

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/342611734>

Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível

Book · July 2020

CITATIONS

5

READS

78,987

4 authors:



Fernanda Liberali

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

78 PUBLICATIONS 361 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Valdete Pereira Fuga

Faculdade de tecnologia de Mogi das Cruzes

9 PUBLICATIONS 25 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ulysses C. C. Diegues

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande

9 PUBLICATIONS 5 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Márcia PEREIRA Carvalho

Universidade Federal de São Paulo

2 PUBLICATIONS 9 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



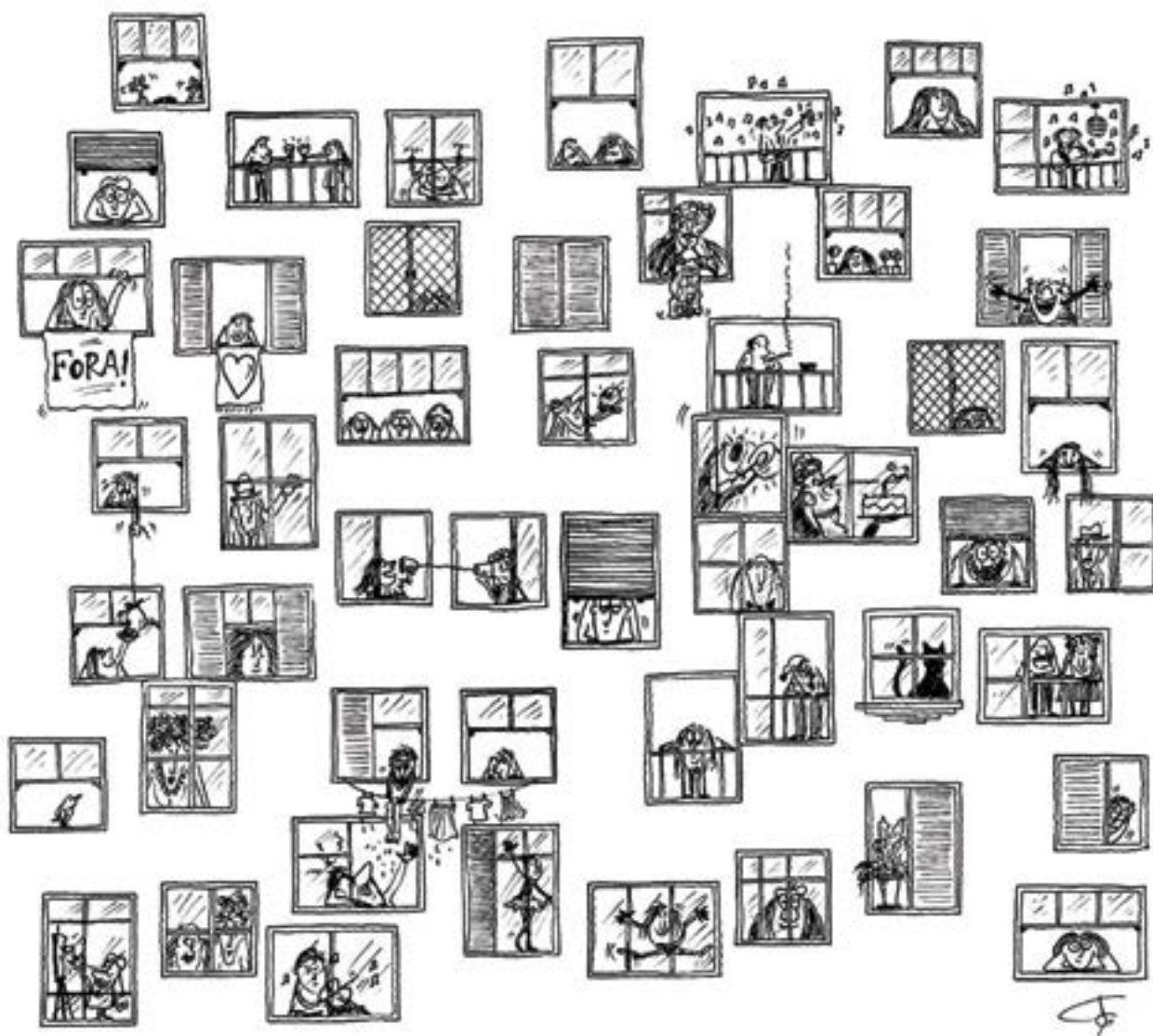
Projeto Brincadas [View project](#)



Contributions of a formative intervention process in the context of bilingual education in Brazil: critical collaboration, agency and de-encapsulation [View project](#)

Fernanda Coelho Liberali
Valdite Pereira Fuga
Ulysses Camargo Corrêa Diegues
Márcia Pereira de Carvalho
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

L695e Liberali, Fernanda Coelho (org.); et al.
Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível / Organizadores:
Fernanda Coelho Liberali, Valdete Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia
Pereira de Carvalho.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-014-9
1. Educação. 2. Ensino Remoto. 3. Meios Auxiliares de Ensino.
4. Processos sociais - Pandemia Coronavirus I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anízio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Ensino Remoto. 370
3. Meios Auxiliares de Ensino. 371.32
4. Processos sociais - Pandemia Coronavirus. 303

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL

Fernanda Coelho Liberali
Valdite Pereira Fuga
Ulysses Camargo Corrêa Diegues
Márcia Pereira de Carvalho
(Organizadores)

Copyright © 2020 – Dos organizadores representantes dos colaboradores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Editoração: Vinnie Graciano

Capa e ilustrações: Ivo Minkovicius

Revisão de Língua Portuguesa: Valdete Pereira Fuga; Ulysses Camargo Corrêa Diegues; Márcia Pereira de Carvalho

Formatação: Ulysses Camargo Corrêa Diegues; Márcia Pereira de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL	9
---	---

IDEIAS GERAIS

CONSTRUIR O INÉDITO VIÁVEL EM MEIO A CRISE DO CORONAVÍRUS – LIÇÕES QUE APRENDEMOS, VIVEMOS E PROPOMOS	13
---	----

Fernanda Coelho Liberali

CORE QUESTIONS FOR EDUCATORS TEACHING IN A PANDEMIC	23
---	----

Sara Vogel

QUESTÕES CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA/DURANTE A PANDEMIA	26
--	----

Sara Vogel

INCLUSÃO

REFLEXÕES SOBRE PROFESSORES E TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS EM TEMPOS DE COVID-19: EXPERIÊNCIA MULTIMODAL NO USO DA MÍDIA VISUAL EM REUNIÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	31
--	----

Carla Regina Sparano-Tesser

DESAFIOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO ESCOLAR E SUPERIOR DE SURDOS PAULISTANOS EM TEMPO DE CORONAVÍRUS	41
--	----

Elías Paulino da Cunha Junior

MEIOS

ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE COVID-19: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA	55
---	----

Grassinete C. de A. Oliveira

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE: POSSIBILIDADES DE AUTORIA, GESTÃO E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA PÓS-GRADUAÇÃO	65
--	----

Andrea Gabriela do Prado Amorim

CONECTAR É PRECISO	73
--------------------	----

Cleide Maria dos Santos Muñoz

Priscila Zanganatto Mafra

ACTIVIDADES PARA ENCUENTROS VIRTUALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA	81
--	----

Maria Cristina Damianovic

Tânia Maria Diôgo

COMO TRAÇAR METAS EXECUTÁVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	91
Viviane Klen-Alves	
VOZ, FALA E CONECTIVIDADE NA SOCIEDADE ATUAL	99
Zuleica Camargo	
REINVENTANDO O CINECLUBE: EXPERIÊNCIAS DE UM CINECLUBE VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	109
Claudia de Almeida Mogadouro	
Sandra Santella de Sousa	
Robson Novaes da Silva	

TEMÁTICAS

EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE CRISE	125
Elisângela Nogueira Janoni dos Santos	
COVID-19 - ATIVIDADES DIDÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO	139
Daniela Frey	
Cássio Gomes Rosse	
Maria de Fátima Alves de Oliveira	
EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS	151
Erika Santos Nascimento	
PANDEMIA E COMUNICAÇÃO: ORATÓRIA EM CONTEXTOS VIRTUAIS	161
Daniela A. R. Bartholo	
O TRABALHO COM O GÊNERO DEBATE - UMA PROPOSTA DE ENSINO REMOTO	171
Antonieta Megale	
Alexandre Nunes	
SEU LUGAR É AQUI E AGORA	181
Mônica de Toledo e Silva Spejorin	

APOIO

A ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL DIANTE DE RUPTURAS REPENTINAS DO COTIDIANO	199
Ana Luiza Fiorin Zamai	
Ana Clara Fernandes Bravim	
A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS: ALGUMAS DICAS PARA AUXILIAR PROFESSORES, ESTUDANTES E FAMILIARES	209
Daniele de Lima Kramm	
Henrique Valle Belo Ribeiro Angelo	
Saulo Missiaggia Velasco	
ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE FAZER COM AS CRIANÇAS EM CASA, EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL?	217
Rodnei Pereira	
Rodrigo Toledo	

INFÂNCIA

MULTILETRAMENTOS NA INFÂNCIA: COMO FICAM AS CRIANÇAS NO ISOLAMENTO PROVOCADO PELA PANDEMIA COVID-19? _____	229
Priscila Barbosa Arantes Sandra Cavaletti Toquetão	
FECHAMENTO DAS ESCOLAS; ENTRE A NECESSIDADE DO ISOLAMENTO SOCIAL E A ESSENCIALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL – COMO FICAM AS CRIANÇAS? _____	239
Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches Renata Pereira Pardim	
ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE _____	245
Monika Garcia Campos da Silva	

UNIVERSIDADE

PROFESSOR, VAI SER EaD? _____	255
Valdite Pereira Fuga José Carlos Barbosa Lopes Ulysses Camargo Corrêa Diegues	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR _____	271
José Carlos Barbosa Lopes Valdir Luiz Lopes João Luís Haidamus Boldrini	
PANDEMIA E QUARENTENA: VIDEOCONFERÊNCIA COMO RECURSO NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR _____	281
Maurício Canuto Marta de Oliveira Gonçalves	
O PROCESSO DE TUTORIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO TUTOR _____	287
Rafael Conde Barbosa Vera Maria Nigro de Souza Placco	

GESTÃO

EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS, COMO MANTER A HUMANIDADE NA ESCOLA E ENVOLVER A COMUNIDADE ESCOLAR POR MEIO DA FORMAÇÃO EM CADEIA CRIATIVA? _____	301
Cristina David	
VIRANDO A CHAVE COM 15.000 ALUNOS EM 15 DIAS – SUCESSOS E LIÇÕES APRENDIDAS _____	313
Isabela de Freitas Villas Boas	
QUAL O PAPEL DA EJA NA INFORMAÇÃO E NA FORMAÇÃO EM ÉPOCAS DE PANDEMIA? _____	325
Cristiane Maria Coutinho Fialho Daniela Aparecida Vieira Guiniver Santos de Souza Ferreira	

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E COLABORAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE E INTERNACIONAL	335
Susan Clemesha	
João Luis de Almeida Machado	

REFLEXÕES

O EMBATE FILOSÓFICO DO MITO E DA VERDADE NA ARENA PÓS-MODERNA SOBRE AS <i>FAKENEWS</i> DO CORONAVÍRUS	347
Francisco Estefogo	

BRINCANDO

A GLOBAL PLAY BRIGADE	363
Cathy Salit	
PERFORMANDO POR UM MUNDO MAIS HUMANO	365
Carrie Lobman	
Marian Rich	
Cheng Zeng	
Ishita Sanyal	
BRINCAR, “TEATRAR” E “ESPERANÇAR”	373
Kelly Cristina Fernandes	
NAS BRINCADAS DA VIDA	377
Daniela A. R. Bartholo	
Luciana Kool Modesto-Sarra	

EPÍLOGO

REFLEXÕES FINAIS: PERFORMAR A VIDA PARA ENFRENTÁ-LA DE FORMA CONSCIENTE	387
Márcia Pereira de Carvalho	
SOBRE OS AUTORES	391

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: BRINCANDO COM UM MUNDO POSSÍVEL

Este livro materializa o inédito viável. Quando confrontados com a iminência da quarentena devido a covid-19, decidimos pensar em meios para dar apoio aos pais, alunos, gestores e professores. Nessa direção, nos organizamos, em primeiro lugar, para contribuir com aquilo que mais faz parte de nossa realidade de pesquisadores-professores nacionais e internacionais: criar um conjunto de textos com relatos e propostas de pesquisadores e/ou educadores sobre suas experiências com a educação em tempos de pandemia.

Em conversa com a editora Pontes, Campinas, obtivemos o aceite para a publicação virtual e distribuição de forma gratuita do livro. Formamos, então, uma equipe de quatro pesquisadores – Fernanda, Valdete, Ulysses e Márcia – para convidar, ler, analisar, revisar e editar o material recebido. Recebemos vários textos com múltiplas possibilidades e procuramos torná-los uma parte deste conjunto que apresentamos. Esperamos, então, que os leitores possam ampliar sua potência de existir e seu repertório.

O livro é composto por dez seções, cujas temáticas abordam o contexto em diferentes áreas e, de forma colaborativa, promove reflexão sobre nossas práticas neste momento sócio-histórico. Inicialmente, os capítulos apresentam ideias gerais sobre o momento que vivemos e algumas propostas mais amplas para a reflexão educativa. Em seguida, o foco recai sobre a questão da educação inclusiva e muitas dificuldades e possibilidades que o momento pandêmico cria. Na terceira seção, os capítulos ressaltam diferentes meios de acesso à educação, suas possibilidades e demandas. Logo após, na quarta seção, os textos discutem diferentes temas educacionais e modos de trabalhar de forma remota. A quinta seção aborda como oferecer apoio aos pais e educadores em meio a novas demandas impostas pelo momento. Em seguida, o foco está nas reflexões sobre o trabalho na Educação Infantil e os desafios que este contexto apresenta. A sétima seção centraliza o contexto universitário e as possibilidades de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas. A oitava seção apresenta a trajetória da gestão educacional das instituições escolares em contexto pandêmico. O olhar filosófico para este momento compõe a nona seção e, por fim, este livro apresenta o brincar como base para a criação do inédito viável, a partir da exposição de propostas nacionais e internacionais que colocam o brincar no centro da criação de possibilidades de vida para todos.

Entendemos que um trabalho colaborativo e crítico tem potencial transformador. Dessa forma, esperamos que este livro possa contribuir para a ampliação do repertório de seus leitores.

Para finalizar, aguardamos sua visita e participação em nossa página do Facebook: www.facebook.com/brincadadaeducacao. Não deixe de entrar lá, enviar seus comentários, participar da Hora da Brincada, conversar com os autores. Sua experiência é fundamental neste processo de construção coletiva e colaborativa do inédito viável na educação.

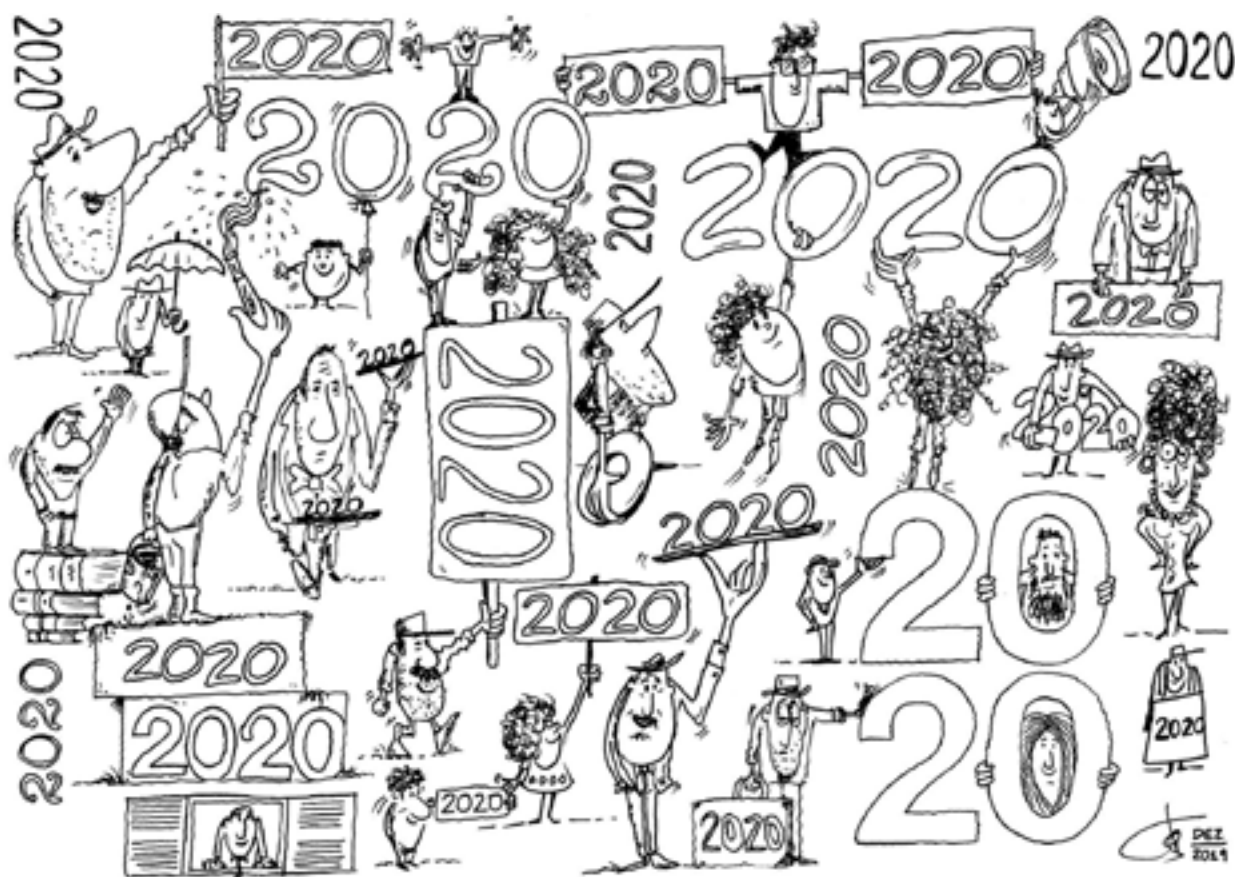
Fernanda Coelho Liberali

Valdite Pereira Fuga

Ulysses Camargo Corrêa Diegues

Márcia Pereira Carvalho

IDEIAS GERAIS



CONSTRUIR O INÉDITO VIÁVEL EM MEIO A CRISE DO CORONAVÍRUS – LIÇÕES QUE APRENDEMOS, VIVEMOS E PROPOMOS

Fernanda Coelho Liberali

INTRODUÇÃO

Sim. Vivemos em tempos difíceis. Sim. Essa doença – covid-19 – nos pegou despreparados e muitas medidas tomadas parecem estar aquém do que seria necessário para garantir vida, além de saúde. Qual o papel da educação neste contexto? Como agem professores, coordenadores, diretores, alunos, pais neste momento? Como o desespero aliado ao despreparo nos impulsiona ao inédito viável? Que princípios guiam nossas decisões quando as situações limítrofes são nunca dantes imaginadas? Que valores pautam nossas escolhas quando os eventos dramáticos são muito mais dramáticos do que o que havíamos pensado? Que usos damos ao nosso patrimônio vivencial? Como construímos patrimônio vivencial no caos? De que forma, em meio à crise, efetivamente colaboramos? Como ser críticos em meio ao desespero e desamparo? Como seguir em frente?

2. QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESTE CONTEXTO?

A crise do coronavírus surgiu entre nós, principalmente no Brasil, em meio a um contexto que Mbembe (2016) chamou de necropolítica¹, ou seja, o poder dos governos de decidir quem viverá e quem morrerá e de que forma os farão. Partindo de uma leitura da política como o trabalho da morte, o autor explica que a soberania expressa o direito de matar. Nesse sentido, a ideia de vida e de segurança se torna um imaginário da soberania. Além disso, implica a ideia da ligação entre suicídio e homicídio unidos em um único ato, como no caso de homens bomba ou, atualmente, em ações de não distanciamento social que colocam em risco a vida própria e dos demais. Nessa relação, constrói-se uma visão de que morrer poderia ter um caráter de transgressão.

Certamente, o coronavírus não é uma fabricação para gerar a morte, mas sua existência entre nós contribui para promover o interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte” e de formas de existência social, que conferem às pessoas o status de “mortos-vivos”, conforme explicou Mbembe (2016). A ideia de que “Alguns vão morrer? Vão morrer. Lamento, essa é a vida”, expressa pelo presidente brasileiro², serve para exemplificar o tipo de necropoder, discutido por Mbembe (2016). Isso se reforça quando, a cada dia, as notícias nacionais e internacionais

1 TEMÁTICAS | ACHI L LE MBEMBE Arte & Ensaios | Revista do PPGAV/EBA/UFRJ | n. 32 | dezembro 2016

2 <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/thiago-amparo/2020/03/idosos-nao-saodescartaveis.shtml>

mostram que o vírus não mata em igual proporção ricos e pobres³, devido às condições sociais e econômicas que não oferecem aos mais pobres acesso aos bens para sua recuperação. Dados sobre a cidade de São Paulo, divulgados em 18/04/2020, por exemplo, revelam que há mais caso em distritos mais ricos da cidade, porém há mais mortes entre os distritos mais pobres.

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da covid-19. O mesmo processo parece se expandir para educação. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimento nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota. No entanto, nesse âmbito, podemos perceber também o necropoder que gera a necroeducação. Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (2016).

Para muitos alunos das comunidades mais pobres, com dificuldade de acesso à alimentação e com seus pais ainda necessitando trabalhar, a realidade se concretizou ou no apoio de avós e vizinhos ou no abandono em cuidado próprio ou de irmãos mais velhos. Com acesso restrito ou nulo à internet, poucos conseguem realizar as propostas feitas pelos governos para suprir a ausência de aulas presenciais. Neste contexto, qual o papel da educação?

3. COMO O DESESPERO ALIADO AO DESPREPARO NOS IMPULSIONA AO INÉDITO VIÁVEL?

Situações-limites, colocadas pela realidade imediata, podem imobilizar os sujeitos. Nesse momento, as chances para isso são inúmeras, uma vez que não há experiências anteriores com situações como a colocada pela covid-19. Nosso despreparo frente a isso parece gerar a sensação de total inutilidade e inevitável fracasso ou destruição. Contudo, a proposta de Freire (1970/1987) sobre o inédito viável vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva. Em nosso tempo, nunca foi tão mandatório pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão. A situação que vivemos exige que nos coloquemos frente ao contexto com nossa história como uma ferramenta para criar o possível.

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado. E essa possibilidade de reestruturação da própria existência frente a situações limites é nossa marca de humanidade, nossa força de nos manter em existência, como sugeria Espinosa (1677). Nessa direção, o processo de imersão na realidade como ela se configura, e não como a imaginamos ou gostaríamos que fosse, se faz fundamental. Essas imersão e compreensão de nossas

3 <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/03/15/coronavirus-nao-prefere-pobre-ou-rico-mas-governos-e-suas-politicas-sim.htm> e <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/04/casos-coronavirus-sao-paulo/>

limitações e potencialidades permitem a análise mais crítica do que sabemos e podemos realizar de concreto.

Em termos educacionais, a experiência como professora universitária, formadora em contextos mais diversos e o contato com educadores de vários lugares do mundo têm mostrado o esforço para viver essa situação limítrofe e criar o inédito viável. Dentre muitas situações limítrofes, um exemplo de criação de inédito viável foi o do grupo de professores e gestores de um centro de educação de jovens e adultos que, ao retomar suas possibilidades e com limitado acesso a seus alunos brasileiros e haitianos, organizou uma ação entre os professores, que telefonaram para cada um de seus quase 1600 alunos na tentativa de conhecer suas reais condições para aprendizagem remota.

Diante das respostas alcançadas e reconhecendo a situação de precariedade e de fome de um grande número das famílias dos alunos da escola, os professores, com apoio de seus amigos e conhecidos, organizaram uma coleta de cestas básicas para serem distribuídas de forma imediata aos alunos com mais necessidades. Essa ação não estava na proposta inicial de contatar os alunos e entregar os materiais impressos e instruir sobre materiais digitais para uso em aprendizagem remota. Porém, a imersão na realidade permitiu a percepção da real demanda dos alunos. Com isso, uma solução inédita e imediata foi criada para que outras possibilidades possam surgir.

Assim, diante da necropolítica que invisibiliza as reais condições de vida de alguns, uma educação libertadora busca evitar uma necroeducação, que apenas se apoia em oferecer o igual aos diferentes, aos que vivem contextos de morte. Nessa situação, o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem.

4. QUE USOS DAMOS AO NOSSO PATRIMÔNIO VIVENCIAL? COMO CONSTRUÍMOS PATRIMÔNIO VIVENCIAL NO CAOS?

O patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), que parte dos conceitos de repertório (BUSCH, 2015; BLOMMAERT, 2010), de patrimônio de conhecimento⁴ (HOGG, 2011; MOLL et al., 1992) e de vivência⁵ (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, 2010), pode ser compreendido como o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro. Esses recursos se materializam (ou não) nos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo e compreendem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais. O conceito permite considerar as múltiplas formas de ser, agir e sentir dos sujeitos ao longo de suas experiências e os modos como essas formas podem ser ampliadas, transformadas, aplicadas, criticadas em novas experiências.

