formador docente, tendo como lócus uma comunidade social (O PIBID Inglês da UFCG), onde sujeitos de identidades, histórias, valores, experiências e crenças diversas convivem e (des)constroem saberes que alicerçam os sentidos do que significa ser professor de Língua inglesa.

Na dimensão social, o estudo se justifica pela urgência de se desenvolverem pesquisas científicas que compreendam as tecnologias digitais como inerentes ao nosso cotidiano, influenciando os nossos modos de ser e estar em sociedade (OJEDA, 2006, p.5), estando particularmente presentes na contemporaneidade na educação, em virtude da nova configuração das relações sociais, em razão da pandemia da Covid 19.

A minha pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação, e ao grupo de pesquisas e estudos TECLA (Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada UFS/CNPq), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva e tem como objetivo principal, compreender como as tecnologias digitais constroem sentidos do que significa ser professor, por meio da análise das narrativas autoetnográficas do Coordenador do PIBID Letras Inglês, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campus de Cajazeiras, Estado da Paraíba. Tem como contexto as

trajetórias, histórias, memórias, registros, reflexões e avaliações de minha atuação na Coordenação do Subprojeto, na UFCG e na Escola Parceira do Subprojeto.

Destaco também que, a fim de alcançar o objetivo principal da pesquisa, elaborei os seguintes objetivos específicos: Relacionar as tecnologias digitais com a história de vida do Coordenador do PIBID Inglês; associar as tecnologias digitais com as escolhas teórico-metodológicas usadas pelo Coordenador do PIBID Inglês, para desenvolver atividades de formação com os alunos bolsistas do Programa; compreender a relação que o Coordenador do PIBID Inglês faz entre as tecnologias digitais e o ensino de Língua Inglesa; analisar o que o Coordenador do PIBID Inglês entende por ser professor; compreender os significados construídos pelo Coordenador do PIBID Inglês acerca de seu papel como formador docente e destacar a inserção das tecnologias digitais nas etapas de planejamento, execução e avaliação das docências compartilhadas do PIBID Inglês.

Na esfera acadêmica, a pesquisa se justifica pelo número não muito grande de estudos realizados no campo das ciências sociais, utilizando a autoetnografia como método, o que evidencia o caráter desafiador imposto ao pesquisador, pois terá que demonstrar a validade, legitimidade e importância da narrativa autoetnográfica como um método relevante da construção do conhecimento científico.

Dizem que você não encontra a autoetnografia, a autoetnografia encontra você – e foi exatamente isso que aconteceu comigo. No ano de 2020, me encontrei pela primeira vez com o meu orientador, no início do meu Doutorado em Educação pelo PPGED-UFS, o Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. Estava na fase comum a muitos pesquisadores que iniciam uma tese – tinha uma ideia concreta do que queria pesquisar, mas estava em meio a um turbilhão de possibilidades teórico-metodológicas. Após ouvir a minha proposta de trabalho, Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva me apresentou a autoetnografia, sinalizando como uma possibilidade do método científico a ser adotado por mim, caso assim aceitasse, o que veio mais tarde a se confirmar como a orientação mais acertada para a minha pesquisa.

A autoetnografia se apresenta como um método capaz de investigar e compreender as relações humanas que acontecem dentro de uma comunidade cultural (no meu caso, essa comunidade é o PIBID Inglês), com práticas mediadas pelas tecnologias digitais, em uma relação entre a construção dos sentidos, atores e os lugares de produção. Caracteriza-se pelo conhecimento produzido pelo pesquisador enquanto objeto investigativo e participante de seu estudo, por

meio da experiência e vivência direta no ambiente da pesquisa. Enquanto registra e analisa as diversas vozes que farão parte da pesquisa, é a sua voz, a sua narrativa que será a principal fonte de dados a serem coletados, analisados e usados para se alcançar os objetivos pretendidos. Adams; Jones; Ellis (2016, p.22, tradução minha) acrescentam a esse respeito que: “a autoetnografia cria um espaço para a transformação, mudança e reconsideração de como pensamos, fazemos pesquisas, nos relacionamos e vivemos”.

Nessa abordagem, o pesquisador parte de sua própria experiência para evidenciar realidades sociais em construção em determinado contexto sócio-histórico-cultural. Ele assume o seu lugar de fala, tornando-se protagonista do estudo, usando uma linguagem que denote simplicidade, objetividade e acessibilidade a toda uma comunidade, seja científica ou não, na transmissão do conhecimento. Acrescente-se que na pesquisa autoetnografia, todo o planejamento e tomada de decisões necessitam ser cuidadosamente planejados. É um processo em que o pesquisador terá que tomar decisões diárias a respeito das estratégias a serem adotadas, a fim de alcançar os objetivos pretendidos.

No que concerne à minha fundamentação teórica, as concepções de ensino, tecnologias digitais e construção dos sentidos que adoto estarão alicerçadas nos estudos de (Cope; Kalantzis, 2000; Soares, 2006; Moita-Lopes, 2006, Kleiman, 2007, Rojo, 2013, Boa Sorte, 2017 e Monte-Mor, 2020). A autoetnografia como método da pesquisa recebe, entre outros, os aportes dos estudos de (Chang, 2008; Adams; Jones; Ellis, 2015). O PIBID terá como fundamento os instrumentos normativos (Brasil, 2018; 2017;2013;1997) e o trabalho de Silva (2016), entre outros que, no decorrer da pesquisa se mostrem relevantes para o estudo.

O contexto atual em que o processo de ensino e aprendizagem se encontra, demanda a (des)(re)construção de identidades e de aspectos teórico-metodológicos na formação do/a professor/a em etapa inicial e continuada, examinando principalmente como o formador de professores/as constrói os sentidos de seu papel no cenário educativo, refletindo, avaliando, revendo e transformando as suas práticas pedagógicas, em busca de uma melhor qualificação docente.

A figura do Coordenador de Área do PIBID ganha um papel fundamental nesse cenário, ao assumir o seu papel de mediador de ações teórico-práticas e metodológicas que contribuam para a formação do docente em etapa de graduação. Os sentidos que ele constrói a respeito do que é ser professor nesse processo são fundamentais para a eficácia e alcance dos objetivos

pretendidos na qualificação profissional dos alunos de licenciatura, bolsistas de iniciação do programa.

As representações e valores de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento dados pelo olhar desse profissional, ao mesmo tempo em que contribui para a formação do aluno em graduação, estará contribuindo para a sua própria formação e a formação de outros que serão impactados pela partilha mútua de conhecimentos, num contínuo inacabado de (re)fazer-se enquanto indivíduo inserido numa sociedade.

Nessa perspectiva, a tese inicial da presente pesquisa é de que o Coordenador de Área do PIBID Inglês constitui a sua identidade, concebe o seu papel e norteia a sua atuação, a partir dos sentidos que constrói acerca da relação das tecnologias digitais com a formação do professor de Língua Inglesa.

Por construção de sentidos, nos filiamos à teoria dos Letramentos, entendendo o conceito como as percepções, concepções, inferências, reflexões e compreensões de mundo representadas nas muitas linguagens que o indivíduo utiliza no cotidiano e que são determinantes para que este entenda o contexto em que interage com seus pares e nas suas tomadas de decisão em situações de interação verbal. Como afirmam Knobel e Lankshear (2007), os sentidos são construídos nas práticas sociais. Messias e Norte (2001, p.31) ainda esclarecem que “para construir sentido, antes de qualquer coisa, é preciso compreender a si e ao outro”.

Essas muitas linguagens se manifestam na forma de textos concretos, que circulam de forma multimodal nas mais diversas esferas da sociedade, cumprindo os mais variados propósitos comunicativos, num contínuo dialógico de construção, desconstrução e (re)negociação dos sentidos, com fins de desenvolver a capacidade crítica, reflexiva e discursivo-argumentativo do indivíduo, abrindo o leque para uma multiplicidade de significados coletivos que são construídos em uma sociedade plural e heterogênea.