A crise da covid-19, que suscita a criação do inédito viável, depende da forma como são acionados e desenvolvidos os patrimônios vivenciais de cada um. Em face das demandas impostas por essa realidade, é necessário potencializar os sujeitos. Assim, a busca por trabalhar com uma diversidade de saberes e modos de existir se faz mandatória. A combinação dos vários patrimônios vivenciais dos educadores parece ter sido essencial para que novas criações sejam realizadas. Por exemplo, em escolas que têm conseguido utilizar várias plataformas para promover processos de

4 Tradução livre de “funds of Knowledge”.

5 Tradução do russo “perejivanie”.

ensino-aprendizagem, a valorização dos conhecimentos de diferentes agentes escolares, das experiências dos pais, do conhecimento dos alunos, professores e pais sobre aparatos digitais, as potencialidades dos próprios aplicativos, as trocas de experiência vêm criando um contexto de aprender com o outro e de criar tarefas de formas muito diversas do que aquelas usualmente conhecidas dentro das salas de aula.

Como relatado por Janoni dos Santos (neste livro), partindo de uma experiência comum de alunos e professora com o uso do *Facebook*, os participantes da escola criaram a “Quarentemática” para *lives* interativas. Nessa direção, a escola também usou a plataforma como meio de divulgação de informações e de solicitações. A combinação das vivências de educadores, pais e alunos no *Facebook* parece que tornou o uso dessa plataforma uma experiência relevante para a manutenção das relações entre alunos e professores, ainda que o acesso não seja amplo e a conexão nem sempre seja possível.

Igualmente, Megale e Nunes (neste livro) abordam como suas vivências anteriores com o ensino do debate em aulas de inglês, unidas a seus conhecimentos sobre as plataformas digitais disponibilizadas pelas escolas e outras conhecidas pelos educadores, permitiram reconstruir as experiências de aprendizagem de seus alunos. As novas propostas de aprendizagem oferecem aos aprendizes desafios também novos e que podem ampliar suas vivências.

A forma de construir as experiências permite visualizar a construção do inédito viável a partir dos patrimônios vivenciais de cada um dos envolvidos. A luta contra a necroeducação, nesse caso, envolve superar padrões de aprendizagem alienantes que, muitas vezes, marcam as formas de aprendizagem a distância. Mesmo em escolas privadas nas quais o acesso aos meios digitais é facilitado, nem sempre a forma de ensino-aprendizagem privilegia o dessilenciamento e a construção crítica dos alunos. Ao contrário, formas de ação reprodutivas parecem ser o padrão.

5. DE QUE FORMA, EM MEIO À CRISE, EFETIVAMENTE COLABORAMOS PARA UMA FORMA DE EDUCAÇÃO MAIS LIBERTADORA? COMO SER CRÍTICOS EM MEIO AO DESESPERO E DESAMPARO?

Como já apresentei, a crise que vivemos parte de um problema de saúde, mas se amplia por uma questão socioeconômica. Nesse enquadre, é reforçada por uma necropolítica em que a destruição de alguns é compreendida como parte do processo em desenvolvimento. A política, como diz Sousa Santos (2020, p. 10), “deveria ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos” parece deixá-los ao abandono. E é essa mesma forma de necropoder, como apontado por Mbembe (2016), que valida princípios competitivos ao buscar uma padronização e homogeneização, cria uma falsa ideia de realidade. Nesse contexto, os diferentes são silenciados e os empobrecidos, principalmente, são aniquiláveis.

Nas escolas, esse processo abre espaço para a “escravização do oprimido” (SOUZA, 2017), ou seja, para seu silenciamento, apagamento, eliminação. Em momentos de crise, esse processo parece ficar ainda mais evidente quando as diferenças econômicas reforçam de forma repugnante as diferenças no acesso aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse quadro, a colaboração precisa ser crítica.

A colaboração, caracterizada pelo que Fullan e Hargreaves (2000) denominam de confortável, tende a criar uma ideia de tranquilidade, que, na verdade, contribui para perpetuar desigualdades e formas não transformadoras de agir. Na crise, há uma tendência à criação de uma blindagem às posturas mais críticas e que colocam as diferenças em foco. Essa atitude impede questionamentos e pontos de discordância e silencia os que se sentem oprimidos por posições assumidas como verdades únicas.

A colaboração crítica (MAGALHÃES, 2010, 2014; LIBERALI, 1999, 2013, 2016) oferece espaço para a contradição. Espaços escolares, como já aponte em outras ocasiões, pressupõe ações de compreender, completar, expandir e/ou contradizer os outros. Nesse tipo de colaboração, é preciso que alunos e professores experimentem a tomada de decisões conjuntas (MAGALHÃES 2011), questionando aspectos sócio-histórico-culturais, entrelaçando processos sociais e individuais e construindo, de forma conjunta, novas possibilidades de ser, agir e sentir.

Nessa direção, em meio ao desespero e desamparo, é preciso construir espaços em que as pessoas tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências, em que questionamentos amplos sejam feitos, em que possibilidades de trocas sejam criadas, e que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. Nessa conjuntura, sem que haja condescendência ou agressões, pais, professores e alunos poderão expor suas possibilidades.

Neste momento, experiências vividas mostram como exigências descabidas de pais, desmandos de governos, impossibilidades socioeconômicas de alunos, falta de formação dos professores, ações guiadas apenas por caráter financeiro em algumas instituições criaram contextos para uma necroeducação, isto é, para uma destruição da potência de existir de pais, alunos, professores, coordenadores, diretores. Por outro lado, também há relatos de movimentos em busca de colaboração crítica. Escolas que, em conexão com os pais, definiram ações e formas de atuar durante a pandemia.

Nessas escolas, alunos, pais, professores e equipes diretivas tiveram conversas por meio de reuniões virtuais, trocas em páginas do *Facebook* e, em alguns casos, até pessoalmente, antes do decreto para fechamento das escolas ser efetivado. Essas conversas, não fáceis e com tensões, criaram condições para que as medidas tomadas possam levar em conta as vozes dos diferentes participantes. O relato, a seguir, mostra como uma gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo viveu esse momento de colaboração crítica para superar suas dificuldades.

Quadro 1: Relato de uma gestora da rede municipal de São Paulo

“Essa semana fiquei mais direcionada ao atendimento de minha comunidade. Para quem não sabe sou diretora de uma escola municipal da Zona Leste. Atendemos algumas comunidades muito muito carentes e invisíveis, pois são lugares “escondidos”. Pra acessar esses locais, temos que adentrar vielas e descer ladeiras. Quem passa pela rua não imagina o que se esconde. São morros invertidos. Sendo assim, tomamos a iniciativa de ligar de casa em casa essa semana, tentar trazer o máximo de pessoas pra nossa página do Facebook (as que as condições materiais ainda permitem). Foi bom ouvir as vozes, não identifiquei nenhum caso suspeito de COVID. Por outro lado, foi punk ouvir as histórias de vida, algumas já conhecidas, outras nem tanto. Todas as ligações foram recebidas com tanto afeto, tanto amor. Fiquei energizada. Pena nem todos terem telefone 😞. Temos 866 estudantes matriculadxs, do 1o ao 9o ano e na EJA. Além das ligações pra saber como estão, elaboramos um projeto coletivo de trabalho docente baseados em temas geradores. Não dividimos o conteúdo por ano e sim por ciclos.

Elaboramos atividades a partir de módulos, com quatro componentes curriculares e com oferta de atividades interdisciplinares e inclusivas. Toda a equipe deu pitaco. Utilizamos como principal ferramenta o Facebook, pois essa plataforma ainda não está totalmente acessível (sabemos que só a escola presencial é acessível). O trabalho de Gestão está sendo filtrar o que vem da Rede de maneira tão opressiva e antidemocrática. Estamos dialogando com a proposta da Rede, mas construindo um caminho próprio, coletivo, atrelado aos nossos princípios e que atenda, um pouco melhor, nosso território. Lamentamos não identificar uma organização como a de Paraisópolis, mas temos mapeado ações de solidariedade também. Tenho um misto de sentimentos, mas pensar em coisas ditas aqui, tem ajudado qualificar os debates com a equipe e no trato com as famílias”

Fonte: trecho de conversas retiradas de grupo WhatsApp em 11/05/2020

As experiências não são fáceis pois a contradição se impõe com força de dominação de nossas potências. Porém, a coletividade e o engajamento com a realidade sustentam as possibilidades de seguir em frente.

6. COMO SEGUIR EM FRENTE?

Precisamos exercer nossa agência transformadora, voluntária, libertadora e desencapsulada (FREIRE, 1970; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2017). Não sabemos o mundo que viveremos a partir desta pandemia. Sabemos, contudo, que necessitaremos de mecanismos para transformar essa realidade de necropolítica que vivenciamos e esse movimento dependerá da escolha intencional de cada um por modos de agir mais libertadores e comprometidos com o bem comum.

Nessa direção, como já expliquei em outras oportunidades (LIBERALI, 2019), será mandatória a experiência de desencapsulação. Inicialmente, discutimos a desencapsulação como um processo de superar saberes escolarizados, isolados da realidade, compartimentalizados em disciplinas escolares e desconectados da vida dos alunos (Liberali et al, 2015). O processo de desencapsular implica em processos de ensino-aprendizagem, que se realizam fora de cápsulas tais como as disciplinas, as fontes e a própria instituição escolar. Contudo, antes mesmo que a covid-19 se infiltrasse em nossa realidade, percebemos que havia um processo muito mais amplo a desencapsular.

A constituição de agências desencapsuladas, neste momento histórico, implica que educadores, aluno e pais se engajem em atividades para a construção de formas para romper limites representacionais e promover, assim, novas formas de viver. Nessa linha, os participantes podem expandir seus horizontes de ação para além daqueles nos quais correntemente estão envolvidos. Essa perspectiva de desencapsulação implica ampliar as possibilidades de agir, sentir, saber dos participantes. A construção de agência desencapsulada envolve construir mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar de modo intenso em atividades várias nesse novo e temporário modo escolar, superando as fronteiras de espaços e de papéis normalmente designados para cada um.

6 A ferramenta oportunizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Nessa linha, nosso grupo de pesquisa vem criando grupos para apoiar professores, alunos, gestores e pais por meio de espaços denominados “Brincadas”. As Brincadas surgiram a partir do *Global Play Brigade*⁷, um grupo dirigido por Cathy Salit, organizado pelo *Eastside Institute* de Nova Iorque, composto por artistas, improvisadores, profissionais do brincar, educadores, *coaches* que partem do conceito de brincar e *performance* para conectar e dar suporte a pessoas em todo o mundo. Nosso grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), de forma criativa, uniu a ideia de brigada (cujo nome se associa à palavra briga) a ideia de brincar e construiu, por sugestão de Fábio Marinho Calderano, o neologismo *Brincada*. Nessas Brincadas, por meio do apoio em brincadeiras e performances, os vários grupos têm oferecido suportes variados.

- 1) A Brincada de Apoio⁸ busca recursos financeiros e materiais para hospitais e comunidades. Tem como objetivos: 1) não perder médicos, enfermeiros, assistentes, pessoal de limpeza, verdadeiros guerreiros na linha de frente da pandemia; 2) fornecer máscaras e gel de álcool às comunidades carentes locais e evitar que os hospitais fiquem ainda mais sobrecarregados; 3) alimentar a população extremamente desprivilegiada com cestas áreas. Até final de abril, já foram recolhidos aproximadamente R\$50.000 para a compra de máscaras pff2, óculos de proteção ocular, bolsas com zíper e protetores faciais. Outros dezessete mil reais também foram angariados para a compra de cestas de alimentação para alunos de um centro de educação de jovens e adultos. Além disso, foram recolhidos 20 litros de álcool gel e uma parte foi entregue a central de ações com moradores de rua, coordenada pelo Padre Julio Lancelot. Com conexões e apoio internacional, essa Brincada possui também uma página na internet com publicações em português e inglês;
- 2) A Brincada da Educação⁹ reúne 25 professores e pesquisadores na organização, divulgação, distribuição e troca de experiências com pais e educadores por meio de página do *Facebook*. A página possui mais de 1500 seguidores e vem realizando através da “Hora da Brincada” (live), por meio de *Zoom*, e disponibilizando espaço para publicações de interesse do seu grupo;
- 3) A Brincada do Brincar¹⁰ foi criada para a programação semanal de atividades virtuais com jovens e crianças. Sua primeira atividade síncrona ocorreu no dia 04/05 em que jovens da China e do Brasil se encontraram para dança uma típica chinesa e o samba brasileiro. No dia 09/05, realizou um encontro via *Zoom* com integrantes do Programa Digitmed, que reuniu cerca de 30 participantes, dentre os quais tivemos crianças, jovens e adultos, surdos e ouvintes e até participantes americanos de Atlanta. O evento contou com interpretação em libras e legendas em inglês, marcando a principal característica do Programa que é a diversidade;
- 4) A Brincada do Ouvir, realizada em parceria com a *Deep School*, oferta momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão processos de grande angústia. Nessa Brincada, contamos

7 <http://www.globalplaybrigade.com/>

8 <https://www.facebook.com/brincadadeapoio/>

9 <https://www.facebook.com/brincadadaeducacao/>

10 <https://www.facebook.com/brincada.brincar/>

com um grupo de mais de 40 terapeutas e estudantes de psicanálise que se propuseram a atuar de forma voluntária para estar em contato com aqueles que precisam de apoio;

- 5) A Brincada dos Gestores Educacionais reúne gestores de instituições públicas e privadas em um grupo de *WhatsApp* e por meio de reuniões quinzenais nas quais esses profissionais compartilham suas dificuldades, potencialidades, ações e aflições.

Todas essas Brincadas surgiram em meio à crise da covid-19 como formas de criar o inédito viável por meio do compartilhamento de patrimônios vivenciais de cada um dos participantes que, juntos em colaboração crítica, construíram formas de agência desencapsuladas para seguir em frente.

Como aponta Vygotsky (1994/2010), os eventos dramáticos vivenciados em nossa história marcam cada um de forma absolutamente singular. No entanto, certamente podem ser base para ampliação nossas formas de agir no mundo. Que esse momento tão duro permita a você, leitor, superar as amarras da necroeducação e experimentar a transformação de suas formas de agir no mundo em busca, também, de superar a necropolítica que controla nosso modo de ser no mundo!

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ESPINOSA, B. [1677]. **Ética demonstrada em ordem geométrica e dividida em cinco partes que tratam**. Trad. Jean Meaville. São Paulo: Martin C. 2003.

FREIRE, P. 1970. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOGG, L. **Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature**. Teaching and Teacher Education, v.27, p. 666-677, 2011.

LIBERALI, F. C. **Analyzing classroom dialogue to create changes in school**. Learning and instruction, v. 48, p. 66-69, 2017.

_____. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. G.G. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.63-78.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C., MEANEY, M. C., SANTIAGO, C., CANUTO, M., SANTOS, J. A. A. **Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos**, v. 10: 2-17. *Prolíngua*: João Pessoa, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**. 1ed. São Paulo: Pontes, v., p. 17-48, 2014.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13- 39.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. **As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue**. *Revista X*, v.15, n.1, p. 55-74, 2020.

MOLL, L. C.; AMANTI, C.; Neff, D.; GONZÁLES, N. Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, v. 31, n.2, p. 132-141, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **A gramática do tempo, para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

STETSENKO, A. 2017. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge University Press: New York.

VYGOTSKY, L. S. [1930]. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. [1934]. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

MATERIAL ONLINE

BUSCH, B. **Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben – the lived experience of language**. *Applied Linguistics*. 2015. <http://doi:10.1093/applin/amv03>

LIBERALI, F. C. **Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project**. *D.E.L.T.A.*, v. 35 (3), 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350302>.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32, 2016, p. 122-151. Available from: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>

CORE QUESTIONS FOR EDUCATORS TEACHING IN A PANDEMIC

Sara Vogel

WHAT A TIME TO BE TEACHING AND LEARNING

As the covid-19 coronavirus has spread across the world, university courses and K-12 schools have moved online to help families adhere to social distancing policies. While several months in, some regions and nations have begun to loosen restrictions, school will likely not look as it did before the pandemic for a long time -- or even ever again.

Teachers and families need all the support they can get to educate young people during this time -- financial, technical, informational, and socio-emotional. As an education researcher in New York City working on projects in collaboration with teachers in our public schools, I have come to realize that people's experiences of "school" vary greatly. Some students have ready access to tech tools and broadband, and some do not. Some find themselves stressed, and others bored. Some get sick, some do not.

With this unevenness and diversity of experience in mind, I propose three core questions that all educators -- no matter their situation and location -- could and perhaps should be asking and using to guide their practice. Answers to these questions will shift and change over time with the dynamic course of this pandemic, so it may be valuable to use these questions to take stock periodically.

2. HOW AM I DOING?

My colleague, Dr. Christopher Hoadley, at New York University brought a blog post by Professor Vanessa Dennen to our project team's attention (DENNEN, 2020). Professor Dennen offers a simple mantra that can help us all prioritize during these times: "People first. Content second. Technology third".

I've taken this to mean that before educators can meet their students' needs, they must take care of themselves -- ensure they and their families are physically and mentally healthy. This is not an easy task. People face different struggles depending on their economic and social circumstances, and the kinds of supports offered by local and national governments (GOLDSTEIN et al., 2020). Teachers should stay in touch and advocate for each other in this respect -- there is power in numbers. School administrators must acknowledge teachers' everyday stressors and adjust expectations and supports accordingly.

3. HOW ARE MY STUDENTS AND THEIR FAMILIES DOING? WHAT ARE THEIR SITUATIONS?

As teachers navigate their own health and the health of their families, Dennen's "People First" guidance should also inspire them to take stock of students' situations. This information-gathering should be done in collaboration with other teachers and staff at your school, and data should be regularly shared and updated. Where are students, and with whom? Are all members in the home healthy? What are your students' emotions and capacities for learning at this time? How active of a role can parents play in students' learning? What language(s) are being used in the home? Given the move towards online and virtual learning, taking inventory of the computers and mobile devices students have available to them is key, remembering that in some families, students must share devices with other youth and adults in the home. It would also be useful to learn about the non-digital practices happening in the home -- are families cooking together? Playing with games and toys? Making art or music? Going on nature walks? Knowing this information about students' funds of knowledge (MOLL et al., 2005) can help teachers design learning experiences that will be in touch with students' present realities.

4. WHAT IS SCHOOL FOR? WHAT IS MY DRIVING PURPOSE AS A TEACHER?

This pandemic reignites age-old debates about the purposes of schooling. When asked about the purpose of school, students, educators and families have historically offered diverse reasons (GOODLAD, 1979): school should help young people realize and develop their passions, socialize and learn about diverse points of view and ways of life, prepare for the workforce, think critically, and participate in democratic institutions. Many of those impulses do not always translate into classroom practice, and for many, school has become a factory-like setting where children complete assignments by rote simply to "pass" to the next grade.

But as any parent attempting to home-school their children today knows, answers like "because I said so" are not especially ineffective these days. Today, kids need reasons to self-motivate and manage their time around school-based tasks. If they do not see the relevance or importance of those tasks, then why do them? There are plenty of other interest-driven things to do with devices and around the house.

Educators should ask themselves what their roles and the roles of "school" should be in this crisis. Perhaps schools and teachers see providing students with a stable routine and caring adults as a top priority. If that is the case, then practice should reflect that value -- maybe schools build in time for teachers to check in with students in conference calls throughout the week or begin each day with an emotional "temperature check" over a video chat. Perhaps, educators see themselves as mentors for especially older students -- they might learn about what students enjoy doing at home, and help them deepen and expand those passions and interests. The Connected Learning community (DYSON & LARSON, 2019) and many others remind us that learning can happen anytime and anywhere. The teacher-as-mentor might point students to relevant resources and safe

online communities -- for instance, the Wattpad¹ fan fiction writing community or the Scratch community² for creating and sharing digital stories and games, or a YouTube channel for physical activity, cooking, or art -- and then hold students accountable for engaging with those interests and reflecting on their progress.

Asking this question should also prompt teachers to reimagine their and their students' relationship to school subject matter. Do teachers expect students to learn all of the content and get practice with all of the skills as written in state policy documents? This is probably an unrealistic expectation for most. But there may be a role to play for the core ways of thinking and doing promoted in the school subjects -- Language Arts, Math, the Sciences, the Social Sciences, Physical Education, Music, Arts, and Computing. Reflect on the key practices, values, and perspectives that your subject has to offer students, given their lives and situations.

A core goal for educators in these times is also to **help students answer the question “why school?”** Outside of the compulsory framework of the school day, students might be motivated by the promise of an authentic audience for their writing, digital projects, or artwork, by connections to their daily lives, interests and topics they care about, or by social connections to their classmates.

While the transition to remote learning happened swiftly and without much warning, stopping to think about core priorities and goals will help students and teachers stay healthy and use this time in fulfilling and meaningful ways.

REFERENCES

MOLL, L.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZÁLEZ, N. (2005). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. In **Funds of Knowledge**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

ONLINE MATERIAL

DENNEN, V. (2020, March 13). **Teaching Online During COVID-19**. Vanessa Dennen. <https://vanessadennen.com/teaching-online-during-covid-19/>

DYSON, S.; LARSON, K. (2019). **Connected Learning Guide: A Field Tested Resource for Practitioners**. Chicago Learning Exchange. <https://resources.chicagolx.org/clguide/clx-connected-learning-guide-compact-4-29-19.pdf>

GOLDSTEIN, D; POPESCU, A.; HANNAH-JONES, N. (2020, April 6). **As School Moves Online, Many Students Stay Logged Out**. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/04/06/us/coronavirus-schools-attendance-absent.html>

GOODLAD, J. I. (1979). **What Schools are For**. <http://eric.ed.gov/?id=ED178400>

1 <http://wattpad.com/>

2 <http://scratch.mit.edu>

QUESTÕES CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA/DURANTE A PANDEMIA¹

Sara Vogel

MOMENTO DIFÍCIL DE ENSINAR E APRENDER

Com a propagação do coronavírus pelo mundo, cursos universitários e escolas de ensino fundamental e médio passaram a operar *online* para ajudar as famílias a aderirem às políticas de distanciamento social. Vários meses depois, algumas regiões e nações começaram a flexibilizar as restrições. No entanto, é provável que, por muito tempo, a escola não volte a ser como antes da pandemia - ou mesmo nunca mais.

Professores e famílias precisam de todo o apoio possível, financeiro, técnico, informativo e sócio emocional para educar os jovens durante esse período. Como pesquisadora em educação na cidade de Nova York, trabalhando em projetos em colaboração com professores de nossas escolas públicas, percebi que as experiências das pessoas com “escola” variam muito. Alguns estudantes têm acesso imediato a ferramentas de tecnologia e banda larga e outros não. Alguns se sentem estressados e outros entediados. Alguns ficam doentes, outros não.

Com essa desigualdade e diversidade de experiências em mente, proponho três perguntas centrais que todos os educadores - independentemente da situação e localização - poderiam e, talvez, devessem estar se perguntando e usando para orientar sua prática. As respostas a essas perguntas mudarão ao longo do tempo com o curso dinâmico dessa pandemia; portanto, pode ser valioso usá-las para fazer um balanço periódico.

2. COMO ESTOU ME SENTINDO?

Meu colega, Dr. Christopher Hoadley, da Universidade de Nova York, chamou a atenção da nossa equipe de projeto para um post da Professora Vanessa Dennen (DENNEN, 2020). A Professora Dennen oferece um mantra simples, que pode ajudar a todos nós a estabelecer prioridades durante esses tempos: primeiro as pessoas; conteúdo segundo; terceiro a tecnologia.

Entendi que isso significa que, antes que os educadores possam atender às necessidades de seus alunos, eles devem cuidar de si mesmos - garantir que eles e suas famílias estejam fisicamente e mentalmente saudáveis. Essa não é uma tarefa fácil. As pessoas enfrentam lutas diferentes, dependendo de suas circunstâncias econômicas e sociais e dos tipos de apoio oferecidos pelos governos locais e nacionais (GOLDSTEIN et al., 2020). Os professores devem ficar em contato como um grupo e defender-se um ao outro a esse respeito - há poder nos números. Os administradores das escolas devem reconhecer os fatores diários geradores de estresse para os professores e ajustar as expectativas e o suporte, de acordo com as necessidades.

1 Este texto foi traduzido por Susan Clemesha.

3. COMO ESTÃO MEUS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS? QUAIS SÃO SUAS REALIDADES?

À medida em que os professores cuidam de sua própria saúde e da saúde de suas famílias, as orientações de “*People First*” de Dennen também devem inspirá-los a fazer um balanço das realidades dos alunos. Essa coleta de informações deve ser realizada em colaboração com outros professores e colaboradores da sua escola e os dados devem ser compartilhados e atualizados regularmente. Onde estão os alunos e com quem? Todos os membros em casa estão saudáveis? Quais são as emoções e capacidades de seus alunos para aprender neste momento? Qual a participação ativa dos pais na aprendizagem dos alunos? Quais idiomas estão sendo usados em casa? Dada a mudança para o aprendizado on-line e virtual, é fundamental fazer o inventário dos computadores e dispositivos móveis que os alunos têm à sua disposição, lembrando que em algumas famílias, os alunos devem compartilhar dispositivos com outros jovens e adultos em casa. Também seria útil aprender sobre as práticas não digitais que acontecem em casa - as famílias estão cozinhando juntas? Brincando com jogos e brinquedos? Fazendo arte ou música? Indo para caminhadas na natureza? O conhecimento dessas informações sobre os “*funds of knowledge*” (*patrimônios culturais*) dos alunos (MOLL et al., 2005) pode ajudar os professores a projetar experiências de aprendizado que se conectarão com as realidades presentes dos alunos.