As tecnologias têm reconfigurado a forma de ser e estar no mundo, oportunizando a interação entre os indivíduos por meio das mais diversas formas de linguagem, utilizando-se de uma infinidade de recursos digitais. Vivemos literalmente “imersos em tecnologias”, segundo, Bates (2016, p.13). No mundo globalizado, as distâncias geográficas já não nos separam mais, na medida em que a troca de informações acontece instantaneamente por meio da internet e outros recursos midiáticos, influenciando a história e evolução humana.

Os impactos desse novo desenho podem ser sentidos em cada esfera da sociedade e na educação não poderia ser diferente. Bates (2016) enfatiza que as tecnologias têm influenciado cada vez mais a economia, as comunicações, o modo com que nos relacionamos uns com os outros e na maneira como aprendemos, apesar dos espaços de aprendizagem ainda apontarem para práticas que sinalizam um descompasso com a essa realidade.

A cibercultura se apresenta como esse lócus virtual de disseminação e solidificação de culturas e interações entre os indivíduos. Essa nova caracterização social tem afetado os hábitos e práticas no mundo contemporâneo, influenciando as relações em todas as esferas sociais, gerando não só oportunidades de acesso a serviços e informações, mas também incertezas e angústias com respeito ao convívio, adaptação e inclusão das pessoas nesses espaços sociais.

Nesse contexto, emerge a reflexão a respeito da relação das tecnologias digitais na formação do professor de língua inglesa na atualidade, entendendo que essa discussão abre um leque complexo de possibilidades e visões / crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quais metodologias e práticas são mais apropriadas, que tipo de organização curricular deve ser adotado, quais atividades formativas são mais pertinentes quando consideramos as tecnologias nesse percurso, entre outras tantas questões a serem consideradas. Castells, ao discorrer a respeito da importância das tecnologias na educação observa que:

essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade. Isso resulta numa combinação sem precedentes de flexibilidade e desempenho de tarefa, de tomada de decisão coordenada e execução descentralizada, de expressão individualizada e comunicação global, horizontal, que fornece uma forma organizacional superior para a ação humana. (CASTELLS, 2003. p. 08).

Vê-se nesse contexto, as tecnologias como elementos essenciais no processo de formação do docente, por proporcionarem múltiplos espaços de atuação, interação e construção dos sentidos a respeito de seu papel como profissional da educação. Para Monte-Mor (2020, p.07), é necessário que os(as) professores(as) reconheçam “as transformações trazidas pelos conhecimentos sobre a linguagem digital”.

Vale ressaltar que a atuação do profissional docente na contemporaneidade se dá nos mais diversos espaços de aprendizagem, seja na esfera física/presencial ou virtual/remota. Essa nova compreensão dos espaços educativos demanda práticas pedagógicas que levem em consideração a construção do conhecimento em contextos multisemióticos e multimodais,

mediados pelas tecnologias. A BNCC recomenda, a esse respeito que nas aulas de língua inglesa, umas das competências a serem desenvolvidas deve ser a de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.09).

Nessa perspectiva, a formação do docente de línguas estrangeiras demanda novas competências de planejamento, organização e gestão de suas atividades pedagógicas, o que nos dias atuais passa inegavelmente pela necessidade do uso de tecnologias (SANTOS, 2019; DUDENEY & HOCKLY, 2008; KNOBEL & LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; COPE & KALANTZIS, 2000), seja para o ato de ministrar aulas, seja para desenvolver suas ações de pesquisa e formação continuada.