4. PARA QUE SERVE A ESCOLA? QUAL É O MEU PROPÓSITO NORTEADOR COMO PROFESSOR?

Essa pandemia reacende debates seculares sobre os propósitos da escola. Quando perguntados sobre o propósito da escola, estudantes, educadores e famílias historicamente oferecem diversas razões (GOODLAD, 1979): a escola deve ajudar os jovens a perceber e desenvolver suas paixões, socializar e aprender sobre diversos pontos de vista e modos de vida, preparar-se para a força de trabalho, pensar criticamente e participar de instituições democráticas. Muitos desses argumentos, nem sempre se traduzem na prática em sala de aula e, para muitos, a escola se tornou um ambiente de fábrica, onde as crianças concluem tarefas rotineiras simplesmente para “passar” para a próxima série.

Mas como toda família que tenta estudar em casa com seus filhos sabe, respostas como “porque eu disse” não são especialmente eficazes. Hoje, as crianças precisam compreender o contexto para se engajar e gerenciar seu tempo em tarefas escolares. Se eles não veem a relevância ou importância dessas tarefas, por que fazê-las? Há muitas outras coisas conectadas aos seus interesses nos dispositivos eletrônicos e nos espaços da casa.

Os educadores devem se perguntar sobre seu papel e o papel da “escola” nesta crise. Talvez as escolas e os professores considerem como prioridade oferecer aos alunos uma rotina estável e cuidado atento. Se for esse o caso, a prática deve refletir esse valor - talvez as escolas tenham tempo para os professores acompanharem os alunos em vídeo conferências durante a semana ou começarem todos os dias com uma “verificação de temperatura” emocional durante um bate-papo por vídeo. Talvez, os educadores se considerem mentores de alunos, especialmente dos mais velhos. Eles podem aprender sobre o que os alunos gostam de fazer em casa e ajudá-los a aprofundar e expandir essas paixões e interesses. A comunidade do *Connected Learning* (DYSON; LARSON, 2019) e muitos outros nos lembram que o aprendizado pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar.

O *professor como mentor* pode direcionar os alunos para recursos relevantes e comunidades *online* seguras - por exemplo, a comunidade de escritores de *fan-fiction* do Wattpad² ou a comunidade *Scratch*³ para criar e compartilhar histórias e jogos digitais ou um canal do *YouTube* para atividades físicas, culinária ou arte - depois solicitar que os alunos justifiquem suas escolhas e reflitam sobre seu progresso.

A pergunta também deve levar os professores a reimaginar o relacionamento deles e de seus alunos com as questões da escola. Os professores esperam que os alunos aprendam todo o conteúdo e pratiquem todas as habilidades descritas nos documentos oficiais? Essa é provavelmente uma expectativa irreal para a maioria. Mas, pode haver um papel a desempenhar nas principais formas de pensar e agir promovidas nas disciplinas escolares - Linguagem, Matemática, Ciências, Ciências Sociais, Educação Física, Música, Artes e Tecnologia. Reflita sobre as principais práticas, valores e perspectivas que a sua disciplina tem para oferecer aos alunos, considerando suas vidas e contextos.

Um objetivo central dos educadores, neste tempo, é ajudar os alunos a responder à pergunta “por que a escola?” Fora da estrutura obrigatória do dia escolar, os alunos podem ser motivados pela promessa de um público autêntico para sua escrita, projetos digitais ou obras de arte, por conexões com suas vidas diárias, interesses e tópicos de que se preocupam, ou por conexões sociais com seus colegas de classe.

Embora a transição para a aprendizagem remota tenha acontecido rapidamente e sem muito aviso, parar para pensar nas prioridades e nos objetivos principais ajudará os alunos e os professores a manterem-se saudáveis e a usarem esse tempo de maneiras satisfatórias e significativas.

REFERÊNCIAS

MOLL, L.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZÁLEZ, N. (2005). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. In **Funds of Knowledge**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MATERIAL ONLINE

DENNEN, V. (2020, March 13). **Teaching Online During COVID-19**. Vanessa Dennen. <https://vanessadennen.com/teaching-online-during-covid-19/>

DYSON, S.; LARSON, K. (2019). **Connected Learning Guide: A Field Tested Resource for Practitioners**. Chicago Learning Exchange. <https://resources.chicagolx.org/clguide/clx-connected-learning-guide-compact-4-29-19.pdf>

GOLDSTEIN, D; POPESCU, A.; HANNAH-JONES, N. (2020, April 6). **As School Moves Online, Many Students Stay Logged Out**. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/04/06/us/coronavirus-schools-attendance-absent.html>

GOODLAD, J. I. (1979). **What Schools are For**. <http://eric.ed.gov/?id=ED178400>

2 <http://wattpad.com/>

3 <http://scratch.mit.edu>

INCLUSÃO



REFLEXÕES SOBRE PROFESSORES E TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS EM TEMPOS DE COVID-19: EXPERIÊNCIA MULTIMODAL NO USO DA MÍDIA VISUAL EM REUNIÕES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Carla Regina Sparano-Tesser

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo covid-19, o Brasil precisou se (re)adaptar usando novos meios para realizar reuniões por videochamada. Tanto empresas como escolas públicas, particulares e demais Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram se (re)adaptar aos diversos modos de trabalhar para se ajustar às novas medidas de proteção à saúde. Diante dessa situação, o trabalho *home office* tomou força e, logo, as videochamadas passaram a fazer parte da vida dos brasileiros que precisam dar continuidade em seus compromissos corporativos.

Consequentemente, essas novas adequações geraram um desafio que refletem sobre os planejamentos e demais decisões que têm sido realizadas por videochamadas. Essa realidade de mudanças e a presença de professores surdos em muitas dessas IES, faz-se necessário a atuação do tradutor/intérprete de Libras (TILS) nas reuniões que são realizadas por meio de vídeo-chamadas. Abordar o perfil desse novo modo de realizar às reuniões pedagógicas na IES com os professores ouvintes, surdos e o TILS denota o entendimento das possibilidades em favor da acessibilidade à pessoa surda em tempos de pandemia.

Sob as lentes da acessibilidade, importa-nos compreender que, se por um lado, nas videochamadas a língua majoritária é a Língua Portuguesa, por outro, temos a língua de sinais como minoria. No entanto, compreende-se a importância de que a língua não é só uma atividade individual, mas um patrimônio cultural e histórico da sociedade. Isso significa que, tanto na Língua Portuguesa como na Libras, temos a língua como a materialização da linguagem humana (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, [1929] 2017). Com base nessa afirmativa, presume-se que a multimodalidade (SILVA e SILVA, 2013; KRESS, 2010; LIBERALI; SANTIAGO, 2016) está em pensar sobre a representação de diferentes modos de produção de significados entre as línguas envolvidas.

Diante deste contexto, o objetivo deste capítulo é refletir sobre como a multimodalidade pode ser manifestada nas reuniões de formação pedagógica com professor surdo e ouvintes durante a atuação do TILS em videochamadas, de modo a estabelecer relações de sentido entre os sujeitos envolvidos. A partir dessas reflexões, será possível compreender de que forma esses

sujeitos se relacionam em relação aos modos de interagir por meio de recursos multimodais na videochamada para produção de significados em Libras.

Refletir sobre este novo cenário de reuniões pedagógicas com surdo, ouvintes e TILS, implica desbravar como a experiência multimodal no momento enunciativo-discursivo na videochamada, interfere diretamente na maneira pela qual o enunciado é interpretado e compreendido pelo surdo. Essa tríade, profissionais da educação ouvintes, professor surdo e TILS, provoca reflexões em relação ao aspecto linguístico, sobre se o professor surdo está compreendendo ou não a tradução/interpretação durante o ato interpretativo do português para a Libras.

Nesse contexto sócio-histórico-cultural, em tempos de pandemia e isolamento social, pensa-se na construção de conscientização e defesa igualitária, além de refletir sobre os recursos multimodais para um trabalho de tradução/interpretação voltado para o professor surdo, visto que para os profissionais da educação ouvintes, os recursos visuais, como via de regra, não são tão importantes em relação aos surdos. Dado que os interlocutores presentes na videochamada optam por expor ou não suas imagens em vários momentos da reunião pedagógica. O recurso visual da videochamada é desativado, e ativado apenas o recurso de áudio, assim as reuniões só com interlocutores ouvintes, podem acontecer apenas por som e não por imagem, diferente do professor surdo que precisa do recurso visual.

É importante destacar que esse olhar multimodal sobre o trabalho dos TILS vem gradativamente sendo publicado no Brasil na medida em que as pessoas surdas usuárias da Libras estão presentes em diversos espaços e requerem a presença desse profissional tradutor/intérprete. Bem como por determinações políticas de acessibilidade conforme o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis de Acessibilidade (10.048/00 e 10.098/00) (BRASIL, 2000) prioriza o atendimento às pessoas surdas com serviços prestados por TILS.

Em uma sociedade majoritariamente ouvinte e falante, a atuação do TILS neste universo de videochamadas com professores ouvintes e demais profissionais da Educação envolve um universo multimodal. Nas palavras de Oliveira (2016) a multimodalidade constrói mais significados para surdos e ouvintes, isso porque a língua de sinais apresenta aspectos da multimodalidade.

Partindo dessas considerações, há nesse cenário a necessidade em referir que o sujeito surdo é aquele que apreende o mundo por contatos visuais, fato que a “[...] língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, de forma mais completa e acessível [...]” Campos (2013, p. 48). Disso se deduz que as reuniões pedagógicas ultrapassam a realização de videochamadas só pelo recurso do áudio e começa a olhar as diferenças e a respeitar a necessidade da presença do TILS, principalmente observar, sob a perspectiva da multimodalidade, ações do tradutor/intérprete de Libras com foco nos aspectos visuais, a fim de embasar suas práticas enunciativas-discursivas durante o seu ato interpretativo.

Nessa esteira de discussões, este capítulo está organizado em 3 partes: Na primeira parte, é apresentado o aporte teórico deste capítulo. Na segunda parte há reflexões sobre a multimodalidade em videochamadas com a participação de professores e TILS em reunião de formação pedagógica. Por fim, apresento as considerações finais sobre as discussões percorridas neste capítulo.

2. APORTES TEÓRICOS OU REFLEXÕES BAKHTINIANAS SOBRE A MULTIMODALIDADE?

Nesta seção, são apresentadas as articulações teóricas e tem-se como base a perspectiva de linguagem ancorada nos conceitos bakhtinianos e parte-se do pressuposto de que a linguagem está em vários lugares, pois para Bakhtin/Volóshinov ([1929] 2017) a linguagem é como atividade sob um elo ligado à dimensão das situações da vida. A partir dessa afirmativa, menciona-se que:

A percepção visual e adutiva do interlocutor (sua mímica ou expressão facial, gestos, movimentos corporais) tem enorme importância como fator determinante da percepção do discurso e, conseqüentemente, da própria fala;

A expressão facial e os gestos às vezes desempenham o papel de réplica no diálogo, substituindo a expressão verbal. Muitas vezes, a réplica por meio da expressão facial responde antes do verbal;

A expressão facial e os gestos têm, com frequência, uma importância semelhança à da entonação, isto é, determinadas imagens modificam os sentidos das palavras. A mímica (expressão facial) e os gestos, sendo companheiros constantes de qualquer reação do homem, são meios comunicativos constantes e poderosos (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, [1929] 2017, p. 41-42).

Por esta citação, torna-se possível compreender que tanto a percepção visual como expressão facial, bem como o uso dos gestos são importantes na concepção do discurso. Neste ponto, faz-se necessário relacionar essas percepções visuais com a multimodalidade. A perspectiva de multimodalidade é defendida por Kress (2010) como uma teoria abrangente de representação e de comunicação.

Essa representação e comunicação emolduram a linguagem visual e pode-se compreender essa organização como multimodal. Ao buscar apoio nos estudos de Kress (2010), Silva e Silva (2013), é possível afirmar que na multimodalidade temos elementos globais que dizem respeito às mais distintas formas de construção linguística e de representação da informação/mensagem.

Essa diversidade de formas se dá por intermédio da articulação/junção entre palavras e imagem. Em outras palavras, cores, imagens, o formato/tamanho das letras, a disposição da grafia e das ilustrações presentes na superfície textual (SILVA; SILVA, 2013, p. 3).

Liberali e Santiago (2016), em concordância com Kress (2010, p. 24), compreendem que a multimodalidade “é a integração de variados modos – visuais, espaciais, auditivos, posturais etc, - para construir significado.” Nessa perspectiva, entende-se que na perspectiva multimodal a construção de significado acontece, também, pela seleção de modos não verbais, por exemplo.

Considerando que a língua de sinais é de modalidade espaço-visual, o TILS toma constantes decisões sobre as escolhas tradutórias que irão ou não realizar durante a videochamada. Não

obstante a essa afirmativa, os professores e demais profissionais envolvidos nesse cenário, também, precisam se readequar a esse novo modo de reunião em formação pedagógica, pois professores ouvintes precisam orquestrar seus momentos enunciativos. Desse modo, em muitas situações, não há sobreposição de vozes entre os interlocutores, pois essa sobreposição de vozes pode implicar em “ruídos” na comunicação impedindo que o TILS tenha clareza no discurso do interlocutor falante em seu ato enunciativo-discursivo, durante a reunião na videochamada.

A relevância dessa temática atrela-se ao fato de que o ato interpretativo simultâneo da Libras para a Língua Portuguesa é complexo. Santos (2018) afirma isso porque envolve linguagem(ns) em um determinado gênero discursivo e, que são materializados em enunciados concretos por sujeitos sociodiscursivos em diversas situações sociais.

Refletir sobre a complexidade que envolve os professores ouvintes, surdo e TILS em reunião de formação pedagógica requer, sob as lentes da multimodalidade, olhar a linguagem como um fio que conduz refletir sobre as ações dos sujeitos em situações de videochamada.

Visto que a língua de sinais tem características próprias, isto é, o movimento das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização, e que essas características ocorrem no momento em que o sujeito-receptor “recebe” a sinalização pela visão, Rodrigues (2018, p. 21) afirma:

A modalidade gestual-visual possibilita a exploração da simultaneidade e da iconicidade¹, permitindo que, durante a sinalização, os tradutores e/ou intérpretes incorporem seus referentes e representem suas falas, atitudes, ações, pensamentos e/ou emoções.

Diante dessa afirmativa de Rodrigues (2018) e considerando a linguagem como “uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração de sentido” Bakhtin (2013, p. 88). Tudo isso pode ser compreendido como multimodalidade que apresenta questões profundas quanto os modos ao redor linguagem ao ser materializada por meio dos diferentes modos de significar entre as línguas envolvidas e, também, nos modos como os recursos da videochamada.

3. REFLEXÕES SOBRE A MULTIMODALIDADE EM Videochamadas: PROFESSORES E TILS EM REUNIÃO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste ponto, importa-nos entender que nesse cenário de videochamada, dada as intercorrências e/ou interferências que podem acontecer durante as reuniões pedagógicas, como: fraca conexão com a internet, baixa resolução da câmera frontal do notebook, tablet, celular e, entre outros, é preciso considerar o tempo de *delay*², também, nesse cenário. Isso porque, sendo a língua

1 De acordo com Rodrigues (2018) é a relação estabelecida entre signo-objeto, ou seja, entre os sinais e a imagem ou realidade daquilo que representam.

2 Atraso na diferença de tempo entre o envio e o recebimento de um sinal ou informação em sistemas de comunicação.

de sinais de modalidade gestual-visual, essas questões dificultam e, podem até interromper a compreensão e produção de significados pelos interlocutores durante a reunião pedagógica.

Além disso, professores ouvintes, surdo e TILS têm que lidar com situações que, em linhas gerais, parecem simples como, o compartilhamento de tela, ou se necessário, algum dos participantes que faz uma apresentação, em *Power Point*. Essas apresentações pressupõem que no texto, por exemplo, haja diferentes tipos de letras, tamanhos, cores, negrito, entre outros recursos que possuem diferentes significados e a multimodalidade potencializa a mensagem, além do conteúdo em si.

Para ilustrar e exemplificar essas reflexões, é apresentado na figura abaixo um momento em que a videochamada é realizada.

Figura 1: Foto da interface de teleconferência



Fonte: arquivo pessoal da autora

A reunião pedagógica da IES é realizada por meio de videochamada na plataforma Zoom³, uma vez por semana, por duas horas, no período da tarde. As cores da plataforma apresentam significados diferentes para cada ação solicitada pelo usuário. É interessante ressaltar que para os recursos

³ Optei por utilizar a plataforma Zoom, porque entendemos que para o momento de quarentena, melhor atenderia nossas demandas de trabalho.

de bloqueios ou saída da plataforma, as cores vermelhas são usadas. Além disso, ao clicarem em cima da opção “mostrar participantes” (conforme item 4 da figura 1) os usuários podem ver a quantidade de participantes que estão no momento da reunião, essa visualização é pela cor branca.

Na seleção abrir chat, o usuário tem a opção de conversar por esse recurso da ferramenta, basta clicar em cima e, logo, abre uma tela anexa ao lado da tela compartilhada. Lembrando que essa opção fica laranja e apresenta a quantidade de mensagens enviadas por outros usuários, sempre que a tela do integrante do grupo esteja expandida. Em outras palavras, conforme apresentado na opção 11, o usuário precisará restringir a opção de visualização da tela para permitir que a tela do chat seja apresentada ao lado direito da tela do computador ⁴ do usuário.

A cor verde é representada pelo compartilhamento de tela, qualquer usuário poderá compartilhar a sua tela com os outros integrantes, além disso, esse recurso permite, também, que o usuário escolha o que os demais participantes podem ou não visualizar, como por exemplo: apenas a área de trabalho de seu computador, links ou acesso aos arquivos que serão compartilhados entre os demais.

Os *emojis*, em amarelo, expressam a resposta de concordância entre os usuários. É diferenciada pelo verde a opção para compartilhamento de tela, nesse caso, o *host*⁵ poderá optar em separar os grupos de modo manual ou automático, isto é, a própria inteligência da ferramenta separa os grupos em diferentes salas. A quantidade de salas que serão divididas é selecionada pelo próprio *host* da plataforma.

A opção 9 é apresentada por três pontos sequenciais na cor branca, que ao clicar em cima, é aberta uma aba com fundo preto, dividida ao meio no modo horizontal. Na parte de cima apresenta a opção para ver, editar e excluir permanentemente vídeos, avaliações, comentários e legendas do *Youtube*. Abaixo, para divisão de salas – automático ou manual.

Ademais, a plataforma permite ao usuário estabilizar a tela de um determinado participante, por meio do recurso “*pin*” (desenho de pino) na cor verde. Nesse caso, ainda que, as telas dos usuários sejam alteradas de lugar, por conta de ingressos, saídas ou algum outro motivo, nos espaços de visualização na tela expandida, o usuário da tela do “*pin*” não é alterada.

Importa-nos ter este olhar sobre as configurações e interface da plataforma, pois refletem sobre os aspectos multimodais quanto aos diferentes modos de agir que a ferramenta permite que o usuário utiliza em resposta aos participantes durante a reunião pedagógica por videochamada da IES.

Em consonância com Kress (2010), tanto Liberali e Santiago (2016), como Silva e Silva (2013), as cores, para os autores, ainda, funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, ou seja, carregam significados ideacionais, interpessoais e textuais. A cor vermelha utilizada como restrição de áudio e imagem não é utilizada por acaso, por exemplo, pois pode expressar cautela, cuidado ou

4 A minha investigação foi com base nos recursos que a plataforma apresenta em computadores, não estendi para mobile ou outros recursos tecnológicos.

5 O hospedeiro do acesso para emissão do convite e permissão de acesso para os outros usuários.

perigo. Desse modo, lembro que a cor vermelha do áudio e vídeo significa “restrito”. Pode-se pensar, igualmente, que para uma melhor organização para representar informações diferentes na ferramenta, as cores podem colaborar indicando a diferenciação entre as informações.

Nessa perspectiva, devem-se considerar todos os modos semióticos, sendo fundamental relacionar a questão da imagem, por exemplo, à do texto verbal e à questão social imbricada nas relações existentes.

Referente às apresentações em tela compartilhada, é importante que em situações de compartilhamento, seja certificado de que todos estejam tendo acesso a visualização do material. Isso porque, além dos fatores relacionados a própria ferramenta ou a conexão de internet, somado ao fato da modalidade espaço-visual da língua de sinais, o tempo de enunciação entre os interlocutores tradutores/intérprete e professor surdo é diferente, isso porque na Libras a enunciação é construída no espaço visual, e essa modalidade, em algumas situações, requer mais tempo, em relação a enunciação em línguas orais.

Além disso, caso haja necessidade em algum momento da reunião pedagógica, os grupos se dividirem em salas, é importante que o TILS acompanhe o professor surdo, para que assim participe das reuniões, logo, o recurso da divisão de salas, precisará ser feito de modo manual pelo *host* da reunião.

No tocante a sobreposição de vozes entre os participantes, é importante que essas ações sejam minimizadas, uma opção seria em silenciar os microfones, para que assim evite interferências na comunicação.

Ao considerar a importância da formação do TILS, Sparano-Tesser (2015) afirma que o processo de transição de significado das palavras da língua oral para a Libras é complexo. Assim como Nascimento (2016, p. 23) afirma que os intérpretes precisam, além de saber as línguas envolvidas no processo de interpretação, “precisam possuir domínios específicos de uso, saber enunciá-las e, para além disso, possuir vivência cultural e discursiva nas comunidades usuárias”. Ademais Santiago (2016), defende que é exigido do intérprete um elevado nível de concentração durante a sua atuação.

Menções partir desta análise interpretativa, destacam-se diversas demandas e várias articulações do TILS os quais são os modos que precisam ser articulados, como: os gestos, as expressões não manuais, a simultaneidade ou a expansão ou redução da enunciação e, entre outros recursos linguísticos da língua de sinais durante o ato interpretativo. Somado a importância do recurso da visualização de tela, que pode favorecer “pistas” de enunciações ou que propiciam ou não estar sendo compreendida pelo surdo. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância da formação do TILS e sua atuação em um entrelace de significação da linguagem como parte importante da atividade nas diversas situações da vida (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, [1929] 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto da pandemia refrata em cada um de nós uma maneira diferente em organizar essas reuniões pedagógicas e tudo é muito novo. O novo “*layout*” é uma reunião presencial funcionando

de modo remoto, não é uma reunião convencionada à distância, porque segue característica que obedecem as condutas de uma reunião presencial, assim como às normas do horário da atividade que permanecem a mesma do modo presencial.

Embora tenha sido feito um recorte das funções da plataforma *Zoom*, espera-se que essas reflexões possam contribuir com professores e TILS, não só em tempos de Covid-19, mas em outras situações necessárias. O importante é que essas experiências multimodais no uso da videochamada em reuniões de formação pedagógica contribuam e expandam as reflexões para novas discussões e aprimoramento de ações que contribuam com o elo de relações de sentido entre os interlocutores envolvidos.

Além disso, ao considerar a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem é como ação constitutiva do ser humano, a multimodalidade pode ser manifestada nas reuniões de formação pedagógica com professor surdo e ouvintes durante a atuação do TILS em videochamada, e essas ações geram produção de sentidos. Essas reflexões não se esgotam neste capítulo, pois apresenta-se um olhar sobre como a multimodalidade pode ser manifestada nas reuniões de formação pedagógica com professor surdo e ouvintes durante a atuação do tradutor/intérprete de Libras em videochamada.

Ressalta-se que a multimodalidade marcada na maneira como as imagens se incorporam ao texto escrito e quais significados são produzidos visual e verbalmente, combinam multimodos que impactam na compreensão dos participantes. É compreendido, então, que a complexidade dos diversos recursos de linguagens para a comunicação em diferentes modos, produz um intenso conjunto de informações visuais que favorece a “leitura” visual do professor surdo. Isso favorece a atuação do TILS e dos demais participantes, posto que uma linguagem quase universal é utilizada pela multimodalidade, por meio de todos os modos demais recursos para comunicação já mencionados aqui.

Então, é entendido que os recursos multimodais dependem dos aspectos enunciativos-discursivos no momento da enunciação e interferem diretamente na maneira pela qual o enunciado é interpretado e compreendido.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da linguagem**. ed. 1ª; tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora: 34, [1929] 2017.

_____. Lições de gramática do professor Mikael M. Bakhtin. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo, SP: Editora 34, 2013.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, 2000.

_____. **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, 2002.

CAMPOS L. I. de M.; Educação Inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EDUFSCar, 2013, v.1.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary communication.** London: Routledge. 2010.

LIBERALI F.C; SANTIAGO C.; Atividade Social e Multiletramento. In: LIBERALI, F.C. (Org.). **A Reflexão e a Prática no Ensino Médio: Inglês linguagem em atividades sociais.** São Paulo: Blucher, 2016.

NASCIMENTO, M. V. N. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: Encontros de Sujeitos, Discursos e Saberes.** (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, E. P.; **Multiculturalidade e Colaboração Crítica entre Surdos e Ouvintes na Visão de um Pesquisador Tradutor/Intérprete de Libras/Português.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2016.

RODRIGUES C. H.; **Interpretação Simultânea Intermodal: Sobreposição, Performance Corporal-Visual e Direcionalidade Inversa.** Revista da Anpoll, v. 1, n 44, p. 111-129, Florianópolis, Jan./Abr. 2018.

SANTOS F. R.; **A autoria na Interpretação de Libras para o Português: Aspectos Prosódicos e Construção de Sentidos na Perspectiva Verbo-Visual.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2018.

SPARANO-TESSER, C. R. S. **Atuação do intérprete de libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: Reflexões sobre o processo de interpretação educacional.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP, 2015.

SILVA S. P.; SILVA F. B.; **Pedagogia da leitura: uma abordagem multimodal.** Revista Digital. Buenos Aires, Ano 18, n. 184, Set/2013.

MATERIAL ONLINE

SANTIAGO V. de A. A.; **A Interpretação de Libras para Português em Conferência: Uma reflexão a partir do olhar do palestrante surdo.** In V Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 2016, Florianópolis, SC. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. 2016. ANAIS. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3626.pdf>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

DESAFIOS LINGÜÍSTICOS NO ENSINO ESCOLAR E SUPERIOR DE SURDOS PAULISTANOS EM TEMPO DE CORONAVÍRUS

Elias Paulino da Cunha Junior

INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é compreender e apresentar alguns dos desafios linguísticos para a prática de ensino virtual que Surd@s e Surd@s Professores enfrentam no atendimento das instituições de ensino em relação às demandas e as relações sociais de modo que possam contemplar todos os envolvidos.

Para isso, o itinerário deste capítulo busca valorizar o sujeito no âmbito Escolar Básico e Superior, em esfera pública e privada, em processo linguístico no ensino-aprendizagem em modalidade virtual ao focalizar a prática de Surd@s Professores. Não se trata da instituição escolar em si, mas o sujeito em tempo-espço histórico e linguístico diante da realidade desastrosa, durante a pandemia de coronavírus (covid-19), que se alastrou no Brasil, precisamente, no território paulistano, no primeiro semestre de 2020.

Essa nova conjuntura mundial e nacional necessitou de intervenção governamental para alterar os hábitos de convivência da sociedade como um todo. Foi preciso repensar e reestruturar a própria política, pois desse poder social advém respostas para solucionar os problemas: social, cultural, educacional, econômico, político, todos em constante movimento. As decisões tomadas para atender as demandas públicas desequilibraram as forças do capital para superar essa crise e se refletiram no atendimento à questão escolar em relação ao ensino-aprendizagem.

Evidentemente, que em tempos de crise e/ou pandemia, precisamos reconsiderar a vida pública e a própria ideia conceitual de República no sentido de que a democracia é o governo para o povo. Como contemporâneos desse cenário, percebemos o quanto isso se reflete nas ações individuais e coletivas a serem correspondidas na educação escolar de modo eficiente.

Diante deste cenário, como pensar a educação que atenda a todos, sendo que a grande parcela da população paulistana está em quarentena por determinação do Governo Estadual e Municipal? Será que, de fato, o modelo de Estado Neoliberal, atende as projeções de uma educação virtual para todos os públicos, precisamente de Surd@s e Surd@s Professores em seus aspectos linguísticos?

A necessidade de se considerar o papel do estado paulistano, no sentido de reverter essa lógica neoliberal, contribui para tatear as contradições sociais. Assim, pensamos o neoliberalismo dissonante dos deveres do estado o que significa cobrar ações que atendam as demandas da

população. Também, se são disponibilizadas ferramentas virtuais de acesso educativo e educacional para atender a demanda de ensino dos alunos e nas atuações de Surd@s Professores.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o atendimento e acesso educativo de Surd@s será possível se houver estrutura (economia e sociedade civil) e a superestrutura (leis, estado e política) paulistana, como fator propício para novas reflexões e novas práticas, não apenas no plano teórico.

Para o desenvolvimento deste capítulo, seis Surd@s Professores apresentaram seus posicionamentos, em respostas por escrito ou em vídeo. No ensino público, três entrevistados um do ensino superior da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); um entrevistado do ensino médio e Superior do Instituto Federal de São Paulo (IFSP); e um entrevistado do ensino fundamental I e Fundamental II, da Escola Municipal José Saramago, ou seja, uma escola polo e não um instituto próprio de ensino para Surdos. No ensino particular, conversei com três entrevistados, sendo: um entrevistado do Centro Universitário Internacional (UNITER); um entrevistado da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e escola Bilíngue de/para Surdos; e um entrevistado que ministra aulas para o ensino médio, Instituto Surdez, Educação, Linguagem e Inclusão (SELI).

Dos olhares de alguns Surd@s Professores envolvidos em espaços educacionais escolares diversos, vieram respostas oportunas para mapear a nossa análise e entender como se processa a oferta virtual, no aspecto linguístico de Surd@s.

Com intuito em destrinchar a análise buscamos compreender:

- 1) o aspecto da relação do Homem-Natureza em suas modificações e implicações na realidade cotidiana;
- 2) a compreensão sobre como os entrevistados da esfera pública e da privada veem como toda essa conjuntura se refletiu no Brasil em âmbito de educação básica e educação superior para Surd@s;
- 3) o processo em ensino virtual e as implicações linguísticas via estrutura-conjuntura paulistanas;
- 4) a conclusão ou conclamar as ilusões?

2. ASPECTO DA RELAÇÃO DO HOMEM-NATUREZA EM SUAS MODIFICAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA REALIDADE COTIDIANA

A rigor, a pessoa não escolhe ou seleciona uma doença; contudo, ela pode escolher o esgotamento e, é este que escolhe a doença. Segundo estimativas históricas, esse esgotamento faz com que, a cada 11 anos, em média, a humanidade viva uma nova epidemia incontrolável (BOGO, 2010, p. 73).

As epidemias se alastraram, em tempos históricos, umas de menor e outras de maior escala, conforme enfatiza Bogo (2010). Considerando o momento em que estamos enfrentando podemos

identificar marcos, históricos, que ocorrem no mundo e está acontecendo no Brasil no ano vinte, do século XXI.

Nas décadas 1980/1990, a “encefalopatia espongiforme”, conhecida como “o mal da vaca louca”, surgiu na Escócia e atingiu mais de vinte países. A chamada “gripe aviária”, acometeu a Europa e os Estados Unidos da América, em 1980 e o continente asiático, em 2003.

Do âmbito universal para o particular, há de se repensar São Paulo sua estrutura, conjuntura e implicações no isolamento experimentado no momento atual. Um risco à própria existência biológica do ser humano.

Por isso, precisamos refletir a possibilidade de ruptura, do que está posto, para uma nova configuração cultural, social, política, econômica, uma válvula, para assegurar a efetiva transição, de modo que a humanidade preserve a sua sobrevivência, mas também reformule seus conceitos de convivências.

Na verdade, o problema ecológico é real há algum tempo, ainda que, evidentemente, por razões inerentes à necessidade do crescimento capitalista, poucos deram alguma atenção a ele. Marx, entretanto – e isto soará estranho apenas para as que inúmeras vezes o sepultaram como “ideólogo irremediavelmente irrelevante da marca do século XIX” –, abordou esta questão dentro das dimensões de verdadeiro significado sócio econômico, e isto há mais de cento e vinte anos atrás (MÉSZÁROS, 1987, p. 26).

A industrialização, iniciadas na Europa, no século XIX, marcou os hábitos e modos da população não só com as precárias condições sociais e econômicas dos trabalhadores, mas também por interferir nas questões climáticas, que se refletiram no ecossistema, alterando a relação com o humano.

Marx se preocupava com a forma invasiva do homem sobre a natureza, pois a essência da natureza para a existência do homem e dos animais não pode ficar à mercê dos interesses do desenvolvimento desenfreado do capitalismo sobre a natureza.

Marx compreendeu perfeitamente, já naquela altura, que uma reestruturação radical do modo prevalecente de intercâmbio e controle humano é o pré-requisito necessário para um controle efetivo das forças da natureza, que são postas em movimento de forma cega e fatalmente auto-destrutiva, precisamente em virtude do modo prevalecente, alienado e reificado, de intercâmbio e controle humanos. Causa, portanto, pouca surpresa o diagnóstico profético de Marx ser considerado pelos atuais apolo-gistas do sistema de controle estabelecido como nada mais do que um “anacronismo paroquial (MÉSZÁROS, 1987, p. 27).

O pseudo controle contribuiu para que o homem perdesse o sentido das consequências casuais da destruição da própria natureza em nome do crescente desenvolvimento capitalista, fugindo do controle da força reguladora de permanecer do humano com a natureza.

Segundo Bogo (2010), todo ser social é um ser cultural incompleto vive e desempenha funções preestabelecidas ou criadas por meio de sua imaginação e ação. Além disso, o seu comportamento

é a expressão da consciência social que adquiriu nessa convivência. Porém, esse existir, não acontece separado do concreto, como se ele pudesse estar desligado do meio em que vive. Para Bogo (2010, p. 58),

Até o século 20, os filósofos acreditavam que a função do homem era conhecer a natureza para dominá-la. (...) é necessário continuar conhecendo-a, não mais para dominá-la, mas para preservá-la, de modo a poder preservar a própria humanidade. É nessa relação entre o natural e o social que o ser humano deverá encontrar formas de lidar com as contradições para garantir o desenvolvimento de cultura e da consciência.

Nesse desenvolvimento em nome do benefício, percebemos o acirramento das desigualdades. Os problemas sociais apresentam-se, principalmente, em época de pandemia quando há concentração de renda e, conseqüentemente, crescentes migalhas em suprir as necessidades das demais populações na área educacional e de saúde.

Diante desse quadro, precisamos refletir sobre quais os impactos do discurso ideológico e de práticas sociais de atendimento, via ferramentas virtuais, que as forças do capital empreendem na educação escolar dos Surdos no aspecto linguístico-cultural, em esfera pública e privada.

3. ESFERA PÚBLICA E PRIVADA ESCOLAR BÁSICA E UNIVERSITÁRIA

Ações para financiar ou financeirizar a economia brasileira permitiram um novo relacionamento entre o estado brasileiro e a sociedade a partir dos anos 1990. A responsabilidade do estado perante a educação, saúde e as demandas populacionais são administradas em procedimento de gestão, captação de recursos e distribuição de fundo público.

A experiência tem mostrado que não foi possível organizar recursos de modo a atender aos interesses no âmbito educacional/escolar. Em consequência, houve, diminuição da ação do estado em participação de fundo público, prevalecendo, assim, os interesses do setor privado.

Segundo Carvalho (2007, p. 41), o sonho delineado pelo poder público assentado no argumento das novas formas de organização do trabalho e de produção exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores iniciou um processo para adaptar o sistema escolar a necessidades da globalização econômica. Porém, após duas décadas, o “avanço do processo de barbárie e de práticas sociais que os acentuam tem se tornado mais intenso, tornando inapto o discurso ideológico reiterado pelas forças do capital”.

Para, Avelar (2019, p. 75), é importante desmistificar a realidade educacional pública e particular e humanizar o seu funcionamento. No setor privado de ensino, para autora há o interesse pela educação “pelo seu potencial de lucro” sendo as “questões pedagógicas éticas e sociais colocadas em segundo plano”. No nosso caso, a falta de suporte virtual na interação linguística para atender os alunos e Surd@s Professores.

4. PRÁTICA DE ENSINO VIRTUAL E AS IMPLICAÇÕES LINGÜÍSTICAS VIA ESTRUTURA-CONJUNTURA PAULISTANA

Abordei a questão, via pergunta-resposta, pelo olhar de Surd@s Professores de instituições públicas e particulares de ensino escolar básico e superior para entender como estão sendo subsidiados e, também, para contribuir com ulteriores estudos sobre políticas públicas e linguísticas que venham atender a necessidade de ensino virtual.

As transcrições das perguntas-respostas foram coletadas e expostas com anuência dos entrevistados, mas os apresento com nomes fictícios. Realizei as perguntas: Qual a instituição em que trabalha?; Qual ou quais as disciplinas que você ensina?; Para qual/quais turma(s) ou série(s) você ensina?; Em tempo de coronavírus, você está dando aula, por quê?; Que tipo de ferramenta virtual você está utilizando? Isso ajuda ou não e por quê?; Você acha que a sua comunicação para o ensino virtual te ajuda ou não e de que modo?

Os dados elencados serviram de aporte para contextualizar o ensino virtual e a relação linguística no processo ensino-aprendizagem de Surd@s Professores com os alunos.

Iniciei a pesquisa, pela instituição particular, coletando informações para traçar um paralelo com a instituição pública a fim de identificar se alguma ferramenta virtual foi disponibilizada para contemplar os aspectos linguísticos dos envolvidos na prática de ensino. Ademais, apropriei-me de diversas fundamentações teóricas que apresentamos a seguir.

De Campello (2007), a Pedagogia Visual; Maher (2007) Educação Bilíngue; Fernandes (1999) as Relações Interculturais; Dellegnelo (2018), o uso de tecnologia para promover qualidade e equidade na educação básica e, por último, Liberali (2019) a ação do educador instrumentalizado e poder emancipatório.

Reconhecer artefatos que favoreçam a dinâmica das inter-relações culturais para além da cultura Surda implica aprimorar a importância dos aspectos linguísticos como eixo fundamental, porque, segundo Campello,

Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade. Esta área é ainda restrita a poucos: imagem visual, semiótica imagética ou também o uso de língua de sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual (2007, p. 113-114).

Não é possível somente uma pedagogia visual, há de se considerar para além dos sinais em mediação imagética com outros recursos de conhecimento e conteúdo. Essa totalidade comunicativa valoriza os envolvidos se incluirmos também, seus aspectos linguísticos. Nesse contexto: como pensar a Educação Bilíngue?

Para Maher (2007) a Educação Bilíngue pode ser compreendida de três formas:

- a) Assimilacionista de submersão: trata a inclusão do aluno bilíngue em uma escola monolíngue, por exemplo, Surd@s sob as práticas do oralismo;

- b) Assimilacionista de transição: a língua materna (LS) usada nas séries iniciais, aos poucos, vai sendo substituída pelo ensino da língua majoritária;
- c) O enriquecimento linguístico, enfim: a língua de sinais em todo o processo de formação escolar, mas no bilinguismo ocorre a adição de outra língua, a portuguesa.

Realidade virtual em Educação Bilíngue é um grande desafio, porém não impossível se a dinâmica e as articulações, em estrutura e conjunturas que envolvem as instituições de ensino, as políticas públicas e linguísticas alcançarem esses alunos. Assim, os recursos audiovisuais, podem ser compartilhados nas relações interculturais para aquisição de conhecimento em ensino-aprendizagem.

Fernandes (1999) reconhece esse cenário e enfatiza que,

Vivemos atualmente em um momento ímpar no que tange à construção do conceito de escrito dados os recursos audiovisuais presentes na sociedade contemporânea, forjados em uma cultura eletrônica (...) Ler e escrever são práticas culturais que pressupõe relações interculturais, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados (p. 61).

Para Fernandes (1999), a relevância desse entrelaçamento linguístico de Surd@s com os ouvintes, à medida que haja aproximações e, ao mesmo tempo, que romper com as vozes silenciadas, significa que avança para um contexto mais amplo do bilinguismo em diferenças culturais.

Nessa conjuntura, todos têm acesso ao ensino virtual, de fato?

As tecnologias aparecem como potentes, agentes transformadores da educação no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, desenhado com a colaboração de diversos atores do sistema educacional brasileiro. (...) O Brasil precisa avançar, efetivamente, na tarefa de definir os parâmetros e as concepções pedagógicas necessárias para formar os cidadãos de um mundo altamente tecnológico, em que as capacidades de selecionar, de interpretar e, até mesmo, de produzir dados e informações tornaram-se essenciais nos diversos aspectos da vida, seja no círculo pessoal, seja no horizonte profissional (DELLEGNELO, 2018, p. 34).

Triste constatação, entre a teoria e a prática, porque a omissão do estado em não aplicar o PNE 2014-2024, compromete a preparação dos professores para utilização dessas ferramentas e repercute no atendimento. Segundo Dellegnelo (2018), na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2018, ainda havia a preocupação do uso de tecnologia para promover qualidade e equidade na educação básica.

Acredito, assim como Liberali (2019, p. 37), que a ação do educador instrumentalizado favorece a relação com o aluno em processo de aprendizagem e “a linguagem materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica”. Portanto, se considerar que a sala de aula está no plano virtual, aí está apropriação do que Liberali chama de “poder emancipatório”.

A valorização pedagógica, em consonância com a língua de sinais na atuação da prática de ensino, nos leva a perguntar como fica o processo pedagógico linguístico em ensino virtual?

Surdo Professor Di, que desenvolve sua prática no ensino médio, em escola particular para Surd@s informa:

Atualmente estou trabalhando no Colégio Seli para Surdos e ensino Sociologia para o 2º e 3º Ano do Ensino Médio.

Sobre as aulas virtuais, foram usadas nas primeiras semanas logo quando se apresentou o anúncio sobre o coronavírus, covid-19, em seguida a instituição escolar resolveu antecipar as férias de julho (Surdo Professor Di).

Interessante que ao mencionar sobre os aspectos linguísticos, o senso comum tende a generalizar que Surdo Professor ensina somente Libras. Porém, observamos que o pesquisado leciona Sociologia. Nesse sentido a Língua de Sinais é a comunicação que ele utiliza para socializar conhecimentos com os demais alunos Surdos. Esse professor atua em escola Bilíngue de/para Surdos, faz uso da Língua de Sinais (Libras), como primeira língua, enquanto a língua portuguesa está como segunda língua, na modalidade escrita. Isso é a legitimidade cultural Surda em compartilhamento linguístico.

Di, enfatiza que o Instituto Seli, diante da conjuntura, modificou o calendário e antecipou as férias dos alunos sem continuidade de aprendizagem virtual.

No começo quando houve a necessidade de usarmos o sistema virtual, utilizamos o sistema da escola onde incluímos atividades e links com vídeos parecido com o Classroom do Google (Surdo Professor Di).

O campo visual não é somente o olhar, mais do que isso é a aquisição da língua atrelada ao conhecimento em processo de ensino-aprendizagem. Portanto, carece de envolvimento com perguntas/respostas, contextos, análises e, sobretudo, valorização de cada envolvido, tanto professor quanto aos alunos.

Sobre a minha comunicação na prática de ensino virtual, por se tratar de uma língua com particularidades foi muito difícil, além do tempo limite, muitas vezes não conseguimos incluir informações que apareça e que possa esclarecer a dúvida do aluno surdo. Fora isso incluir imagens nos vídeos, sinalizar de forma clara e pausada (Surdo Professor Di).

Pela explanação de Di, a pedagogia visual é valorizada em complementações de recursos, bem como vídeos, imagens, língua de sinais em valorização do conhecimento. Entretanto, onde está o bilinguismo, se considerarmos a língua portuguesa ou a modalidade escrita? Nesse desafio, a nosso ver, prevalece o monolinguismo, a Libras.

Muitos dos sinais, em vocábulos, da Sociologia são novos para a percepção dos alunos, precisando ser aprofundados e socializados com os demais, agora em ambiente virtual.

Nesse sentido, Di explica que para não ser formal, trabalha a comunicabilidade de acordo com a realidade de cada aluno para elevar o nível da discussão e se fazer entender.

Os desafios estão em todos os contextos e realidade educativa. Porém, no ensino virtual, o processo foi mais difícil porque os alunos não estavam habituados com essa realidade. E em contrapartida ao esforço, as aulas aconteceram em tempo limitado.

Considerando a necessidade de incluir informações de modo a esclarecer as dúvidas e buscar outros artefatos para melhor entender o assunto em que se está trabalhando, Di opina que,

Para melhorar o ensino virtual, penso que a própria instituição deveria fornecer os materiais para seguir com programas de edições, importante acesso a plataforma via chat dentro do ambiente e também dar liberdade para que os alunos de fato possam acessar o ambiente virtual e encontrar os materiais necessários para seguir com os estudos (Surdo Professor Di).

Outra questão, que se pode levar em consideração são os horários de trabalhos, pois para preparar os conteúdos de vídeos, materiais demanda tempo e organização. Além disso,

A realidade é que atualmente somos pagos por hora, nesse sentido são deixados de fora (do pagamento) as atividades como: edição de vídeo; elaboração de aulas online; atendimento virtual e disponibilidade 24 horas - uma vez que o aluno usa meios de comunicação para serem atendidos fora de seu horário (Surdo Professor Di).

A preocupação de Di, além de pensar como ensinar e/ou usar os equipamentos em legitimidade comunicativa com os Surdos, por meio do virtual, também leva em consideração pensar no que precede; o ponto de partida tecnológica que é a preparação de aulas, de conteúdos e de atividades que visam contemplar a todos e não somente a alguns alunos.

Nesse processo de ensino virtual, o que percebi é que muitos dos alunos ficaram de fora nesse contexto de aprendizagem e acredito que aproximadamente 80% e 90% não participaram. Isso se dá porque muito não conseguem usar as ferramentas on-line, falta de tecnologia e outros fatores. Interessante observarmos que sabem usar as ferramentas sociais, Facebook, Instagram e etc., mas a plataforma da escola e os e-mails não sabem fazer o uso dessas ferramentas (Surdo Professor Di).

Por outro lado, a Professora Surda Ho contribuiu de forma ampla para discussão quando mencionou sobre sua atuação, na prática de ensino, com seus alunos.

Leciono Libras em curso de extensão na Uniter, que é uma universidade particular. Na verdade, a minha disciplina é opcional sendo a escolha do próprio aluno (Surda Professora Ho).

Por ser um curso opcional, ainda sim contribui para aqueles que estão cursando licenciatura e outros que desejam atuar na área da educação, bem como compreender o processo de

comunicação com os Surdos. Nessa direção, esse curso foi oportuno para a socialização de línguas. Mesmo sendo um curso presencial, Ho, em escolha própria e em consonância com a direção, decidiu lecionar por meio do sistema virtual.

Quero reforçar que a escolha sobre o ensino virtual foi minha. Que foi aceita pela direção, porém nem todos ficaram satisfeitos com o zoom e houve desistência, mas os que permaneceram gostaram muito e ainda estão em curso (Surda Professora Ho).

Tudo que é novo torna-se motivo de estranhamento, tanto para os alunos ouvintes, sendo este público alvo no curso, quanto para a própria Ho.

(...) mudei a estrutura do curso para ser em modalidade virtual e têm dado certo. Apesar de que no começo os alunos ficaram incomodados, mas os que não quiseram saíram do curso e os demais ficaram (Surda Professora Ho).

Diante dessa realidade, percebemos que há desafios. Primeiro, porque não sabemos a reação do público-alvo; alguns alunos, por falta de recursos e outros por não terem ferramentas necessárias, resolveram não participar do curso. Porém, outros conseguiram se ajustar ao ritmo do curso. Preocupada, Ho apresenta uma ferramenta que ela considera ser adequada para o momento: “(...) faço o uso do ZOOM que facilita e também é gratuito para que todos possam acessar de fato (Surda Professora Ho)”.

Em caso de perguntas ou dúvidas, os alunos escreviam, a fim de que fossem correspondidos e, assim, houve uma relação de troca com uso dessa ferramenta: “Sobre a minha comunicação na prática de ensino ajuda, porém ao usar português escrito, como nas aulas presenciais, passei a usar a voz língua oral (Surda Professora Ho)”.

O uso linguístico por meio dessa ferramenta de ensino virtual, ainda é novo e em processo de adaptações. Assim, Ho percebe a necessidade de buscar um novo aplicativo de trabalho que possa contemplar e as modalidades de compreensões e desenvolvimento.

Entretanto, a Surda Professora Sô, da Fundação Getúlio Vargas, não encontrou dificuldades em utilizar os diversos modos de comunicação com seus alunos, seja em língua portuguesa, Libras, bimodal, escrita, entre outros. Para isso, em atividade precedente fez filmagens dos sinais, dos conteúdos para que os alunos traduzissem em forma de atividades.

Dar aula virtual, para mim é mais fácil (no meu caso) sou alfabetizada na língua portuguesa e a comunicação através da escrita favorece. Faço filmagens dos temas e insiro na plataforma para tradução. A instituição em que trabalho dá o maior suporte e capacitação aos professores para o uso de filmagens e demais tecnologias. Todos os alunos participam e são ouvintes (Surda Professora Sô).

Sô especifica que o ambiente virtual que a instituição disponibilizou pode ser utilizado pelos professores, independente de aula on-line ou presencial. Infelizmente essa não é a realidade

comum a toda população paulistana, pois o acesso a um ambiente de aprendizagem e conhecimento linguístico ainda é incipiente e/ou não alcança a todos.

Veja o contexto apresentado pelo Surdo Professor Du, que leciona Libras em Escola Municipal, em São Paulo: “Sou professor na Escola José Saramago, no polo: Céu Capão Redondo. Ensino Libras, também apoio o professor ouvinte em sala de aula para melhor atender os alunos Surdos (Surdo Professor Du).”

No ensino fundamental I, há sala de aula separada, para Surd@s e para ouvintes. Já, no ensino fundamental II, há um processo de inclusão.

(...) sobre a sala de aula, ensino o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I, que são somente alunos Surdos, alunos ouvintes não temos! No entanto, no 6º, 7º, 8º e 9º ano é a inclusão em que temos alunos Surdos, ouvintes e intérpretes (Surdo Professor Du).