É nesse cenário contemporâneo e tecnológico de reconstrução dos significados do que é ser um professor de língua inglesa, que leva em conta “as demandas sociais, econômicas, políticas e científicas do século 21” (CAMPOS apud MONTE-MOR, 2020, p.08), que se situa o PIBID, como instrumento de qualificação do docente, ao proporcionar as condições de inserção do profissional em formação inicial no ambiente educativo, a fim de vivenciar e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, refletindo criticamente sobre a realidade encontrada e sua futura prática como professor(a). A esse respeito, vê-se que, o objetivo principal do PIBID Letras Inglês do CFP-UFCG é:

Atuar como instrumento de formação inicial e continuada dos estudantes de licenciatura do curso de Letras Língua Inglesa, desenvolvendo práticas pedagógicas nas escolas parceiras fundamentadas na visão Socionteracionista de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras numa perspectiva de Letramento Crítico e/ou Multiletramentos, com vistas a contribuir para a formação de profissionais com sólido embasamento teórico e prático acerca da linguagem e seu uso, capazes de pensar o processo de aprendizagem de Língua Inglesa por um viés crítico e reflexivo, assumindo o papel de professor-pesquisador, ancorados nos pilares do fazer – avaliar e (re) fazer a sua prática docente em uma dimensão contínua, elevando dessa forma a qualidade dos profissionais e valorizando o magistério nas séries finais do Ensino Básico. (BRASIL, 2018, p.02).

Partindo desse princípio, o PIBID é entendido como uma política pública de fomento aos alunos de graduação em licenciatura em etapa de formação inicial a participação de experiências pedagógicas que irão solidificar as teorias e práticas aprendidas na Universidade, ao mesmo tempo que promove uma integração entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de ensino básico, desenvolvendo projetos que resultam em uma sensível melhoria nos indicadores de aprendizagem destas, e por conceber essa vivência escolar como um espaço de reflexão crítica e de formação identitária de seus bolsistas participantes,

Coordenadores de Área, Supervisores, e Bolsistas de Iniciação à Docência, cada um com seus papéis pré-definidos dentro dos ambientes de interação e relações sociais.

Por construção de sentidos de ser professor, entende-se o processo pelo qual o docente associa a sua história e trajetória de vida, memórias, espaços de convivência, cultura, ideologias e sujeitos com quem interage nas diversas práticas sociais; com o planejamento, execução, avaliação e reflexão de sua prática pedagógica, numa dimensão dialógica, visando, como enfatiza Monte-Mor (2020, p. 08), as “transformações e ressignificações sobre o que é ensinar e aprender.”

Fica implícito que para dar conta da pesquisa, terei que mergulhar nas relações sociais que se desenvolvem nesse meio, assumindo ao mesmo tempo os papéis de pesquisador e objeto do estudo. Nessa perspectiva, a teoria socioconstrutivista da língua(gem), que entende, como afirma Figueiredo (2019, p.21) que “os seres humanos se constituem e estão situados historicamente por meio da linguagem”, se mostra a mais adequada aos contextos de interações humanas que se desenvolverão ao longo da pesquisa, levando-se em consideração também a escolha da abordagem metodológica, a autoetnografia.

Adotarei assim, a perspectiva sócio histórico-cultural de língua(gem) de Vygotsky (1896-1934), por entender que, a nossa visão de mundo, ideologia, valores e compreensão do papel que desempenhamos na sociedade são determinados pelos significados que construímos nas interações com nossos pares nas relações sociais, sendo esse processo, como afirma Rego (1994), uma apropriação de experiências de ordem histórico-cultural.

Vê-se nessa perspectiva, a formação do sujeito como um processo social, histórico e cultural mediado pela linguagem. Para Melo e Neckel:

Todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem e são, portanto, produzidas a partir de variadas posições discursivas e de vozes que constituem os modos do fazer-ser do homem, incidindo, desse modo, em sua produção identitária, fazendo surgir um processo de tensões que se estabelecem entre os principais parceiros discursivos. (MELO E NECKEL, 2017, p.2)

A concepção de língua(gem) fundamentada na teoria socioconstrutivista de Vygotsky ganhou muita notoriedade no cenário educacional do Brasil, a partir do início dos anos 80 do século passado, na medida em que enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é um processo que se concretiza em situações de interação social, e como afirma Figueiredo (2019, p. 18) “está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que ele se situa”.