No ensino fundamental I, Du está como referência positiva pelo sinalário na realidade cultural em formação de cada Surd@s. No ensino fundamental II, o compartilhamento linguístico entre Surd@s e ouvintes é mediado pelo intérprete, por Du e por outra professora ouvinte. Aqui, ele exerce a função de instrutor e não de professor.

Na 6º, 7º e 8º o que eu faço? (...) dependendo do foco da aula (...) eu trabalho junto com o professor ouvinte e com os alunos, em interação Surdo e ouvintes. (...) na sala de ouvintes, dou aula de Libras, em sala de Surdos junto com os ouvintes. Somos nós, com presença de intérprete e de todos, somos nós! (Surdo Professor Du).

Percebi que a comunicação do dia a dia está dicotomizada entre os alunos. Um problema que, somado ao trazido pela covid-19, aumenta a dificuldade do uso de ambiente virtual.

Antes do fechamento das escolas (...) dei algumas aulas. O problema que os surdos precisam de informações prévias, conhecer a realidade cotidiana porque a maioria não tem acesso em canais televisivos, por não contemplar as informações aos Surdos (Surdo Professor Du).

Apesar de identificar esta realidade, o pensamento que fica é como acontece a comunicação no âmbito virtual neste contexto escolar? Há, de fato, interações para o processo de ensino-aprendizagem valorizando o aspecto linguístico? “Sobre a experiência virtual confesso que não sei usar e não trabalho esta ferramenta para a prática de ensinar (Surdo Professor Du).”

Ainda longe da realidade proposta no PNE, a Surda Professora Lic, que leciona LIBRAS, no IFSP, explica que não está realizando aulas online, porque ocorreu a suspensão total das aulas e não obteve orientação sobre uso de materiais eletrônicos para realização de aulas virtuais.

Sobre o uso de tecnologia não tenho experiência e também não tenho recursos para trabalhar com os alunos dessa forma! Tanto os alunos do ensino médio e superior não estão tendo aula e sim estamos seguindo as recomendações de ficarmos em casa por causa da covid-19 (Surda Professora Lic).

Diante do exposto, tanto na formação quando na realidade prática onde é que está o compartilhamento linguístico? É dessa forma que precisamos compreender que existe muito a ser melhorado na educação virtual em perspectiva de qualidade.

O Surdo Professor Ma, da UNIFESP, que é contra o ensino a distância, informou que não está desenvolvendo nenhuma atividade paralela, porque o calendário foi suspenso.

(...) leciono Libras para os cursos de Letras, Filosofia, Ciências Sociais e História, (...) não temos aulas (...) não estamos utilizando ferramenta virtual (...) decisão da câmara de graduação (...) resolveu suspender as aulas em reconhecimento de que os alunos têm o difícil acesso e uma boa internet, máquina etc. Sou contra o ensino a distância e favorável às aulas presenciais e confesso que nem faço a mínima ideia de como melhorar isso (Surdo Professor Ma).

Aqui, percebi que o processo da aplicação linguística na prática de ensino por meio do virtual, não depende somente do ato de ensinar em si, mas de toda estrutura econômica, social e superestrutura política, legislativa em consonância com estado para atender as demandas das desigualdades sociais que extrapola no território paulistano.

CONCLUSÃO OU CONCLAMAR AS ILUSÕES?

Conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões.

Karl Marx

Para este capítulo não existe conclusão no sentido de se fechar em si mesma, mas um conclamar para a superação das contradições, de modo dialético: das ilusões em relação a um ensino virtual desconectado do contexto linguístico de Surd@s para avançar para além do desequilíbrio político, econômico e social que interfere na educação brasileira.

Depois de repassar as informações coletadas de Surd@s Professores e elencar os percalços e as dificuldades que experimentam para os exercícios de suas atividades, em tempos de covid-19, percebi que a administração paulistana se esquivou de sua responsabilidade social, no tocante a produção pedagógico-escolar, ao deixar de articular recursos materiais, conceituais e humanos com prejuízos à qualidade da educação.

Se a educação de Surd@s, de modo geral, já estava aquém do desejado, que dirá agora, isolados. Quis mostrar que, além de isolados, Surd@s paulistanos foram esquecidos. Portanto, nossa

voz, exige ir além das limitações, interpostas sobre Surd@s Professores. Ao mesmo tempo, reinventar ilusões que possibilitem ensino-aprendizagem virtual, com qualidade, para todos.

Este capítulo mostrou que o ensino virtual não depende somente do fator pedagógico, mas de estrutura econômica e social; e superestrutura política, legislativa e ideológica, por isso necessitamos de olhares mais refinados em consonância com os aspectos linguísticos de sujeitos Surd@s e ouvintes, em processo de socialização de conhecimentos.

Em suma, obter conscientização para as novas condições de luta em substituição as velhas práticas no âmbito educacional. Entendendo que “homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada (...) o próprio educador precisa ser educado (...)”, de modo que essa ação seja “(...) compreendida como prática transformadora” (MARX, 2009, p. 118).

REFERÊNCIAS

AVELAR, M. O Público, o Privado e a Despolitização nas Políticas Educacionais. In:_. CÁSSIO. Fernando (Org.). **Educação contra a Barbárie: Por Escolas Democráticas e pela Liberdade de Ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 73-82.

BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CARVALHO, C. [ET al.]. **Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Eitora, 2007, p. 37-66.

DELLAGNELO, L. G. V. Tecnologia para promover qualidade e equidade na educação básica. In:_. CARVALHO, M. E. G. (Org.); **Diálogos sobre a Educação – 3ª CONAE – Brasília, 2018/ Fórum Nacional de Educação (FNE)**, p. 33-42.

FERNANDES, S. É Possível Ser Surdo em Português? Língua de Sinais e Escrita: Em Busca de uma Aproximação. In:_. SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Volume 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 59-82.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 4ª Edição, 2018.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In:_. KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARX, K. **O Pensamento Vivo de Marx**. Martin Claret Editores, vol. 6. 1986.

_____; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A Necessidade do Controle Social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MEIOS



ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE COVID-19: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Grassinete C. de A. Oliveira

O rádio é primordialmente um veículo do povo e, por essa razão, tem uma dívida social a resgatar. Se não pretender ser uma escola de vida e de solidariedade, o rádio não tem razão de existir.

(J. Fernandes de Oliveira, 1992)

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação é fácil associar a um espaço físico, a um lugar específico onde alunos, professores e gestores formam uma comunidade, cujo objetivo é propiciar momentos de ensino-aprendizagem. Educação, enquanto instituição, torna-se a responsável por trazer os conhecimentos científicos e fazê-los ter sentidos no cotidiano dos educandos.

A escola torna-se, com esse propósito, a segunda casa do educando. O lugar onde o saber é construído em diferentes diálogos na busca de uma educação de qualidade, responsável por propiciar espaços para o educando se tornar o agente do saber, um sujeito crítico, ciente de seus direitos e deveres, bem como um ser preparado para atuar nos mais diferentes espaços comunicativos.

Dentre os objetivos propostos pelos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017; 2018), o ensino precisa estar articulado com os diversos meios de tecnologias de informação e de comunicação (TDICs) para formar educandos mais participativos, críticos e capazes de atuar de modo eficaz nas diferentes situações comunicativas. Em virtude disso, é necessário propiciar aos educandos mecanismos para que tenham uma atitude crítica, ética e responsável frente às inúmeras informações veiculadas em diferentes esferas comunicativas e midiáticas.

Com essas orientações, o rádio é uma das esferas comunicativas que tem alcance quase ilimitado e uma poderosa fonte de informação e de comunicação entre os ouvintes, pois é possível ouvir e pedir músicas, ter informações locais e mundiais, narrações esportivas, propagandas, ouvir sobre saúde familiar, entre outros serviços que aproximam os ouvintes da comunidade, estabelece vínculos e costumes, bem como dissemina diferentes culturas.

Por conseguinte, utilizar o rádio como instrumento de ensino-aprendizagem na/para educação, auxilia o educando a conhecer e respeitar as variedades linguísticas existentes no país, disseminar a cultura da comunidade, utilizar músicas como ferramenta de análise crítica sobre questões sociais, culturais e filosóficas, para gravar programas e analisá-los com a turma, dentre outras possibilidades que o rádio oferece como aprendizagem (COSTA, 2005).

Estamos no século XXI e mesmo com a televisão e as mídias digitais, o rádio continua sendo uma poderosa fonte de informação e de grande força na influência da opinião pública, porque pode seguir linhas ideológicas e propagar verdades incontestes e absolutas (MANCUSO, 2012). Esse é o desafio da educação contemporânea. Procurar mostrar o rádio como um aliado em questões imprescindíveis da sociedade, como no caso, em específico, da pandemia da covid-19, assim como analisar fatos contestáveis, ou seja, dogmas e discursos que não auxiliam o indivíduo a compreender a sociedade em que vive.

Gutierrez (1978) já discutia não ser mais possível pensar em uma escola encerrada entre quatro paredes, desvinculada dos processos de comunicação. Esse teórico sublinha ser necessário apresentar uma proposta pedagógica tendo o rádio como instrumento de comunicação e informação, aliado às tecnologias digitais e, para além delas, pois configura-se como mecanismo de ensino-aprendizagem, em que ocorre o entrelaçamento de vozes, de sentidos e de significados, de relação entre diferentes indivíduos, além de propiciar informação e saber, como no caso da covid-19.

2. RÁDIO EDUCATIVA

O rádio, por sua informalidade e por estar próximo da oralidade, aproxima-se dos ouvintes de maneira clara e objetiva. Por ser considerado um veículo do povo é responsável pelo que divulga e, na voz do locutor, imaginamos o propósito, os objetivos, quem é o locutor e sua posição/opinião diante do que está narrando. Perosa (1995) apresenta que o rádio pode ser considerado uma arma política e ideológica devido a sua propaganda positiva, emotiva sobre os fatos. Na Segunda Guerra, com Adolf Hitler, a transmissão radiofônica alcançou o apogeu, servindo aos interesses do governo alemão. Por ter como característica a palavra falada mais imediata, vibrante, personalista e apaixonada, o discurso apresentava a verdade imposta pelo nazismo e não necessariamente revelava a verdade sobre os acontecimentos.

Esse cuidado com as informações veiculadas é algo que precisa ser observado entre os envolvidos da proposta pedagógica. A função educativa é “orientar para provocar a organização racional da informação fragmentada recebida, formada pela pressão reprodutora do contexto social” (SACRISTÁN, 2000, p. 26) para uma visão crítica sobre o que é veiculado nesse meio de comunicação. Para isso, colocar o educando como agente da aprendizagem significa possibilitar relações entre a cultura escolar, a teoria-prática e as culturas vivenciadas fora dela, cientes de que a “aprendizagem escolar não acontece no vazio” (SACRISTÁN, 2000, p. 122), mas na interação e interferência com os fatos que acontecem na sociedade.

Desse modo, ao utilizar o rádio como instrumento de ensino-aprendizagem permite-se aos educandos experiências que podem ir além dos conteúdos ensinados na escola, promovendo a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, o diálogo entre as diferentes vozes, culturas, língua/linguagens e torna possível o refletir-e-agir sobre os fatos que ocorrem no mundo globalizado.

Mancuso (2012) destaca que o rádio na escola possibilita que o educando pense sobre a própria produção (autoria do pensamento), respeite e reconheça a autoria do outro (direito autoral e intelectual), trabalhe questões que envolvem a ética na comunicação, a veracidade da informação, respeito à privacidade, dentre outras questões que se aliam à responsabilidade por toda a informação divulgada.

Ao ter o cuidado e a responsabilidade pelo que é apresentado para o ouvinte, o estudante encontra no rádio um aliado poderoso para ajudar a romper preconceitos, aceitar as diferenças, dar oportunidade para a fala dos menos favorecidos, organizar a comunidade, resgatar a história (MANCUSO, 2012), bem como para divulgar sobre a cultura local, os eventos da comunidade, divulgar campanhas de saúde pública e auxiliar na economia local.

O rádio existe para estabelecer o diálogo entre os fatos que acontecem na comunidade e no mundo, possibilitando ao ouvinte refletir sobre o que está sendo narrado. As TDICs possibilitam diferentes modos de interação e, ao pensar em uma rádio educativa como instrumento de aprendizagem, em tempos de isolamento social, devido a covid-19, é possível estabelecer uma comunicação adequada e eficiente entre escola e comunidade.

3. RÁDIO NA/PARA A EDUCAÇÃO

Pensar em rádio como proposta pedagógica de ensino-aprendizagem pode ser visto como algo ultrapassado em tempos de tecnologias de informação e comunicação cada vez mais multimodais e multissemióticas (KRESS, 2010; KRESS e VAN LEEUWEN 1996, 2001) que aliam sons, vídeos, textos, imagens, entre outros recursos que seduzem os indivíduos.

Autores como Meditsch (2001), Francisco e Sobral (2010), Figueiredo e Silva (2011) salientam que devido ao aprimoramento das TDICs, o rádio perdeu um pouco de espaço para outras mídias. Todavia, ele continua sendo um meio de comunicação que transita em lugares longínquos, atendendo a qualquer tipo de público/comunidade. Por ser invisível e sonora, continuará existindo e se aperfeiçoando pelas novas tecnologias – *webradio* e *podcast* –, sem deixar de manter a sua função social (MEDITSCH, 2001; CONSANI, 2007).

Consani (2007) justifica que o rádio penetra na vida das pessoas, no cotidiano, podendo levar educação e cultura a todos, em qualquer parte do país. Em razão desse aspecto, ao aliar escola-comunidade é possível articular programas de rádio educativos, informando sobre as causas e consequências da covid-19 e da relevância do isolamento social aos ouvintes. Adiante, o autor apresenta características que denomina de: a) intrínsecas – inerentes à especificidade do meio,

de ordem técnica (liberdade imaginativa, alcance humano e geográfico, simplicidade na produção, baixo custo e agilidade; b) extrínsecas – em decorrência das condições históricas (seletividade, personalidade, adaptabilidade, essencialidade, identificação pessoal) e, c) potenciais – podem ou não se efetivar, mas contribuem para a identidade do rádio (didatismo, musicalidade e utilidade pública).

Essas características auxiliam educador e educando a conhecerem os critérios que marcam uma organização radiofônica, bem como firmam um compromisso com a comunidade em que se situam, com a cultura, com a língua padrão – respeitando as variedades linguísticas –, com a construção da cidadania e, mesmo que caminhe por espaços desterritorializados e ainda não saiba qual “cara” (BOIS, 2003, p. 44) terá com o passar do tempo, o rádio continua a firmar posição como ferramenta de aprendizagem.

Mencione-se que o rádio, em oito décadas, contabiliza expressivas realizações no campo da educação e, segundo Bois (2003), provou ser eficiente e democrático. Para a autora, essa eficácia decorre de alguns fatores significativos como, por exemplo, a rádio educativa não é uma rádio *na* comunidade, mas *da* comunidade (BOIS, 2003, p. 44), pois procura satisfazer as necessidades, os interesses e a promove socialmente. Também, por ter laços sócio-histórico culturais, procura atender os anseios coletivos da maioria da comunidade, sem abandonar as minorias, pois fazem parte da comunidade maior.

Outra diferença de uma rádio comercial para uma educativa é a programação. Bois (2003) aponta que as formas utilizadas para alcançar os ouvintes partem das didáticas – cursos e séries instrucionais – as menos formais – radiojornalismo, séries, spots culturais, utilidades pública, seleções musicais e prestações de serviços à comunidade, com vistas para uma educação aberta, continuada, com linguagem coloquial e apelo afetivo.

De modo semelhante, Girardi e Jacobus (2009) salientam que a programação (noticiários, formativos/educativos, lazer, esportivos, cultura local e os místicos/religiosos) é um conjunto ordenado do que é programado pela rádio e, quando definidos, são veiculados diariamente. Salientam não haver uma regra fixa para os programas de rádio; depende das necessidades do público, da criatividade dos organizadores e do ponto de vista dos produtores. Estabelecido pelo docente e educandos qual programação educativa mais adequada para a comunidade, inicia-se a divisão de trabalho, de modo que todos exerçam um papel significativo, de compromisso com a rádio educativa.

Girardi e Jacobus (2009) argumentam que para fazer uma grade de programação é preciso reunir os programas e organizá-los em uma tabela/lista com o dia da semana e horário de apresentação; título (nome) do programa; nome da equipe ou pessoa responsável; uma breve descrição do programa, de forma que fique visível e compreensível para todos os envolvidos na programação da rádio. A título de exemplo, podemos pensar na seguinte grade de programação educativa:

Quadro 1: Quadro da programação da rádio educativa

Segunda a Sexta-feira			
<i>Público Alvo</i>	<i>Horário</i>	<i>Programação</i>	<i>Locutor(es)</i>
Público em Geral	5h às 7h	Musical variado	Clarice Lispector e Equipe
Público em Geral	7h às 10h	Notícias geral da comunidade, nacional, internacional e eventos	Fernando Pessoa e Equipe
Público em Geral	10h às 13h	Entrevistas e notícias que tratem sobre covid-19.	Hipócrates e Equipe
Juvenil/Adulto	13h às 17h	Documentários, curiosidades e Musical variado	Fernanda Young e Equipe
Juvenil/Adulto	17h às 19h	Teoria-prática na educação e dicas de Enem/Vestibulares	Freire e Equipe
Público em Geral	19h às 20h	Momento Místico	Gandhi e Equipe
Público em Geral	20h às 00h	Notícias da comunidade, nacional e internacional; momento saúde (informação sobre a pandemia e demais que se fizerem necessárias)	Boechat e Equipe

Fonte: Girardi e Jacobus (2009) e Figueiredo e Silva (2011), adaptado pela autora

Aos finais de semana é preciso pensar em uma programação que atenda a todos os públicos, inclusive infantil, pois são os dias em que as pessoas mais ficam em casa e, segundo Girardi e Jacobus (2009), o público precisa ter uma consistência no que é apresentado, pois criam uma identificação com a programação. Ainda na palavra dos autores, a rádio estabelece um vínculo entre ouvinte e o tempo, é informação, diversão, conhecimento, reflexão, mas também funciona como um relógio para muitas pessoas (GIRARDI; JACOBUS, 2009), que aguardam a programação habitual.

Realmente, os avanços tecnológicos ultrapassaram as fronteiras visíveis e nos permitiu navegar e interagir com pessoas de qualquer lugar, dia e em qualquer hora. O rádio sobrevive a essa mudança, revisa modos de atuação, faz-se presente na internet, amplia espaços para o seu uso, o que torna significativo usá-lo como proposta educativa, uma vez que atua para além dos muros da escola (PEREIRA et al., 2001), conectado com a vida real, possibilitando a formação de opiniões e de cidadãos cientes do seu papel na sociedade.

É diante da conexão com a vida real, com a possibilidade de alcançar lugares longínquos, por atender a todo e qualquer tipo de ouvinte, a rádio educativa evidencia-se como instrumento

necessário de informação e de conhecimento sobre a pandemia covid-19. Educadores e educandos podem organizar uma programação flexível, aberta para a comunidade tirar dúvidas, expor suas aflições, propor caminhos para superar a quarentena do capitalismo – desenfreado, desumano e discriminatório – e movimentar uma articulação entre os “processos políticos e civilizatórios para que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (SANTOS, 2020, p. 31) e para com seu semelhante.

4. RÁDIO EDUCATIVA – UMA PROPOSTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A COVID-19

As TDICs modificaram nossos costumes, invadiram milhares de lares, incluíram novas formas de interação e o que entendíamos sobre o público e privado foram revisitados, sendo necessário rever discursos, crenças e valores. Diante das inúmeras informações que circulam nos mais diversos meios de comunicação, aproprio-me do discurso de Roquette-Pinto ao enfatizar que:

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos – desde que o realizem com espírito altruísta e elevado, pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil. (ROQUETTE-PINTO apud CASTRO, 2002, p. 4)

Esse discurso proferido na década de 30 pode ser relido e fazer parte da nossa sociedade. A rádio continua a ser um instrumento que auxilia não apenas os que se encontram dentro da escola, como fora dela, em lugares longínquos – comunidades ribeirinhas, indígenas –, servindo como veículo de entretenimento e de muita informação, principalmente, ao considerar que estamos vivendo uma situação atípica, de isolamento social, por conta da covid-19.

Em contato com a rádio da comunidade ou da cidade, pode-se propor um espaço para informações sobre a pandemia organizado pelos educandos. Outra possibilidade é pensar em criar uma rádio educativa articulada entre escola e comunidade. A responsabilidade pela programação ficaria entre educadores e educandos, que destinariam um horário para tratar da saúde da comunidade, com foco, por exemplo, na pandemia. Essa pauta urgente é discutida com responsabilidade, com diálogo franco e aberto, informando sobre os diferentes pontos de vista que ultrapassam as fronteiras geográficas.

Assim, organizar programas educativos que discutam como o vírus funciona no ser humano e nos animais, como atua em pessoas infectadas de diferentes idades e classes sociais, que possa justificar a necessidade de haver um maior compromisso com a higiene e, sobretudo, de respeito e solidariedade ao outro, são fundamentais para uma maior compreensão sobre a covid-19.

Ademais, a programação educativa precisa promover a interação entre os produtores do programa e a comunidade, com espaços livres com a finalidade de tirar dúvidas e ampliar o conhecimento sobre a doença. É interessante articular entrevistas com profissionais dos postos de saúde

da comunidade, oferecendo dados sobre o tratamento da doença e qual é a postura das pessoas que vivenciam o problema no local.

Como possibilidade de entender como o vírus atua na sociedade, Santos (2019) apresenta as primeiras lições da pedagogia do vírus, as quais discutem como o tempo político, midiático, econômico articulam medidas que, a princípio, resolvem as consequências da crise, mas não suas causas. Na rádio educativa é possível pensar em um horário que debata sobre o porquê das causas passarem despercebidas pela sociedade, pelos representantes de diversos países.

Também é relevante compreender como a sociedade moderna, regulada pelo estado, mercado e comunidade tornaram-se reféns do capitalismo e como a privatização de bens sociais coletivos – saúde, educação, água canalizada, eletricidade, segurança, alguns meios de comunicação, entre outros, tiveram sob a lógica do mercado, da rentabilidade, prioridade em relação à vida coletiva (SANTOS, 2019).

Esses pontos são relevantes para serem discutidos, tendo em vista que governos consideram a economia como prioridade, acima da pandemia. No caso do Brasil, o atual presidente lança campanha nacional em março de 2020, com o slogan “O Brasil não pode parar”¹, admitindo que a covid-19 matará muitos brasileiros, mas é necessário abrir o comércio, voltar ao trabalho e impulsionar a economia. Esse discurso é contrário às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, na época, do seu Ministro da Saúde.

É função da rádio educativa desenvolver o senso crítico e, neste momento, ter clareza sobre a pandemia que assola o mundo; é relevante como forma de instrução para a comunidade já que, muitas vezes, há dúvida sobre o que ouve de autoridades nacionais. Santos (2020) alerta que as pandemias, de modo geral, evidenciam cruelmente como o capitalismo incapacita o estado de responder às emergências ocorridas nas crises.

No caso da covid-19, especificamente no Brasil, a falta de alinhamento entre o discurso do presidente com o ministro da saúde (exonerado em abril/2020) e a OMS, causam incertezas e conflitos sobre como resolveremos as questões sociais, educacionais e econômicas, o que torna fundamental o pensamento crítico e a ampla discussão pelos organizadores/produtores da rádio educativa. Somado a esses aspectos, a rádio educativa pode orientar os ouvintes a fim de auxiliar as pessoas com deficiências que vivem na comunidade. Para isso, as igrejas e os centros comunitários são de grande auxílio, porque têm um melhor conhecimento sobre as realidades das pessoas que vivem na comunidade.

Desse modo, o rádio é um instrumento de ensino-aprendizagem eficaz para o educando, envolve desde a produção, organização das matérias, notícias, documentários em áudio, entrevistas até a pesquisa em diferentes fontes para levar a melhor informação possível ao ouvinte, com base na ética e respeito às diferenças. Nesse processo, o professor como mediador do conhecimento precisa estar preparado para responder às necessidades dos educandos e criar espaços de aprendizagem que ultrapassem os muros da escola e consolide a relação escola- família-comunidade.

1 Campanha publicitária O Brasil não pode parar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQQZE7LQIGk>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois que o programa vai ao ar, fica a dúvida. Será que a rádio educativa cumpriu seu propósito de, além de informar seus ouvintes sobre questões de saúde pública, covid-19, conseguiu promover uma educação com vistas para educandos mais críticos, responsáveis e éticos diante das notícias narradas? Espera-se que sim. É na incerteza que educadores e educandos podem criar, agir, reformar o pensamento para reformar o ensino (MORIN, 2014) e transformar a realidade.

Torna-se cada vez mais necessário e imprescindível pensar em formação de professores para atuar em situações instáveis e, segundo Pimenta (2005), repletas de contradições, conflitos e dilemas, marcas que caracterizam o ensino como prática social e que ocorrem em contextos historicamente situados.

A educação é a melhor arma que temos contra o não-saber, contra a simplicidade dos fatos. A educação escolar precisa formar cidadãos para ultrapassar os muros da escola e acompanhar as trajetórias de vida das pessoas na comunidade. A rádio educativa tem a possibilidade de unir os diferentes, a linguagem utilizada é dialógica, considera o outro nas relações comunicativas e tem na palavra, o signo que realiza todo ato ideológico. Assim, a palavra enunciada na rádio educativa pelos educandos interage e se concretiza nos “inúmeros fios ideológicos” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 106) que penetram as pessoas nas esferas comunicativas, o que a torna um indicador nas transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953-1954] 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, [1998]1999.

BLOIS M. Rádio Educativo no Brasil: uma história em construção. In: CUNHA, M. R. da; HAUSSEN, D. F. (Orgs.) **Rádio brasileiro: episódios e personagens**. Coleção Comunicação. vol. 29. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 35-48.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

- CONSANI, M. **Como Usar o Rádio na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA, E. Educação, imagem e mídias. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.
- GIRARDI, I.; JACOBUS, R. **Para fazer rádio comunitária com “C” maiúsculo**. Porto Alegre: Revolução de Ideias, 2009.
- GUTIÉRREZ, F. **Linguagem Total. Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Sumus, 1978.
- KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- MANCUSO, V. M. **O uso do rádio no processo de ensino-aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Mídias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012, 49p.
- MEDITSCH, E. O ensino de radiojornalismo em tempo de Internet. In: MOREIRA, S. V. e DEL BIANCO, N. R. **Desafios do rádio no século XXI**, Rio de Janeiro: Intercom UERJ, 2001.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reformar, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 21ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2014.
- OLIVEIRA, J. Fernandes de. O Rádio a serviço da solidariedade. É possível? In: FERNANDES, Francisco A. M. e BARROS, Laan M. de. (Orgs.). **Comunicação e Solidariedade**. São Paulo: Loyola - UCBC, 1992. p. 177-180.
- PEROSA, L. M. F. de L. **A Hora do Clique: análise do programa de rádio “Voz do Brasil” da Velha à Nova República**. São Paulo, Editora: Annablume, 1995.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, [1994] 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-53.
- SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Editora: Almedina S. A. Coimbra: Portugal, 2020.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

MATERIAL ONLINE

CASTRO, R. **Roquette-Pinto**: o homem multidão. Disponível em: https://www.aminharadio.com/radio/brasil80_roquette. Acesso em: 15 abr. 2020.

FIGUEIREDO, L. K. de A.; SILVA, I. P. da. **O rádio como ferramenta didática no ambiente escolar**: o exemplo de uma escola pública de Alagoas. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/102.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GOHN. M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

PEREIRA, C. M. C. *et al.* Educação em ondas: o rádio como instrumento e como possibilidade. In: Congresso Brasileiro de ciências da Comunicação, 24, 2001, Campo Grande. **Anais**. Campo Grande: Intercom 2001, v. 1. p. 142-142. Disponível em: <http://www.carosouvintes.org.br/blog/wp-content/uploads/Educacao-em-ondas.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - MOODLE: POSSIBILIDADES DE AUTORIA, GESTÃO E COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA PÓS-GRADUAÇÃO

Andrea Gabriela do Prado Amorim

CONTEXTUALIZAÇÃO

Independente dos artefatos, o que pode transformar a educação é o humano o ser humano com suas inquietações, buscas e experiências (MARTINS, 2011).

Como destaca a epígrafe, apenas o ser humano pode transformar a educação. Não adianta substituir as canetas, os lápis, as folhas, a lousa e o giz por computadores, *tablets* ou *smartphones* se a forma de conduzir a aula não for modificada, se o papel do professor não for revisto, se a escola não for repensada de acordo com as demandas de seu tempo; este agora marcado por incertezas, angústias, medo e, sobretudo, pela sobrecarga de trabalho acentuada por uma pressão em ter de aprender novas formas de ensinar e/ou transmitir conteúdo de um dia para outro, como se o professor fosse uma máquina e, porque não, um repositório apto a moldar-se no que é preciso que seja, assumindo a forma que sua instituição, muitas vezes, deseje.

Escrevo como professora atuante, na área da tecnologia educacional, há mais de quinze anos, vinculada a uma instituição de ensino particular, que atende alunos da educação básica, contemplando os segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Faz, aproximadamente, quatro anos que atuo como tutora em disciplinas eletivas no curso do mestrado profissional em uma universidade particular da capital paulista. Participo durante as aulas e, também nas reuniões de planejamento, tanto presencialmente quanto a distância, contribuindo na dinâmica das aulas, nas escolhas dos materiais e das mídias a serem usadas pelos alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.

Compreendo que as escolas particulares, em sua maioria, estão usando suas plataformas e recursos tecnológicos para enviarem tarefas aos alunos a fim de manter seus planejamentos sejam eles trimestrais, bimestrais, mensais, entre outros, para que possam, inclusive, justificar para as famílias (clientes) a manutenção da cobrança de suas mensalidades. Em meio a esse contexto, buscam adaptações possíveis para atenderem as leis que permitem regularizar os registros eletrônicos, via ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de estudo, videoaulas, entre outros, totalizando 30% do total de 800 horas do ano letivo para que o segundo semestre não fique tão impossível de ser cumprido.

Nessa perspectiva, as universidades também precisaram buscar formas de adaptação a esse momento. Por isso, as videoaulas ganharam espaço, bem como os plantões realizados de forma síncrona para tirar dúvidas e aproximar, de alguma forma, estudantes e seus professores, permitindo que o semestre letivo não fique tão comprometido. Então, a partir deste cenário de crise educacional, independentemente dos seus níveis, compartilho, neste relato, como o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, pode ser usado pelos professores em suas diferentes áreas de atuação, a partir de minha experiência em cursos para o ensino fundamental e médio, formação de professores e na pós-graduação *stricto sensu*.

2. O USO DOS RECURSOS E ATIVIDADES DO MOODLE

A partir do ano de 2007, passei a usar o ambiente virtual de aprendizagem Moodle como administradora e professora na escola onde atuo, cujo primeiro contato, dois anos antes, ocorreu como aluna e professora no curso de pós-graduação. O ambiente é uma ferramenta para autoria e gestão de cursos, por meio de um *software* livre e gratuito, que possui um excelente grau de amadurecimento e está traduzido para o português e vários outros idiomas. O professor pode construir e organizar seus conteúdos educacionais, suas avaliações, tarefas e outros materiais por meio de uma interface simples e amigável.

Para ter um bom resultado no uso do ambiente, principalmente na educação básica, é necessário, primeiramente, propor tarefas que conscientizem os alunos sobre as diferenças em trabalhar nessa plataforma, como devemos nos posicionar nos espaços de fala /escrita, a importância em manter o respeito e o bom trato entre professores e colegas inclusive no ambiente virtual. Para tanto, sugiro que a primeira tarefa possa ser a escrita coletiva de um termo de compromisso, elencando, junto aos alunos, quais atitudes são adequadas ou não nesse espaço e quais são as consequências desse não cumprimento.

Para isso, o professor pode usar a ferramenta WIKI¹, que possibilita criar um texto único, colaborativo com o acesso de todos os participantes do curso do professor, ou, ainda, compartilhar, por meio de um link, um documento do *Google Docs* ou de outro editor de texto que favoreça esse mesmo tipo de dinâmica. O mais importante é o professor conhecer as possibilidades que o

1 **Wiki** – o módulo de atividades wiki permite que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas da *web*. Essa atividade pode ser feita colaborativamente ou individualmente. **Tarefa** – o módulo de atividade tarefa permite a atribuição de um professor para comunicar tarefas, recolher o trabalho e fornecer notas e comentários. Os estudantes podem apresentar qualquer conteúdo digital (arquivos), como documentos de texto, imagens ou áudio e vídeos. **Fórum** – o módulo de atividades fórum permite que os participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, discussões que acontecem durante um longo período de tempo. **Envio de arquivo** – o módulo recursos arquivo permite que o professor forneça um arquivo como um recurso no curso. Sempre que possível, o arquivo será exibido na interface do curso, caso contrário, os estudantes serão solicitados a fazer o download. **Página** – uma página habilita que uma página web seja exibida e editada em um curso. **Rótulo** – um rótulo permite que texto e imagens possam ser inseridos no meio dos links de atividades na página do curso. Eles são muito versáteis e podem ajudar a melhorar a aparência de um curso. **URL** – o módulo URL permite ao professor fornecer um link da web como um recurso do curso. **Sumário** – é um texto breve que apresenta aos estudantes as atividades do tópico/semana. Cada sumário deve ser curto para que a página do curso não fique muito longa. **Manual do usuário -3.1** – PUCSP Disponível em: http://moodle.pucsp.br/pluginfile.php/6109/mod_resource/content/2/Manual-do-usu%C3%A1rio-2017_3.1_v1.pdf – Acesso: 1. Dez.2017.

Moodle tem para escolher, partindo dos recursos mais conhecidos, pois, nas circunstâncias em que nos encontramos, quanto mais encurtar os caminhos do aprender, substituindo-o pelo otimizar, o que já faz parte de nosso repertório, melhor.

Também é interessante o professor deixar, a disposição dos alunos, um espaço para as dúvidas gerais que possam surgir durante a navegação no ambiente e na realização das propostas. Para isso, o professor pode abrir uma atividade no Moodle, chamada FÓRUM, o qual possui **vários tipos de configuração**. Além disso, o professor pode responder as perguntas dos alunos no momento que ele puder acessar o ambiente, já que o fórum é uma atividade assíncrona².

Para usar um ambiente virtual de aprendizagem, é necessário considerar novas possibilidades de trabalho, por exemplo, um menor número de conteúdos pré-determinados ou prontos; mais interação e pesquisa; espaços e tempos mais flexíveis e integrados de aprendizagem; novas possibilidades de flexibilização dos cursos, semipresenciais e, nesse momento totalmente *online*, mudanças na organização do ensino e aprendizagem nas aulas, além de propor mais pesquisas e projetos. Dessa forma, o Moodle é entendido como uma das possibilidades para auxiliar os professores a fazer o que precisam nesse momento: alterar sua rotina de trabalho a partir de um ambiente que permita integrar tarefas e recursos de forma dinâmica, podendo ser acessado de maneira móvel e multidispositivo por seus alunos.

Nesse contexto, o professor necessita (re)ordenar a intensificação de seu trabalho, com a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital e, para isso, incorporar novos recursos que abalam a prática e a rotina já estabelecidas em sua carreira. Para fazê-lo, precisam ativar seus saberes, que são estabelecidos por meio das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem. O saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no exercício do trabalho, como sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2000, p. 215)

Os saberes dos professores são utilizados e se desenvolvem na carreira, que é o ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas que decorrem da institucionalização das ocupações. Por isso, são plurais e temporais, além de atravessarem a história de vida de cada um. (TARDIF, 2000). Sendo assim, são adquiridos também no trabalho, pois o professor é um profissional que precisa utilizar os saberes de forma integrada, em função de vários objetivos que procura atingir simultaneamente. Nesse ponto, vale destacar que tecnologia não pode ser confundida com o aparato tecnológico. Tecnologia é o conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse automático ou não; implique artefato ou não. Nova tecnologia é, antes, uma mudança no fazer que embute, frequentemente, uma correspondente mudança de concepção de educação (SARMENTO, 2009).

Embora nossa atuação seja em espaços que contam com vários recursos tecnológicos a nossa disposição, como: lousa digital, laboratório de computadores, laboratório móvel de *tablets*, laboratórios de línguas, *Moodle* e os materiais digitais vinculados aos livros didáticos de cada disciplina, observo o quanto é difícil incorporá-los a nossa prática pedagógica, de modo geral. Essa caminhada é lenta e se constrói, a cada ano, por novos pequenos passos durante a formação dos professores, pois sem esses momentos, a infraestrutura disponibilizada pela instituição de ensino perde o sentido, uma vez que a maioria dos professores sente dificuldade no selecionar e utilizar recursos tecnológicos em aula. Por isso, nossa busca com esta publicação, em auxiliar os professores nessas escolhas e apropriações que estão sendo feitas de forma rápida e sem tempo para reflexões.

Antes de discorrer sobre as demais ferramentas e recursos que o Moodle nos possibilita, faremos uma breve explanação sobre o conceito de ambiente virtual de aprendizagem, por ter sido uma plataforma institucional que nos possibilitou não só estruturar as disciplinas dos cursos no mestrado profissional, como armazenar os conteúdos gerados, para posterior consulta de demais pesquisadores e/ou interessados no assunto. Nossa concepção de ambiente virtual de aprendizagem comunga do conceito construído por Kenski (2007). Segundo a autora,

Oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre seus usuários. A hipertextualidade – funcionando como sequências de textos articulados

e interligados, entre si e com outras mídias, sons, fotos, vídeos, etc. – facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação de atividades. Essas três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade – já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal. No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação oferecem aos estudantes a oportunidade de definirem seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afastando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas.

Partindo das três características – interatividade, hipertextualidade e conectividade –, foi possível propor tarefas que envolvessem os alunos durante o período das aulas, como permitiram o acompanhamento dos ausentes em outros horários. Foram usados os seguintes recursos disponíveis no ambiente Moodle: envio de arquivo, página, rótulo, sumário e URL, que disponibilizaram materiais selecionados pela professora e tutores, além das atividades fórum e wiki. Nessas, os alunos interagem entre si e com o ambiente, postando, comentando e compartilhando conteúdos em diferentes formatos.

O ambiente foi usado também com a extensão que ele permite, ao ser compreendido como uma plataforma que articula a utilização de vários programas e serviços online. Por isso, ao vincular links, utilizamos vários, entre eles o *padlet* - um serviço *web* para criar mural virtual, em que os materiais das aulas foram postados para facilitar o acesso dos alunos, além da inclusão de fotos das tarefas realizadas, textos disponibilizados nos formatos *pdf* e *doc*; as apresentações disponibilizadas e construídas nos formatos *Power Point* e *Google* apresentações; o compartilhamento de materiais via *Google Drive* e *Dropbox* e as tarefas em grupo por meio de documentos colaborativos e os formulários feitos no *Google Forms*.

Essa integração de recursos possibilitou aos alunos criarem apresentações de maneira colaborativa, trabalhando em produções onde cada um contribuiu com seu ponto de vista, seu histórico e contexto de atuação, já que o conteúdo estava disponível no armazenamento *online*, organizado em pastas e subpastas virtuais, contendo os materiais seminais e complementares aos cursos. O *Moodle* ainda auxiliou, quanto aos registros e dados gerados pelos alunos durante os acessos, emitindo relatórios acerca de todas as tarefas ali realizadas. Dessa forma, o uso do ambiente contribuiu, também, para a preservação da memória do fazer pedagógico que integra a cultura da universidade (KESSEL, 2014).

O pensar de forma científica pressupõe o questionar, o desaprender e o reconstruir (GÓMEZ 2015). Compartilhamos alguns comentários realizados pelos alunos de uma das disciplinas do curso do mestrado profissional, no que tange as suas experiências no experimentar esses diversos recursos integrados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle:

Quadro 2 – Comentário aluno 1

“Percebo **transformações** em **minha prática formativa**, atuar a partir do **contexto** em que se vive, atuando em conjunto”

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 3 – Comentário aluno 2

“Eu tenho percebido um amadurecimento satisfatório dentro das aulas, percebo o quanto tenho cada vez me sentido pertencente ao grupo”

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4 – Comentário aluno 3

“Nos pequenos grupos consigo participar mais, interagir com o grupo e a professora e os tutores estão sempre nos auxiliando”

Fonte: elaborado pela autora

As palavras em negrito, evidenciam marcas no discurso dos participantes, que apontam para uma reflexão individual a partir da experiência no coletivo, ampliando e modificando a forma de enxergar e exercer sua prática. São essas marcas que evidenciam como os objetivos do curso foram contemplados. A partir dessas experiências como professora, formadora e tutora e, com os depoimentos dos alunos, posso inferir que o conhecimento na era digital está intimamente ligado ao não-lugar, ou seja, alunos acessam conteúdos de qualquer lugar por meio de seus aparelhos, usando diversos aplicativos e, dessa maneira, constroem e expandem seus conhecimentos de forma colaborativa (APARICI, 2009).

Indico, a seguir, links que podem auxiliar o leitor no uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle com os perfis de professor e aluno:

Quadro 5 – Links

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE – MANUAL DO USUÁRIO VERSÃO 3.5 (PUC – SP)
https://moodle.pucsp.br/pluginfile.php/113/mod_resource/content/2/ManualMoodle2020-3.5-v3.pdf

FERRAMENTAS DO MOODLE: ATIVIDADES E RECURSOS (CEAD – UFRJ)
<http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2018/08/livro-ferramentas-001.pdf>

MANUAL DO ALUNO – MOODLE (PUC-RS)
<https://moodle.pucrs.br/mod/book/tool/print/index.php?id=549565>

MANUAL DO MOODLE (USP – SP)
<https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/manual.pdf>

VÍDEOS - TUTORIAIS MOODLE PERFIL PROFESSOR
https://www.youtube.com/playlist?list=PLKz4fshrNwnUMV4cRWYaQ3_BLDbagrnnI

Fonte: elaborado pela autora

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. G. P. **Tecnologias digitais em educação: Uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores**. 2015. Dissertação de mestrado (Mestrado profissional – FORMEP) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

GOMEZ, P. A. I. A era digital: novos desafios educacionais. In: **Educação na era digital: A escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KASSEL, Z.. **The school memory in the virtual: Virtual Learning Environment (AVA), places of memory and school culture**. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, T. M. O. **As mídias digitais na e além da sala de aula**. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2011.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L. H. da S, **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MATERIAL ONLINE

APARICI, R. **Pedagogia Digital**. Educação & Linguagens.v. 12, n. 19. Jun-jul, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/814/882> Acesso: 15.abr.2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>> Acesso em: 13.set.2015.

CONECTAR É PRECISO

Cleide Maria dos Santos Muñoz

Priscila Zanganatto Mafra

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os seres humanos transformam suas vidas pessoais e profissionais a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Assim, adaptar-se é uma ação planejada para nós, homens e mulheres, que vivemos aprendendo e ensinando com tudo, todos e todas.

Somos duas professoras com mais de trinta anos, atuando em diferentes esferas da educação; na sala de aula presencial, com diferentes turmas do ensino fundamental I até a pós-graduação; nos laboratórios de informática, apresentando diferentes projetos para estudantes, professores/as, coordenadores/as; em cursos e palestras presenciais e/ou virtuais, enfim, nossas vidas profissionais muito se assemelham com o momento que estamos vivenciando, sempre nos adaptando e pesquisando com e para o novo.

Atualmente, estamos vivenciando uma pandemia devido a doença causada pela covid-19 e muitas transformações em nossas vidas pessoais e profissionais, no nosso ponto de vista, a principal delas o distanciamento social, pois muitas adaptações estão sendo feitas no nosso cotidiano, inclusive na comunicação de pessoas próximas, como nossos familiares e nossos colegas de trabalho, nossos alunos e nossas alunas. Assim, nós, também, sentimos a necessidade de contribuir ensinando e aprendendo com este momento de adaptação, compartilhamento conhecimentos e comunicação totalmente *online*.

(...) a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais. Então, a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. Aquilo a que chamamos globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica (CASTELLS, 1999, p. 18).

Assim, no atual momento em que vivemos, o ensinar e o aprender acontece em qualquer parte do planeta, até fora dele. Estamos todos juntos virtualmente e, assim, com essa força e necessidade momentânea, é possível dar conta das demandas que surgem de forma inesperada, pois

o que temos de mais palpável e acessível são as TDICs disponíveis nessa rede global apresentada por Castells (1999).

Com nossa experiência profissional e conhecendo pessoas que compreendem diferentemente as TDICs, observamos que algumas ficam totalmente dependentes e acabam não enxergando o mundo real que se transformou tão rapidamente em função da pandemia. Outras pessoas odeiam e abominam as novidades que surgem rapidamente; muitas outras estão conseguindo utilizá-la para facilitar a comunicação, a aprendizagem e o compartilhamento de ideias, projetos e práticas que, no nosso caso, são também pedagógicos.

2. A UNIÃO NO VIRTUAL

Em todos esses anos sempre encontramos diferentes impressões entre os professores e as professoras, em relação a novidades, principalmente as que envolvem TDICs, desde o encantamento até a resistência em não querer aprender. Mas, neste momento tudo mudou! Esse dia chegou e de uma hora para outra, sem avisar, nos deparamos com uma realidade nunca vista, aliás, inimaginável, pois teríamos que pensar em alternativas para trabalhar com nossos alunos que escolheram o ensino presencial, mas seria um ensino totalmente a distância. Agora, a utilização dos recursos com tecnologia digital é a única maneira de ensinar e aprender. Por onde começar essa comunicação *online*?

De acordo com Bauman (2003), quando estamos em uma comunidade podemos contar com o auxílio dos demais participantes. Se encontramos dificuldades, as pessoas que estão ao nosso redor estendem a mão e nos ajudam. Podemos contar com outras pessoas para nos dar um ombro amigo nos momentos de dificuldades. Se fizemos algo inadequado, por exemplo, temos a oportunidade de reconhecer nosso erro, ser desculpados e seguir em frente, sabendo que embora tenhamos dado um mal passo, as pessoas não estarão ressentidas conosco para sempre. Encontraremos ombros amigos sempre que estivermos tristes ou precisando desabafar; aliás, essa é uma das características que encontramos entre os participantes de uma comunidade.

Nesse universo das comunidades virtuais, o que faz com que nos sintamos pertencentes, é justamente o ajudar e ser ajudado, sem esperar nada em troca. E é com esse sentimento que iniciamos esse momento, uma comunidade virtual para pensar em soluções para nossas aulas, as quais passaram de presencial para o virtual, sem direito a nenhum treinamento dado pelas escolas e universidades.

3. OS ALUNOS

Se de um lado tínhamos que dar conta das aulas em novo formato e, aí, vale lembrar que o único recurso que tínhamos era o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em uma plataforma Moodle, por outro lado, essa situação nos fez pensar em como manter contato e, ao mesmo tempo, interagir com nossos alunos, uma vez que ninguém teve tempo para planejar e treinar essa nova

modalidade de aula totalmente virtual. Após discussão, concluímos que um recurso digital que todos possuem é o *Facebook*, pois, durante as aulas presenciais, muitas vezes vimos eles interagindo nessa rede social.

Quadro 1: Comentário de aluno 1

- Odiava o Facebook, achava uma exposição desnecessária da vida pessoal de cada um, mas agora estou vendo com outros olhos. Estou aprendendo nessa rede social.

(comenta AM, 32 anos, 6º semestre do curso de pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Então, começamos com o *Facebook*; criamos grupos fechados e entramos em contato com representantes de turma, os quais se encarregaram de compartilhar com os demais colegas pelos grupos criados no *WhatsApp*. Respeitamos dia e horário das aulas, acessamos o *Facebook* e, aqui, vale dizer que essas duas autoras, testaram entre si a transmissão de *Live* do *Facebook*, antes de se aventurarem com as suas turmas. Acessamos essa rede social e iniciamos a *Live*. No início, o número de participantes era pequeno, mas em questão de dez minutos, a turma foi adentrando e utilizando o *chat* para se comunicarem com as professoras e com os demais colegas.

Quadro 2: Comentário de aluno 2

- Foi incrível como mesmo com o isolamento social que estamos vivendo, me senti pertencente a aula, no mesmo dia, hora, conversas, conteúdos, enfim foi animador.

(relatou a aluna, RAM, 27 anos, 4º semestre do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Com a *Live* em andamento, percebemos que o contexto havia mudado; agora além de discutir sobre o conteúdo planejado, conversávamos sobre como entender a pandemia e não se desesperar. Assim, continuava sendo a nossa sala de aula. Tudo ocorreu de forma tranquila e proveitosa. A certa altura, abrimos para responder as perguntas postadas pelos alunos, em deixar de responder a nenhuma delas.

Quadro 3: Comentário de aluno 3

- Professora, vamos ter mais dessas aulas? Gostei muito e até comecei a perder o medo de participar, acho que nunca tinha pensado que poderia participar de uma LIVE.

(questionou a aluna FSS, 45 anos, 7º semestre do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 4: Comentário de aluno 4

- Vou pedir para o professor X, fazer aulas assim também. Ele parece perdido nesse mundo virtual. Só posta material e não comenta nada.
 - Professora, explica pra ele, como nós estamos fazendo.
- (comenta CSP, aluno do 8º semestre do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Momentos após acabar a aula, deparamo-nos com uma quantidade enorme de postagem dos alunos maravilhados por estarem experienciando, pela primeira vez, esse tipo de aula. Nos agradeceram e, ao mesmo tempo, cobravam dos demais colegas, professores e professoras esse mesmo tipo de aula.

Quadro 5: Comentário de aluno 5

- Professora, vamos ter mais dessas aulas? Gostei muito e até comecei a perder o medo de participar, acho que nunca tinha pensado que poderia participar de uma LIVE.
- (questionou a aluna FSS, 45 anos, 7º semestre do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Após finalizar essa primeira aula, discutimos o que havia dado certo e o que poderia melhorar, pois, mesmo tendo ocorrido tudo bem, sentimos falta de conversar com os alunos por voz. Saímos, então, em busca de outros recursos que pudessem atender essa necessidade. Uma outra questão que surgiu, foi o fato de utilizar uma rede social e como fazer o registro da aula para a instituição de que a aula havia acontecido?

Após algumas pesquisas, resolvemos utilizar o recurso de videoconferência com o aplicativo *ZOOM*. Esse recurso dispõe de uma versão gratuita, que nos permite realizar videoconferências de até quarenta e cinco minutos e, também, gravar a aula para disponibilizar no AVA para aqueles ausentes eram no “horário da aula”, pois achamos necessário continuar respeitando o mesmo dia e hora escolhida pelos/as alunos/as nas aulas presenciais.