As implicações desta forma de se perceber a relação Língua(gem) e construção social do sujeito conduzem a importantes reflexões a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na formação de professores, considerado por Santos (2019, p.80) como uma “relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada”.

A formação docente pode ser pensada a partir de várias dimensões. Em nossa pesquisa, compartilhamos o pensamento de Santos (2019), que aborda o assunto como um processo complexo que compreende uma:

relação complexa e interativa entre histórias de vida, formação inicial e continuada, e as aprendizagens construídas ao longo da carreira e do exercício da profissão, nas quais que o docente interage e aprende com seus estudantes, seus pares, gestores, com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla. (SANTOS, 2019, p. 80).

Freire (2002) convida os educadores a pensarem criticamente sobre o seu papel como mediadores do conhecimento. Em suas palavras: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O exercício da docência requer, antes de tudo, que o professor entenda o seu papel social de “transformar a realidade” (p.28), ao mesmo tempo que faz reflexões de sua prática pedagógica, assumindo “um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo (CELANI, 2008, p. 37). Ser formador de professores é antes de tudo, reconhecer-se como um sujeito imerso em relações sociais complexas, cuja identidade vai se moldando ao longo da história, com vivências, experiências e visões de mundo que impactam o seu fazer pedagógico e o papel que assume na construção do conhecimento do outro.

3 METODOLOGIA

O estudo adota o método autoetnográfico de pesquisa qualitativa-interpretativista, com observação-participante ativa do sujeito pesquisador, que se reconhece uma posição de não neutralidade em relação à sua investigação (SACCOL, 2009) e está dentro da epistemologia construtivista, por entender que a construção do conhecimento se dá na interação sujeito-objeto e que “todo o nosso conhecimento sobre a realidade depende das práticas humanas e é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo no qual vivemos, sendo transmitido em um contexto social” Saccol (2009, p. 262). Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000, p. 133), o paradigma construtivista “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o “mundo vivido pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores”.

O estudo será desenvolvido ao longo de quatro meses e terá como lócus principal de coleta de informações, a comunidade sociocultural do PIBID Letras – Inglês do CFP-UFCG, vinculada

à Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), que desenvolve atividades formativas de estudos, pesquisas, planejamentos, execuções e avaliações, entre outras, no ciberespaço. Também obterei dados a partir das ações realizadas pelo Subprojeto na instituição de ensino parceira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Dom Moises Coelho. A esse respeito, será elaborado por mim, um documento esclarecendo ao gestor dessa instituição, a natureza da pesquisa, objetivos, metodologia e relevância para a área da educação, o que dará o aval para a realização de parte do estudo nesse ambiente.

Em virtude do momento de excepcionalidade em que o mundo se encontra, causado da pandemia da Covid 19, as atividades poderão ser realizadas de maneira remota ou presencial, este último fica na dependência da evolução positiva de um cenário que nos permita de maneira segura e recomendada pelos órgãos sanitários, interagirmos nessa modalidade.

Os participantes da pesquisa assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que trará todas as informações do estudo como objetivos, metodologia, relevância, instrumentos de coleta de dados, a fim de esclarecer aos participantes da pesquisa do que se trata o estudo.

A coleta dos dados está previamente disposta no modelo metodológico proposto por Chang (2008). Em primeiro lugar, a sistematização dos dados coletados, análise, interpretação e geração dos resultados seguirão um procedimento semelhante à etnografia, no que se refere à orientação metodológica. Em segundo lugar, a pesquisa autoetnográfica busca o entendimento da cultura do grupo social que está sendo pesquisado; nesse contexto, não o faz só pelo olhar do pesquisador, mas analisa e interpreta dados dos demais participantes dessa comunidade. Como enfatiza Chang (2008, p. 48) “a autoetnografia não é só sobre si mesmo, mas a busca para entender o outro (cultura e sociedade), através de si mesmo”.