Com essa nova opção, optamos por iniciar as aulas com a videoconferência, abordando o tema gerador da aula, abrindo espaço para alunas e alunos debaterem, tirarem suas dúvidas. Sempre deixamos uma pergunta relacionada ao conteúdo para continuar a conversa no Fórum do *Moodle* no AVA da instituição. Nas aulas seguintes, experimentamos, também, os recursos disponibilizados no *Google Sala de Aula*, criando lista de exercícios, trabalhos em grupo com documento compartilhado.

Os alunos puderam, também, realizar *Web Debate*, utilizando como recurso o *Teams* da *Microsoft*, uma vez que a instituição de ensino a qual trabalhamos há anos adotou o *Microsoft Education*, que permite que alunos e professores instalem em suas máquinas o pacote Office 365.

Além de editor de texto, planilha, apresentação, conta, também, com o *Microsoft Teams*, sendo de fácil utilização, comportando uma quantidade grande de usuários conectados ao mesmo tempo.

Para o *Web Debate*, apresentamos um texto base para que todos lessem previamente e durante a atividade, os alunos pudessem se reunir em grupo e trocarem ideias para que fossem debatidas. Essa atividade exigiu que os alunos ampliassem seus conhecimentos sobre o tema e, ao mesmo tempo, exercitem suas argumentações em defesa de suas ideias e pudessem trabalhar em grupo. O resultado foi satisfatório e do agrado dos alunos que, assim como nas nossas aulas presenciais, se sentiram participantes da dinâmica de aula.

Quadro 6: Comentário de aluno 6

- Ler sobre adaptação do currículo escolar me enriqueceu na teoria, porém é com esse debate que estou vendo que é possível na prática, pois estamos transformando nossa maneira de aprender e estamos compartilhando aprendizados.

(relata KAA, 38 anos, aluna do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Em uma atividade de orientação de trabalho, resolvemos gravar uma videoaula. Utilizamos para a elaboração da atividade as funcionalidades do *Microsoft PowerPoint*, porque possui o recurso de “Gravar apresentação de Slides”. Assim, faz-se necessário criar os slides. Depois com tudo pronto, clica-se na aba “Apresentação de slides”, “Gravar apresentação de slides”. A partir daí, vamos apresentando os slides e nos comunicando como se tivéssemos uma plateia nos assistindo, explicando cada um dos tópicos apresentados. Ao terminar um *slide*, clicamos em avançar, isso até que todos os slides sejam contemplados. Finalizamos, algumas orientações, indicando as possíveis tarefas após assistir essa apresentação. Ao finalizar a gravação da apresentação, salva-se o arquivo e utiliza-se a opção, Arquivo, Exportar, Criar vídeo e seleciona-se a opção “Usar Narrações e Tempos Gravados”. Em seguida, clica-se em “Criar Vídeo”; estamos com nossa videoaula finalizada para ser disponibilizada seja no AVA da instituição ou em qualquer outro meio que queiramos que nossos alunos e nossas alunas acessem.

Quadro 7: Comentário de aluno 7

- Professora, quero te agradecer! Estava sem rumo nesse momento, desempregada, com dois filhos pequenos sem creche e marido que está me enlouquecendo por causa da nossa situação financeira, mas... quando sento em frente do computador para começar a aula, esqueço de todos meus problemas e vejo que ainda tenho muito a aprender. Até parei de falar mal de quem usa Facebook, porque agora sei “mexer” e sinto necessidade de aprender mais a cada dia.

(desabafa RPM, 37 anos, aluna do 5º semestre de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Dessa forma, vamos trabalhando com nossos/as alunos/as, atentas com o que podemos explorar e acrescentar em nossas aulas, pois não sabemos, ainda, o tempo que estaremos trabalhando virtualmente.

4. OS PROFESSORES

Um outro ponto a ser destacado é a forma como nós, professores, encontramos para compartilhar o momento que estamos vivenciando e, ao mesmo tempo, aprender e ensinar juntos. Nesse sentido, Wenger (2016) enfatiza a necessidade de trabalhar e compartilhar o que sabemos e necessitamos aprender; isso acontece com inúmeros grupos, de acordo com a necessidade de cada um.

Logo que iniciamos as aulas virtuais, nos sentimos sozinhos e desamparados e, ao mesmo tempo, recebemos inúmeras mensagens de colegas que estavam na mesma situação, sem saber por onde começar.

Quadro 8: Comentário de professor 1

- Amigas, não tenho a menor ideia de como interagir com meus alunos e alunas, vocês teriam alguma sugestão?

(fala de NSM, 53 anos, professora do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Com o recurso que utilizamos foi o *WhatsApp*, trocamos mensagens e respondemos a *e-mails* de colegas, pedindo ideias. Como estávamos iniciando o trabalho com os alunos, sugerimos aos colegas criar um grupo fechado no *Facebook* e trocar ideias e conhecimentos para utilizar em nossas aulas e, assim, iniciamos nossos encontros virtuais. Convidamos professores dos nossos contatos com o seguinte texto: “Este grupo foi criado para compartilharmos ideias, aprendermos e ensinarmos com esse momento que com certeza fará transformações na educação atual e futura. Sua participação é muito importante para nós!”

Muitos colegas adotaram o grupo como um recurso para conversar por alguns dias. Propusemos aos colegas, iniciar uma formação *online*, onde cada um poderia se inscrever e ensinar o que sabia aos demais. Nesses encontros, faríamos tudo na prática, ou seja, o colega que se oferecesse a ensinar um determinado recurso, ensinaria a todos, de forma a vivenciar tal recurso. Posteriormente, testaríamos para nos sentirmos mais seguros.

E foi exatamente isso que fizemos. Iniciamos com uma Live no *Facebook*, exploramos as possibilidades, tiramos dúvidas. Em seguida, cada um dos participantes pode praticar por cinco minutos a transmissão de uma Live. Gostamos bastante, uma vez que estamos colocando em prática a formação ativa de professores, de acordo com Rodrigues (2018), onde primeiro vivenciamos a teoria como alunos para depois, enxergar as possibilidades dentro das disciplinas que ministramos.

Após esse primeiro encontro, deixamos marcado o seguinte: uma colega ministraria a utilização do ZOOM como recurso de videoconferência em sala de aula.

Quadro 9: Comentário de professor 1

- Esse tutorial foi excelente! Nunca tinha usado o Zoom e foi muito fácil acessar e discutir o conteúdo com meus alunos.

(comenta JCS, 43 anos, professora do curso de Pedagogia)

Fonte: elaborado pelas autoras

Nesse encontro, a colega que estava encarregada em apresentar esse recurso, enviou a todos os participantes do grupo um convite para participar da videoconferência. De posse desse *link*, nos inscrevemos, baixamos e instalamos plugin em nossa máquina e, finalmente, adentramos a sala de reunião. Mais uma vez, as instruções utilizadas foram as mesmas do encontro anterior: os interessados realizaram os procedimentos iniciais para uma videoconferência; enviamos convites aos colegas que entraram na sala e interagiram.

Nesse mesmo encontro, um outro colega quis compartilhar o uso do Podcast para realizar atividades com os alunos via *WhatsApp*. Explicou que enviava, por *e-mail*, um texto aos alunos de forma que eles tivessem tempo para ler. No dia da aula, essa colega disponibilizou um áudio, abordando os principais tópicos do texto enviado. Iniciava, assim, uma discussão via chat. Experimentamos esse recurso. Porém, alguns colegas acharam que ficava um pouco confuso pela quantidade de mensagens trocadas e nem todos e todas podiam acompanhar. Mas, foi mais um recurso testado para ampliar nosso conhecimento e prática com a tecnologia digital.

Nos encontros e discussões subsequentes, vários tutoriais foram disponibilizados por colegas, assim como inúmeras discussões referentes à necessidade de adaptação. Igualmente, discutimos as diferentes posições das instituições em que trabalhamos e as orientações de cada uma.

Para nossa satisfação, o número de participantes crescia diariamente. Agora não éramos só docentes do ensino superior; éramos também profissionais da educação infantil, fundamental I e II, ensino médio e de cursos técnicos, enfim, profissionais estavam dispostos a ensinar, aprender e trocar conhecimento para a valorização da Educação.

CONSIDERAÇÕES NUNCA FINAIS

É fato que a pandemia da covid-19 está transformando o mundo. Antes quando falávamos em vírus, uma ideia que vinha em nossas mentes, era algum erro no computador, algo digital. Mas, agora, um vírus transformou o mundo real: isolou pessoas em suas casas, modificou os modos mais antigos de se comunicar, relacionar e, também, educar.

Na fala de Freire (2003), podemos nos sentir um pouco acolhidos e temos a oportunidade de refletir que ensinar exige de nós, docentes, estar atentos a realidade, as mudanças que ocorrem

rapidamente. É preciso ter noção do todo que está ao meu redor, o que nos tornam mais seguro com relação ao meu trabalho. E diante das realidades que enfrentamos, estamos abertos a aprender e assimilar e, por isso, nos tornamos seres únicos e capazes de nos reinventar nas mais diversas situações.

Podemos concluir que teremos uma transformação da educação “Antes da covid-19” e “Durante e Depois da covid-19”; uma educação que pode ser híbrida ou não, que pode continuar presencial, ou totalmente virtual, mas principalmente, que docentes, discentes tenham a oportunidade de vivenciar e experimentar um momento único. No entanto, as transformações daqui para frente dependerá do olhar de cada um. Os recursos digitais são facilitadores para as pessoas envolvidas descobrirem o novo diariamente, pois com as TDICs temos sempre novidades e devemos estar abertos/as inúmeras transformações que estão por vir.

Nós, autoras, tivemos a oportunidade de ter experiências proveitosas e prazerosas com este momento único que o mundo está vivendo. Continuamos acreditando que ensinar e aprender faz parte da nossa vida pessoal e profissional e nos orgulhamos de conhecer pessoas que atuam, ou atuarão na área da educação e querem fazer a diferença, promovendo uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Comunidade - A busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 13ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 27ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

RODRIGUES, A. L. **A formação ativa de professores – um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais**. Revista Investigar em Educação. n. 8, p. 199-223, 2018.

WENGER, E. **Comunidades de Práctica: Aprendizaje, significado e identidad**. Traducción de Genís Sánchez Barberán. 4ª impresión. Barcelona: Paidós, 2016.

ACTIVIDADES PARA ENCUENTROS VIRTUALES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Maria Cristina Damianovic

Tânia Maria Diôgo

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro.

[...] Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz.

En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras (Carta de la Tierra. La Tierra nuestro hogar, Preámbulo)

REFLEXIONES INICIALES

La Tierra ha buscado soportar una producción y consumo devastadores del medioambiente, causando un agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies, incluso del ser humano. Los presuntos beneficios del llamado desarrollos llegan a muy pocos. Bocuhy (2020) frisa que o desequilíbrio na saúde planetária está em níveis perigosos o que provoca que organismos vivos microscópicos causem doenças, como a covid-19, ao ser humano, e, por conseguinte, à humanidade do planeta Terra.

Según la ONU - Organización de las Naciones Unidas 4,5 billones de personas no disponen de los servicios de alcantarillado seguro en todo el mundo, además, los índices de pobreza mundial de acuerdo con ese mismo organismo son de 3,4 billones de personas. Bocuhy (2020) alerta que una de las mayores preocupaciones en Brasil, son las poblaciones concentradas y sin la posibilidad de aislamiento, sin saneamiento y en sub-viviendas, instaladas en áreas periféricas metropolitanas.

Los números son sin precedentes, han aparecido en los noticieros: en Brasil hay 154 mil millonarios y 60 billonarios (ALCOFORADO, 2020). Al mismo tiempo, 30 millones de brasileños no tienen agua en sus casas. Tampoco jabón tocador. Brasil vive una crisis sanitaria que desarrolla una crisis económica y social; pero también se liga con un gran impacto en las emociones y en los comportamientos individuales y sociales (MANES, 2020).

Los pobres viven en una franja donde la injusticia, la pobreza, la ignorancia, los conflictos violentos son vividos en una clara negación de los Derechos Humanos (UNITED NATIONS, 1948), artículos 3 y 7:

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación

La protección del Estado Brasileño, de la República Federativa de Brasil, del presidente de la Nación Brasileña viola los artículos 3 y 7 al llamar la covid-19 de una “gripecita” y al no apoyar incisivamente el confinamiento domiciliario e incentivar que brasileños sigan sus vidas normales. Brasil vive un momento en que su presidente parece incentivar un genocidio de brasileños, en su mayoría negros, de baja renta, pobres y miserables.

Por encima, UNICEF (2020) informa que más 154 millones de niños y niñas, o sea de 95 por ciento de estudiantes están afuera de las escuelas de América Latina y el Caribe a causa del covid-19. En Brasil, estamos hablando de millones de estudiantes (infantil-secundaria) sin escuela, sin comer, sin estudiar, sin lograr desarrollarse. Otros tantos millones de padres sin trabajo, o sea sin empleo, sin dinero, sin comida. Bien como de otros pocos millones que estudian en escuelas privadas y siguen con clases online y pueden comer y estar en casa de una manera segura.

La realidad nos choca como ciudadanas brasileñas y como ciudadanas civiles. Por un lado, los miserables que necesitan de todo. Del otro, nosotros, los profesores, alumnos, profesionales que están en casa y que sí que podemos hacer algo. En ese momento, que nosso lócus de transporte é a fibra ótica (YOUNG, 2020) propondremos a seguir algunas sugerencias de acciones a ser puestas en práctica por maestros y todos aquellos que queiran involucrarse para criar o que ensinar.

En nuestro caso, nosotras las autoras, una escritora y una profesora universitaria, presentamos algunas micro posibilidades para ser usadas, em diálogos virtuais, para lograr seguir sobreviviendo con una mínima salud mental individual y colectiva en esa nueva “normalidad” temporal (DAMOUR, 2020) que, por lo que todo indica, va a lo largo y para lo peor hasta que nosotros, los ciudadanos de Brasil nos unamos para cambiar ese Brasil que no lo queremos más como está.

Ese ensayo tiene el papel de ofrecer una oportunidad para aquele que se oferece a desenvolver as atividades de diálogos virtuais a alunos e suas famílias, de distintas clases sociais, ou mesmo que ofereça e/ou compartilhe seu computador, tablet e/ou celular com aqueles que não os têm.

Com as atividades virtuais, pensamos mitigar los potenciales efectos negativos que la pandemia causa, a través de un planteamiento educativo en línea que alcance, los estudiantes, los profesores, la familia, el vecindario, proponiendo acciones de cuidado con la salud emocional y a la vez, con la salud cognitiva. Es un pequeño intento de alimentar nuestras almas para lograr ese

cambio de mentalidad, de corazón hacia una interdependencia global y responsabilidad (inter) nacional universal (EARTH CHARTER, 2020).

2. ACTIVIDADES PARA ENCUENTROS VIRTUALES PARA EL SER HUMANO, UM SER EMOCIONAL

Damour (2020) nos explica que los seres humanos somos seres emocionales plenos de episodios de cambios afectivos complejos frente a los desafíos de la vida. En esos episodios componentes corporales y sentimientos subjetivos internos procesan información que nos orientan a tomar decisiones rápidas cuando nos falta información más precisa o por la velocidad de las circunstancias. En ese sentido, el cerebro parece estar programado para asociar ciertos estímulos con determinadas respuestas, como las reacciones de miedo que tenemos frente a una amenaza. El coronavirus es una amenaza que propaga el miedo y la estigmatización.

Entre las metas a corto plazo y esenciales, Damour (2020) nos recuerda que cuando nos hallamos en una situación de dificultad crónica (ser infectado y/o morir de covid-19), resulta muy útil dividir el problema en dos categorías: aquello que puedo cambiar y aquello que no puedo cambiar. A seguir, trataremos de lo que se puede cambiar. O que no se puede cambiar es la presencia indefectible del covid-19. Su desaparición depende de todos nosotros. Todos que ahora más que nunca debemos tener en cuenta que lo que compartimos o lo que decimos puede hacer daño a los demás, incluso a nosotros mismos.

La Carta de la Tierra nos acude, igual en ese momento, a actuar ahora porque nuestras vidas están entre tensiones entre valores importantes, implicando decisiones; sin embargo, se debe buscar la manera de armonizar la diversidad con la unidad; el ejercicio de la libertad con el bien común; los objetivos de corto plazo con las metas a largo plazo. La alianza entre sociedad civil, empresas, gobiernos es esencial para la gobernabilidad efectiva en ese momento de cambio mundial que el covid-19 nos invita a hacer o sí, o sí. ¡Es urgente hacerlo!

Creyendo en que sí podemos hacer algo, aunque en cuarentena, a seguir una guía de acciones, seleccionadas las necesidades de la cuarentena de covid-19, inspiradas en el movimiento de la Carta de la Tierra (Earth Charter, 2020).

Actividades I - Somos seres humanos interdependientes parte de una civilización en el planeta Terra

El ambiente y/o herramientas para los encuentros virtuales es a la elección de aquellos que las van desarrollar. Algunas posibilidades sugeridas por Lima e Costa (2020) son *Google Classroom*, *Edmodo*, *Google Meet*, *Zoom*, *Skype*, *Microsoft Teams*, *Write and Improve*, *Quizziz*, *Padlet*, *Flipgrid*, *Facebook*, *WhatsApp*, entre otros. En las actividades del Grupo I é importante preguntar y incentivar que los participantes digan cuando se sienten así, por que y como poderían agir para sentirse mas cuidados y seguros. Se necessário, ayúdenlos con informaciones de cómo entrar en contacto con le líder comunitário, el síndico del condominio, llamar una radio local para buscar ayuda, como postar um video de solicitar ayuda social, como hacer una bandera para ser colgada

en una ventana y/o sobre el techo de la casa, o en algun local visible, y/o otras maneras creativas sugeridas por los participantes para que otros puedan involucra-se en la causa de los participantes. La creación de una comunidad interdependiente entre los participantes es muy importante.

- i) Confíe en sí mismo. Actúe audazmente y reconózcase capaz de marcar la diferencia a nivel individual gracias a sus actividades, que además podrán influir y servir de inspiración a muchos otros;
- ii) Coopere lo más posible. Establecer alianzas de trabajo, participar con otros y buscar soluciones en las que todos ganen genera el poder que se requiere para que se produzcan los cambios;
- iii) Confíe en los demás. Comparta el poder siendo inclusivo(a) y ofreciendo a otros(as) la oportunidad de fortalecer su capacidad de resolución de problemas, de tomar decisiones y ejercer el liderazgo, dando rienda suelta a la creatividad;
- iv) Promueva el respeto y la comprensión. Esfuércese por establecer relaciones de confianza y respeto mutuo entre personas y grupos de culturas y comunidades diversas, y resuelva las diferencias a través del diálogo, de forma que haya un aprendizaje y crecimiento personal;
- v) Centre su atención en las causas. Enfoque su pensamiento y su actuación en las causas de los problemas y en los retos más importantes que enfrenta la humanidad, y no permita que la presión del sistema y las prácticas insostenibles existentes le paralicen en su acción;
- vi) Implíquese, pero sea flexible. Manténgase inquebrantable en su compromiso con los principios fundamentales y cuide que las decisiones adoptadas para lograr sus objetivos sean congruentes con los valores de la Carta de la Tierra; pero sea siempre flexible e innovador(a) Al escoger los medios y los métodos para lograrlo de forma que se adapten en todo momento a las circunstancias;
- vii) Sea ingenioso(a). Use su imaginación y su astucia. No permita que la limitación de dinero coarte sus ideas y acciones;
- viii) Utilice la tecnología con sensatez. Tenga presente que una gran cantidad de personas no tiene acceso a la tecnología más avanzada: cuando diseñe soluciones técnicas para un problema, asegúrese que sean apropiadas.

Grupo de Actividades II: Una oportunidad para explorar juntos la respuesta

Damour (2020) nos explica que la información correcta nos ayudará a tomar las decisiones que debemos adoptar en ese momento de sentimientos conflictivos que pueden ayudarnos a hacer muchas cosas que contribuyen no solo a mantenernos seguros a nosotros mismos, sino también a pensar en los demás, los que nos rodean, los miembros de nuestra comunidad. Podemos hacer cosas para mantenernos a salvo con empatía y apoyo igual por encuentros virtuales. Y en

caso haga preguntas que no podamos responder, en lugar de adivinar, aprovechemos la oportunidad para explorar juntos la respuesta:

- ix) Permanecer tranquilos y proactivos. Los que cordinen deben tener una conversación calmada y proactiva con los participantes acerca de la enfermedad del coronavirus (covid-19) y la responsabilidad que tienen con su salud. Hay que decirles que es posible que (ustedes o ellos) empiecen a tener síntomas en algún momento, que esos síntomas suelen ser muy parecidos a los de la gripe o el resfriado común, y que no hay razón para sentirse excesivamente temerosos ante esta posibilidad. Para poder ayudar a los participantes, los conductores deben alentarlos a expresar si no se sienten bien, o si están preocupados por el virus. Los adultos pueden mostrar empatía ante los comprensibles sentimientos de ansiedad y preocupación de los participantes por el covid-19. Asegúrenles que la enfermedad generalmente es leve y se puede tratar. Damour (2020) subraya que es importante;
- x) Seguir una rutina. Todos necesitamos una estructura. La elaboración de un programa diario que incluya ratos para el juego y el esparcimiento, además de tiempo libre de tecnología y tiempo para ayudar en la casa;
- xi) Permitir que todos sientan sus emociones; permitirles sentiremse tristes. Con el cierre de las escuelas, las academias, las diversas clases de música, teatro, lenguas por la enfermedad del coronavirus se cancelan las obras de teatro, los conciertos, las competiciones deportivas y otras actividades, lo cual entristece profundamente a todos;
- xii) Verificar con todos lo que están escuchando. Es fundamental descubrir lo que los participantes ya saben y comenzar en ese punto a darles la información correcta.

Grupo de actividades III: Nuestra vida e a la de nuestros seres queridos

Además de las sugerencias anteriores, Diôgo (2020) nos alerta que en una pandemia, de pronto, nos pillamos en casa, solos o entre los familiares y las relaciones interpersonales están al descubierto y nos invitan a la profunda reflexión y a la mirada interior de nosotros y de nosotras mismo. Muchos pensamientos, angustias, indignación y ganas de aportar de alguna manera a nuestra vida y a la de nuestros seres queridos.

En ese escenario novedoso, nos apoyamos en algunas claves de Jung (1994), que estudia la conducta humana hacia la felicidad con clareza de propósitos sin obsesionarse por ello. Tomamos a modo de reflexión las claves de la felicidad según Jung, y lo presentamos a continuación. a) estar sanos en lo corporal y lo psicológico; b) desarrollar buenas relaciones interpersonales; c) aprender a percibir lo hermoso; d) confiar en un ser superior. En ese movimiento que podríamos nombrarlo claves para la salud mental sana en tiempos dramáticos podríamos proponer en los encuentros virtuales:

- xiii) Algunos ejercicios/actividades a modo de autoconocimiento y entretenimiento personal y en familia;

- xiv) Estar sanos en lo corporal y lo psicológico. Tratar nuestra existencia con las metas que establecemos en la perspectiva de nuestro bienestar y de los demás. En ese sentido, hace falta recordar que la salud mental es esencial.
- xv) A continuación les proponemos algunas actividades que pensamos poder ayudarnos entre todos. Pueden igualmente ser desarrolladas en encuentros virtuales.
- xvi) Leer sobre las noticias de la pandemia con moderación. Repartir a lo largo del día lecturas compartidas;
- xvii) Invitar a la familia a asistir a películas y documentales y después plantearles el coloquio;
- xviii) Hacer ejercicios físicos individualmente y entre todos;
- xix) Desarrollar buenas relaciones interpersonales;

El ser humano es gregario por naturaleza, es decir, vive mejor si comparte entre las amistades, el cariño, el cuidado de sí y de las personas que lo rodean. Los lazos que construimos de amor, de conocimiento del mundo, de puntos de vistas, de distintas perspectivas, todo ello nos hace desarrollar las buenas relaciones interpersonales. Así, les planteamos algunos juegos y actividades para desarrollar en esos momentos de confinamiento social que nos puede resultar muy placentero:

- xx) Jugar juegos *on line* como a la baraja, al dominó, al ajedrez y otros juegos de tablero;
- xxi) Jugar a la adivinanza: qué es, qué es.
- xxii) Narrar historias y anécdotas de cuando éramos niños y niñas. Intercambiar/dejar escritos a modo de mensajes de ánimo;
- xxiii) Aprender a percibir lo hermoso. En esa clave, podemos preguntarnos quiénes/qué están alrededor de nosotros. Cuáles son las imágenes que vemos del mundo, de las artes, de la naturaleza, del reflejo del espejo cuando nos miramos. Cómo admiramos lo hermoso que hay esparcido por el mundo.