Assim, o pesquisador se torna um elemento de compreensão de uma cultura social mais abrangente. Em terceiro lugar, o autoetnógrafo usa as suas próprias informações narrativas como fonte principal de dados, obtendo o máximo de informações “brutas” possíveis que serão mais tarde sistematizadas e organizadas na etapa de interpretação e reflexão, gerando noções subsunçoras, com posterior divulgação dos resultados obtidos. A interpretação das noções subsunçoras, alinhada com as teorias de base da pesquisa, gerará os resultados que respondem às questões da pesquisa.

4 RESULTADOS

Para alcançar os resultados esperados, usarei os instrumentais que me auxiliem na percepção e entendimento, enquanto Coordenador de Área do Subprojeto PIBID Inglês, da relação que as tecnologias digitais têm na construção dos sentidos do que é ser professor de Inglês, a partir dos registros formais dos planos das aulas, da execução das atividades pedagógicas nas docências compartilhadas, oficinas e projetos, materiais didáticos produzidos e da avaliação das ações previstas para serem desenvolvidas pelo PIBID Inglês na Escola Parceira, fazendo a escrita em forma de narrativa no principal instrumento de coleta de dados do estudo, os Diários de Campo Autoetnográficos.

5 DISCUSSÃO

Após a etapa de registro e transcrição dos dados, farei a categorização das narrativas resultantes dos Diários de Campo Autoetnográficos, analisando as informações seguindo a proposta de Auerbach e Silverstein (2003), buscando respostas ao nosso objetivo principal.

A análise terá como produto a descrição narrativa de que o Coordenador de Área do PIBID Inglês constitui a sua identidade, concebe o seu papel e norteia a sua atuação, a partir dos sentidos que constrói acerca da relação das tecnologias digitais com a formação do professor de Língua Inglesa. Narrativa que, conforme Fino (2006, p.05), poderá incluir gráficos, diagramas e artefatos outros, que ajudam a contar a história.

O estudo final, uma vez consolidado e aprovado, será posteriormente divulgado a todos os participantes envolvidos na pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa está estruturada em três seções. Nesta primeira seção, apresentei o contexto, objetivos, questões norteadoras, motivação, método, o referencial teórico e a metodologia da pesquisa, relatando como as tecnologias digitais se associam com a minha história e escolhas profissionais como educador, desde o início, como professor de ensino básico, de cursos livres de idiomas, até a minha chegada à UFCG, o trabalho com formação docente e a Coordenação do PIBID Letras Inglês.

Na seção 2, trago as bases teóricas que alicerçam a pesquisa, apresentando a autoetnografia como método científico da pesquisa e discutindo as tecnologias digitais e a formação docente, na perspectiva da construção de sentidos dos Letramentos.

Na seção 3, descrevo os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa, o PIBID Letras Inglês como o lócus de realização do estudo, os participantes e a metodologia adotada para coletar os dados a serem analisados, registrando os passos de elaboração, envio e aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisas (doravante CEP), UFS. Na mesma seção, trago a análise, interpretação e discussão dos resultados, descrevendo como a autoetnografia, como método de narrativa de si, auxilia o Coordenador de Área do PIBID na compreensão dos sentidos que ele constrói a respeito da relação das tecnologias digitais com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e de seu papel como formador de professores.

As minhas considerações finais vêm em seguida, no item: Sobre a autoetnografia, as tecnologias digitais, o PIBID e a construção dos sentidos de ser professor de Inglês, onde relato como o estudo confirmou ou não a tese inicial, de que o Coordenador de Área do PIBID Letras Inglês constitui a sua identidade, concebe o seu papel e norteia a sua atuação, a partir dos sentidos que constrói acerca da relação das tecnologias digitais com a formação do professor de Língua Inglesa.

Como desejo pessoal, espero que pesquisa seja um marco de referência para futuros estudos autoetnográficos, aumentando o interesse acadêmico para mais trabalhos na área, como forma de conhecermos melhor os grupos sociais e culturas diversas, além disso, que possamos entender melhor como as tecnologias sociais influenciam e constroem sentidos nas relações humanas, como também, que seja um instrumento de reflexão, transformação e ressignificação do papel e sentidos construídos pelo Coordenador de Área do PIBID Inglês, a respeito de sua função, e por fim, que oportunize uma maior visibilidade social ao PIBID como uma política pública de qualificação e capacitação do profissional docente em formação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. New York, NY: Routledge, 2016.

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 2000. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

AUERBACH, C. F., & SILVERSTEIN, L. B. (2003). **Qualitative data: An introduction to coding and analysis**. New York University Press.

BATES, A.W. **Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning**. Online and Distance Education Resources. 2016. Disponível em: https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/teaching-in-a-digital-age_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **Ambientes Digitais: Formação Contínua do Professor de Inglês da Escola Pública de Sergipe**. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p. 121 - 140, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/6871/5559>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Graduação em Letras-Inglês como Formação Contínua: Desfazendo Unilateralidades**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

BOA SORTE-SILVA, P.R. **A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

CELANI, M.A.A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** Linguagem & Ensino, v.8, n.1, p.101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 12 dez. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** New York, NY: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Making Sense.** New York, NY: Cambridge University Press, 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. **How to teach english with technology.** England: Pearson, 2008.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KALANTZIS M.; COPE, B. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.** Cambridge, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2016.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **A new literacies sampler.** New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc, 2007.

KRESS, Gunther et al. **Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom.** New York, NY: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther. **Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication.** New York, NY: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: Everyday practices and classroom learning.** New York, NY: Open University Press, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico.** In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). Construções

de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 243-265.

LEFFA, Vilson J.; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo (orgs.) **Tecnologias e Ensino de Línguas: Uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2020.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE-MOR, Walkyria. **O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital**. In: NORTE, Mariângela B; MESSIAS, Rozana A. L. **Perspectiva sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE**. In NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio [recurso eletrônico]. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf . Acesso em: 28 nov. 2020.

ROJO, R. **Materiais Didáticos no Ensino de Línguas**. In: MOITA LOPES, L P. Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, 2013.

SABIRON-SIERRA, Fernando. **Métodos de Investigación Etnográfica em Ciências Sociais**. Espanha: Mira Editores, 2002.

SACCOL, Amarolinda Zanela. **Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração**. Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, F.G. **Práticas de Leitura e Produção textual usando o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2016.

SOARES, M. **Letramento: Um tema entre gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**, SP: Martins Fontes, 2007.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE IDENTITY CONSTRUCTION OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER: AN AUTOETHNOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PIBID COORDINATOR

Abstract: *This article is part of my ongoing PhD research, which aims to understand how digital technologies build meanings of what it means to be a teacher, through the analysis of the autoethnographic narratives of the Coordinator of PIBID Letras Inglês. In the study, I adopt the autoethnographic method of qualitative-interpretative research, with active participant observation of the researcher subject, within the constructivist epistemology. The theoretical foundation receives the contribution of the following authors: Autoethnography as a scientific method of research, digital technologies and the construction of meanings of being an English Language teacher are based on (MONTE-MOR, 2020; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015, 2015). 2016; BOA SORTE-SILVA, 2010, 2014, 2020; LANKSHEAR, 2007; COPE; KALANTZIS, 2000; KNOBEL; SABIRON-SIERRA, 2000). Data collection is previously arranged in the methodological model proposed by Chang (2008) and the analysis stage will be carried out following the proposal by Auerbach and Silverstein (2003) . The final product of the analysis will be the narrative description that the Area Coordinator of PIBID Inglês constitutes its identity, conceives its role and guides its performance, based on the meanings he builds about the relationship of digital technologies with teacher education of English Language.*

Keywords: *Autoethnography. Digital Technologies. Construction of meanings. PIBID. English. Teacher Training.*