Ante todas las dificultades y aflicciones que la actual pandemia nos ha traído, mucho de nuestra esencia alumbrada nos sostiene y no permite que sucumbamos al caos. El hogar es nuestro mundo siendo lo que sea, esté como esté, y de esa realidad no podemos huir, entonces, percibamos lo bello que ahí va. Algunas posibilidades para percibir lo hermoso de la vida:

- xxiv) Contemplar el nacer y la puesta del Sol, individualmente o en parejas, o entre todos on-line;
- xxv) Mirarse y mirar a los demás observando los rasgos físicos y del carácter;
- xxvi) Elegir a un rincón de la casa, donde hacer meditaciones cortas a lo largo de la semana, os, si posible, todos los días;
- xxvii) Admirar los elementos de la naturaleza que estén más cerca, como las plantas, el canto de los pájaros, la lluvia, el viento, el bullicio de las hojas;
- xxviii) Confiar en un ser superior;

Nuestra humana naturaleza nos hizo seres trinos. Estamos formados de las dimensiones física, espiritual y mental. Esa asociación nos moldea desde nuestras creencias, ya sean creencias religiosas, filosóficas u otras. Creer en algo, es establecer un pacto con un ser superior, el que está adentro y a la vez afuera de nosotros. Lo buscamos a ese ser, muchas veces para respaldar los ideales que anhelamos y ponemos foco en ese sendero para no perder el hilo de la razón, del quicio.

Creemos que es la búsqueda por días mejores para todos, que nos mueve de alguna forma hacia el desconocido y relativamente nuevo estado de vida al que afrontamos con las escojas más coherentes o no, según nos alcance la visión interior. No planteamos un ser superior del más allá, incomprensible, intangible, ficticio, sino el ser superior que habita en cada quien, en cada uno/a y nos invita a la reflexión constante de nosotros mismos.

Los ejercicios que aquí planteamos, no están pensados para convertirnos en seres ajenos o alienados a la realidad que hora se nos otorgan, más bien, son actividades que van por la línea de la fe racionada y las ganas de cruzar esos tiempos difíciles, pero necesarios al entendimiento universal.

Aquí insertamos la quinta según Jung que plantea la aplicación de todas las claves en la vida cotidiana, como en el trabajo. Creemos que todo pasará y la pregunta que queda y sin necesidad de diálogo es:

xxix) ¿cómo estaremos tras esa ola de incertidumbres, aflicciones, angustias y miedo? Ojalá estemos todos sanos y confiados en nuestra fuerza de resistencia y re-existencia.

Proponemos entonces, un último y provisional ejercicio. Ejercitemos si posible, todos los días, la fe racionada de quien cree que más allá de la pandemia hay vida. No todo se resume en los espacios geográficos conocidos. Somos seres interdependientes y como tal, el ejercicio más importante es saber cuidarse para saber cuidar a los demás.

A la luz de Objetivos de Agenda 2030 (UNITED NATIONS, 2015) Educación Sostenible 4: Educación de Calidad; la Tierra nos necesita! Necesitamos la Tierra saludable. ¡La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible! Los que condicionarán las actividades aquí propuestas pueden enseñar a mejorar la calidad de vida de las personas. Nosotros podemos hacer uso y difundir los accesos a las formas de protestar, de pedir nuestros derechos desde nuestras ventanas, en esos momentos y siempre, podemos luchar por los derechos de los invisibles en Brasil. La educación puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a un nuevo *modus vivendi* de acuerdo con el Artículo 3, inciso IV de la Constitución Federal de Brasil: con la “promoción del bienestar de todos, sin prejuicio de origen, raza, color, edad y cualquier otras formas de discriminación.”

A MODO DE CONCLUSIÓN

La pandemia de covid-19 nos invita a pensar en el Principio III, de La Carta de la Tierra – Justicia Social y Económica, y en su Sub Principio III. 9 - Erradicar la pobreza como un imperativo

ético, social y ambiental. La pandemia podría ser evitada. Luchemos por ello. 9a. Garantizar el derecho al agua potable, al aire limpio, a la seguridad alimenticia, a la tierra no contaminada, a una vivienda y a un saneamiento seguro, asignando los recursos nacionales e internacionales requeridos. 9b. Habilitar a todos los seres humanos con la educación y con los recursos requeridos para que alcancen un modo de vida sostenible y proveer la seguridad social y las redes de apoyo requeridos para quienes no puedan mantenerse por sí mismos. 9c. Reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones (EARTH CHARTER, 2000).

Podemos luchar a la luz del Sub Principio III.10 y asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible. Trabajemos para 10a. Repartir la riqueza de forma equitativa dentro de las naciones y entre ellas, y 10 b. Intensificar los recursos intelectuales, financieros, técnicos y sociales de las naciones en desarrollo y liberarlas de onerosas deudas internacionales, y 10c Asegurar que todo comercio apoye el uso sostenible de los recursos, la protección ambiental y las normas laborales progresivas.

En esos tiempos de dramática necesidad por la supervivencia, hace falta recordar a Freire (1997), cuando nos advierte sobre la naturaleza del diálogo, como una necesidad existencial, porque nos encontramos a través y por el mundo con las personas para transformar y humanizar el mundo.

Que el miedo a contagiarnos por alguna enfermedad como el covid-19 u otra, o mismo morir, pueda dar paso y convertirse en acciones para el profundo cambio de valores éticos. Que la corrupción tanto de algunos políticos como de los populares, que tanto roba la ciudadanía, pueda dar paso a una sociedad más justa, cuya equidad sea garantizada para todo el mundo, con inversiones en educación para el bien común de la Tierra.

Mantengamos firme el propósito de seguir dialogando los unos con los otros, aunque desde lejos, porque esa pandemia pronto pasará y necesitamos garanticemos lo que más de humano hay en nosotros. Seguro que días mejores van a venir, pero, hace falta que estemos preparados para acogerlos como seres dignos, altruistas y fomentadores de la vida. La paz que buscamos afuera, tiene su principio adentro de cada quien y esa fuerza motriz que nos impulsa adelante, forma parte de nuestra constitución humana. Haz posible el cambio. ¡Acepta el desafío! ¡Habla alto y claro! Pide a las autoridades locales y nacionales que participen en iniciativas que no dañen a las personas ni al planeta Tierra.

REFERENCIAS

ALCOFORADO, M. **Postagem em 25 de março de 2020**. Michel Alcoforado Facebook às 08h58. Acesso em 26 de março de 2020, às 19h30. 2020.

BOCUHY, C. **Coluna online no Site de Jornalismo Ambiental ((O)) Eco**. Oeco.org.br. Publicado em 24 de março de 2020, às 18h18. Acessado em 28 de março de 2020, às 20h11.2020.

CARTA DA TERRA. **Guía para la acción y para la expansión descentralizada de la iniciativa de la Carta de la Tierra**. Earthcharter.org. Acessado em 26 de março de 2020, às 10h50.2020.

DAMOUR, L. **Enfermedad por** coronavirus. UNICEF. Acesso em unicef.org em 26 de março de 2020. 10h56.

EARTH CHARTER. **The Earth Charter**. The Earth Charter. 2000.

EARTH CHARTER. **The Earth Charter Initiative**: Values and Principles for Building a Just, Sustainable, and Peaceful Global Society. The Earth Charter, 2020.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 29º ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 1997. p.52-61.

JUNG, C. **Arquetipos e inconsciente colectivo**. Barcelona, Paidós, 1994.

LIMA, N.; COSTA, A. **Comunicação Pessoal**. Whatsapp, em 24 de abril de 2020, às 13h13. THE UNICEF. **Enfermedad por corona vírus 2019 (COVID-19)**. Acesso em unicef.org 25 de março de 2020 às 10h5.0.

MANES, F. L. **La Crisis del Coronavirus y la Pandemia de miedo y ansiedad**. El País on line. Acesso em 22 de março de 2020. 21h40.

UNICEF. UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. **Enfermedad por corona virus**. Acesso unicef.org. em 26 de março de 2020 às 11h10.

UNITED NATIONS. **Agenda 2030**. United Nations. 2015.

UNITED NATIONS. **Universal Declaration of Human Rights**. United Nations, 1948.

UNITED NATIONS. **Transforming Our World**: The 2030 Agenda For Sustainable Development. A/RES/70/1. United Nations. 2015.

YOUNG, R. **Rumo a um novo sentido de interdependência global e responsabilidade universal em tempos de crise**. Diálogo Virtual. Earth Charter International. Zoom meeting. 23 de abril de 2020. 13h-14h30 (BRA).

COMO TRAÇAR METAS EXECUTÁVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Viviane Klen-Alves

INTRODUÇÃO

Olá! Sou professora desde 2007 e já ministrei aulas para alunos de todas as faixas etárias, como, por exemplo, crianças, adolescentes, adultos, pessoas que estavam começando a graduação ou voltando a estudar por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, essa é a primeira, e espero que seja a última vez, que ensino durante uma pandemia. As últimas seis semanas foram de muita transição; estava acompanhando um grupo de alunos e de professores em um programa de imersão no Brasil, mas com os primeiros sinais da covid-19, meus alunos tiveram que retornar ao seu país de origem. Alguns professores correm o risco de perder o emprego e, em pouco tempo, tivemos que reestruturar o programa que deveria ser presencial e transformá-lo em um programa virtual.

Neste texto, compartilho algumas dicas que podem ser utilizadas por qualquer professor que esteja passando por situação semelhante. Essas dicas servem tanto para alfabetizar uma criança na primeira série do ensino fundamental como para trabalhar com professores em formação. As habilidades discutidas aqui não surgiram da noite para o dia; foram aprendidas e aprimoradas ao longo dos anos, na tentativa e erro e de muitas oportunidades reais de aprendizagem, colaboração, reflexão e formação contínua.

A primeira habilidade que acredito ser importante é a de traçar objetivos claros e atingíveis que possam ser trabalhados de forma realista em um período de tempo específico. No inglês, esses objetivos são chamados de *Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Time Based* (S.M.A.R.T), como podem ser observados na *figura 1*.

Figura 1: Objetivos S.M.A.R.T.



Fonte: NEILPATEL (2020)

Em bom português, objetivos “inteligentes” devem ser específicos (*Specific*), ou seja, é preciso refletir sobre o que, concretamente, queremos e podemos fazer. Objetivos devem ser mensuráveis (*Measurable*); assim, é preciso saber como vamos avaliá-los e saber se os alcançamos. Nesse sentido, eles sempre precisam ser atingíveis (*Attainable*) e realistas (*Realistic*), ou seja, é preciso olhar para o contexto de ensino, para o currículo e para a realidade em questão para dividir macro-objetivos em mini-objetivos para que sejam mais atingíveis em um período específico de tempo (*Time based*) e que possam, consequentemente, nos ajudar a atingir nosso objetivo final.

Com o tempo, nós, professores, aprendemos quais são os objetivos mais importantes nas séries que ensinamos e sabemos qual ordem de apresentação do conteúdo funciona melhor para os nossos alunos e se o conteúdo está alinhado com os diferentes objetivos que temos. No entanto, neste momento de pandemia, é preciso ir além, é preciso renegociar esses objetivos para adequá-los dentro da nova realidade que temos. Ou seja, é necessário considerar tanto a relevância real do que queremos ensinar na atual circunstância, quanto às condições existentes para isso.

Os objetivos específicos, concretos, mensuráveis, atingíveis e realistas devem estar alinhados com o tempo que temos disponível (uma hora, uma semana, um mês, um semestre) e as condições reais das nossas escolas e dos nossos alunos (acesso à internet, acesso a um computador, acesso a um livro didático). Neste cenário, devemos pensar em alternativas para aqueles que não têm acesso à internet, ajuda de um adulto letrado, ou que trabalham dentro ou fora de casa e precisam de mais tempo ou de horários diferenciados para se engajar nas atividades. Apresento, a seguir, três exemplos reais que podem ajudar a traçar objetivos e trabalhar com alguns materiais que temos disponíveis.

2. EXEMPLO 1 - TRABALHANDO DE FORMA MAIS INDIVIDUALIZADA COM UM OU MAIS ALUNOS

Minha aluna mais nova no momento é minha sobrinha Sophia, de seis anos. Ela já sabe o alfabeto e está aprendendo a ler e escrever na primeira série de uma escola estadual. Nesse semestre, um dos objetivos na aula de língua portuguesa é que a Sophia consiga identificar, sem ajuda, as letras do alfabeto de forma não memorizada, ou seja, não quero que ela tenha que pensar em A, B, C, D, E, F... para dizer que a palavra GATO começa com G.

Para atingir esse objetivo, tenho como proposta diversas atividades de leitura e escrita que incluem palavras que comecem com as diferentes letras do alfabeto (objetivo atingível - realista). A aluna está sendo avaliada pela mãe por meio de ditados e fichas de leitura (objetivo mensurável: será possível confirmar se ela consegue identificar as palavras sem ter que recitar o alfabeto ou não). O tempo total de trabalho nesse objetivo é de duas semanas - mais especificamente, um total de oito encontros de 40 minutos cada (tempo específico e apropriado).

Esse formato pode ser totalmente conduzido pelos pais com os materiais disponibilizados pelo professor. A instrução pode ocorrer nos três modos: presencial, síncrono, ou assíncrono. Síncrono, por exemplo, com o uso de ferramentas digitais como: *WhatsApp*, *Facebook*, *Skype* ou *Zoom*. Assíncrono, com a entrega presencial ou virtual de instruções, como, por exemplo, com

a gravação das instruções em alguma plataforma. Para quem tem acesso limitado à internet, uma alternativa é enviar instruções detalhadas via *WhatsApp* ou *Facebook*. Já os alunos que não têm acesso à internet poderiam retirar o material presencialmente nas escolas ou recebê-los em casa. Nessa situação, o importante é fazer uso dos recursos que os alunos já têm, por exemplo: caderno e caneta, algum livro didático da escola, o calendário do ano corrente que está pendurado na cozinha, que pode ser usado para trabalhar com números, e os programas de TV aberta, que podem ser utilizados para trabalhar com outras áreas de aprendizagem, incluindo a língua portuguesa.

Para os adultos, ou crianças e jovens que trabalham para ajudar a família, é preciso considerar que eles possam ter menos tempo para completar as atividades dentro dos prazos estabelecidos. Nesse caso, uma opção é estender o prazo de entrega. Com meus alunos, eu proponho pequenas entregas semanais que acontecem toda quarta e sexta-feira; envio o feedback todas as segundas e, assim, criamos uma rotina que pode ser quinzenal ou mensal. O importante é pensar em como engajar os alunos.

3. EXEMPLO 2 - ALUNO-ALUNO E PROFESSOR COMO MEDIADOR EM PARCERIAS DE TANDEM

Uma segunda habilidade que tenho trabalhado constantemente é a de proporcionar aos alunos oportunidades de aprenderem uns com os outros, com menos participação da professora. Estou estudando um modelo de telecolaboração que se chama *Teletandem* (TELLES e VASSALLO, 2006; CAVALARI e ARANHA, 2016). Nesse contexto virtual, os alunos aprendem e ensinam suas línguas uns para os outros, enquanto os professores são mediadores no tocante à tecnologia escolhida e na manutenção do foco nos objetivos das interações.

Atualmente, a maioria de modelos de interação em *tandem* ocorrem entre adultos. Isso acontece por diversos fatores, desde o acesso à tecnologia, por exemplo, por causa da condição financeira dos alunos, ou até por questões de proteção, haja vista que alunos menores de 16 anos podem não ter autorização dos responsáveis para se engajar em conversas virtuais nas quais sua imagem e voz podem ser gravadas.

Nessa modalidade, é preciso treinar os alunos para que entendam o uso dessas ferramentas e interação uns com os outros. Nesse sentido, é importante que eles tenham objetivos de aprendizagem diários, definidos tanto por eles quanto pelos professores ou, até mesmo, entre si. Igualmente, é necessário conscientizá-los que eles podem aprender entre si, já que, pela maneira como fomos socializados, muitas vezes, acreditamos que a figura do professor sempre presente é o que garante a aprendizagem.

Na minha pesquisa, não apenas constateei muitos momentos de aprendizagem efetiva e afetiva (KLEN-ALVES e TIRABOSCHI, 2018) como, também, pude constatar que, usando esse formato de divisão em pares ou grupos menores, os alunos têm mais oportunidades de usar a linguagem oral e a escrita com mais frequência do que na sala de aula regular. Além disso, os alunos aprimoram diversas habilidades incluindo a autonomia, o interesse em pesquisar e revisar informações, a vontade de se preparar para as interações com seus pares, entre outras habilidades que fortalecem a aprendizagem para além dos conceitos trabalhados em sala de aula (KLEN-ALVES, em andamento).

Na minha sala de aula, uso o *Teletandem* em duplas. Por exemplo, um aluno aprendendo português e outro inglês. Como parte do planejamento para o *Teletandem* integrado à sala de aula, como proposto por Aranha e Cavalari (2014), os alunos escrevem e compartilham até três textos para correção e *feedback* dos seus pares e escolhem um ou mais objetivos, como, por exemplo, melhorar a pronúncia, para trabalhar durante as interações.

Nesses sete anos de uso do *Teletandem*, observo que, apesar dos alunos muitas vezes traçarem objetivos um pouco amplos demais, ainda há grandes ganhos acadêmicos e sociais com a experiência em *tandem*. Usando esse formato, os alunos podem atingir vários objetivos, como, por exemplo, melhorar tanto a escrita em diferentes gêneros textuais (ARANHA, 2014; BRAGAGNOLLO, 2016) quanto a oralidade, já que eles têm mais tempo de fala e precisam se concentrar na produção de textos que serão lidos por mais de um interlocutor.

4. EXEMPLO 3 - FÓRUMS DE DISCUSSÃO

Quando a parceria sincrônica não é possível, uma outra forma de ensino que venho utilizando, há anos, é a de fóruns de discussão. Semanalmente, meus alunos leem um ou dois textos acadêmicos e assistem a um vídeo, podendo ser uma aula minha ou um vídeo sobre o tópico discutido naquela semana. Após a leitura, eles precisam escrever uma reflexão de até 350 palavras. Já testei vários formatos, como, por exemplo: a) o formato livre no qual os alunos escolhem um texto e uma notícia recente para resumir e compartilhar semanalmente; b) o formato de postagem em pequenos grupos, no qual um aluno responsável pela leitura e resumo cada semana; c) e o formato guiado, que tem sido o mais efetivo:

Quadro 1 - Rubrica para os fóruns semanais guiados

Parte Um

Leituras Necessárias:

1)

2)

Visualizações necessárias:

1)

Parte Dois

Reflexão que deve ser entregue toda quarta-feira às 23h59.

Refleta sobre os materiais apresentados no módulo dessa semana. Responda atentamente às seguintes instruções e publique no seu fórum de discussão. Suas respostas devem apresentar evidências claras de que você leu e digeriu completamente TODOS os materiais requeridos para esta semana. Certifique-se de citar textos / leituras / vídeos / sites específicos usando o formato adequado. Isso significa incluir o nome do autor, ano e número da página citada. Sua Reflexão deve conter entre 150 a 300 palavras.

Questões Guia:

1. Quais foram as suas impressões / sugestões gerais deste módulo?
2. Que conexões você poderia fazer entre os materiais?
3. Que pergunta (s) os materiais apresentados neste módulo levantaram para você?
4. O que você aprendeu neste módulo que pode levar com você? Por quê?

Parte Três

Resposta significativa para dois colegas que deve ser entregue toda sexta-feira às 23h59.

Uma “resposta significativa” é mais do que simplesmente concordar ou apoiar a Reflexão de um colega. Uma resposta significativa é aquela que agrega valor ao diálogo. Uma resposta significativa pode incluir conexões e reações às observações que o colega postou e pode incluir diferenças de opinião e/ou perspectivas contrastantes. No mínimo, a resposta deve abordar as perguntas que o membro do grupo fez em sua Reflexão. Cada uma de suas respostas deve conter entre 50 a 200 palavras.

Fonte: Adaptado da disciplina LLED5040e do Colégio de Educação da Universidade da Geórgia

Nesse formato, todos os alunos precisam responder quatro perguntas e não conseguem visualizar as respostas dos colegas até completarem a atividade. Além disso, para garantir um diálogo entre os estudantes, achei fundamental pedir para que completassem a atividade com uma resposta significativa para dois colegas de classe. Além de encorajar uma resposta que possa dialogar com as respostas do colega, à luz do que foi discutido nas reflexões individuais, peço que eles reflitam sobre como gostariam de ser respondidos e para que respondam às pessoas que comentaram seus trabalhos. Cada reflexão sobre as leituras vale um ponto por leitura realizada, totalizando até três pontos e dois pontos para as respostas, sendo um para cada resposta. Toda semana os alunos recebem cinco pontos.

Para facilitar o cumprimento das atividades, escolho um tópico por semana. Nesse tópico, incluo leituras de fácil acesso e vídeos mais didáticos como relatos de experiência, minha explicação sobre o tópico, *Ted Talks*, entre outros. Ter um calendário antecipado disponível no início do semestre, instruções claras para cada semana e exemplos de como eles podem usar as produções os ajuda a participar mais ativamente dos fóruns de discussão. O prazo para a entrega precisa ser consistente, para que haja certa sincronicidade: peço que os alunos postem toda quarta-feira e respondam a seus colegas toda sexta-feira. Há até três oportunidades para a entrega fora do prazo. A fim de garantir a qualidade das respostas, sempre leio e comento, para que eles saibam que também sou uma das leitoras e que me importo com o que eles estão produzindo. Nos meus comentários, sempre os encorajo a elaborar um pouco mais do que produziram. Assim, a cada semana, observo reflexões mais completas e de maior qualidade. No fim, sabemos que todos estão passando alguma dificuldade diferente.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste momento, é preciso lembrar que cada situação é única. Assim como eu, talvez você prefira o ensino presencial. Mas, infelizmente, precisamos lidar com o ensino a distância. Por isso, finalizo o texto com algumas dicas que podem ajudar a resistir além das dificuldades e expandir para novos caminhos e novas formas de ensinar nesse momento de crise.

1) Faça pausas, quando possível, durante o dia para reenergizar e evitar ficar sentado/em pé na frente do computador;

2) Monte um calendário no qual você não tenha que ministrar todas as suas aulas no mesmo dia, ou no mesmo bloco. Tente dar um espaço entre elas e entre as outras atividades que você precisa exercer dentro de casa;

3) Ajuste o conteúdo à realidade que estamos enfrentando. Não se culpe se não puder cobrir tudo que você planejou. Precisamos pensar de um ponto de vista mais prático, porque, muitas vezes, nem nós, nem nossos alunos conseguirão concluir tudo o que queremos;

4) Comunique-se! Perceba como os seus alunos estão lidando com a situação e lembre-se que a situação não é normal para ninguém. Este momento pode ser muito estressante para todos, portanto, faça ajustes e seja flexível.

5) Caso precise, lembre-se que mudar o plano 1, 2, 3 ou mais vezes pode acontecer. O importante comunicar as mudanças a todos os envolvidos para que eles também possam se reorganizar;

6) Lembre-se de que, apesar de nossa reorganização, existem situações que estão fora do nosso controle. Nessa nova realidade, mudanças inesperadas são constantes. Então, esteja preparado para mudar, por exemplo, o modo de entrega de alguma atividade, ou o tipo de recurso a ser utilizado.

7) Estamos vivenciando um verdadeiro caos; é normal ter medo de mudar a rotina e os hábitos. Todos estamos aprendendo sobre novas tecnologias e poderemos usar essa aprendizagem no futuro para reinventar nossa realidade. Precisamos lembrar que alguns professores e alunos podem ser imigrantes digitais, enquanto outros são nativos digitais. No fim, todos precisamos nos comprometer, entender que existe o tempo para a transição online e que alguns conteúdos, talvez, não possam ser ensinados online. Dessa forma, o mais importante é lembrar que podemos dar aos nossos alunos o máximo que pudermos e o mínimo para que eles possam progredir.

8) Por último, sejamos empáticos, carinhosos, humanos. É preciso lembrar que nem todos conseguirão entender as ferramentas que estão sendo utilizadas e, nesse caso, precisarão de alternativas. É necessário lembrar que alguns não terão internet em casa, nem computadores, nem tempo para trabalhar sincronicamente e, portanto, precisarão de alternativas. Nós não escolhemos isso, nossos alunos também não. Então, o mínimo que podemos fazer é cuidar uns dos outros. Converse com cada um deles, saiba verdadeiramente como eles estão, esteja disponível, forneça a eles todas as informações necessárias, mande lembretes, deixe canais de comunicação abertos.

Em momentos de crise é preciso que os alunos saibam quais serão nossas expectativas e como podemos ajudá-los.

Dentro dos três formatos que apresentei e, das dicas acima, consigo cuidar dos meus alunos e de mim mesma para que, juntos, possamos colher os frutos do nosso árduo trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- ARANHA, S; CAVARALI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESpecialist**. v. 35, n. 2, p. 70-88, 2014.
- BRAGAGNOLLO, R. M. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.
- CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. **Acta Scientiarum Language and Culture**, v. 38 n. 4, p. 327–336.
- KLEN-ALVES, V.; TIRABOSCHI, F. F. Experiencing Teletandem: A collaborative project to encourage students in tandem interactions. **Revista do GEL**, v. 15, n. 3, p. 109-130, 2018.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in **CALLT**. *The Specialist*, v. 27, 2006.

VOZ, FALA E CONECTIVIDADE NA SOCIEDADE ATUAL

Zuleica Camargo

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a súbita demanda por formatos remotos de contato nos surpreendeu. O advento da covid-19 levou-nos à vivência inédita em nossas gerações do isolamento e do distanciamento social. Nestes tempos de temor diante de uma entidade ainda desconhecida e ameaçadora, temos na voz um indício da presença do professor, do colega de trabalho, do familiar e do amigo.

Esta contribuição volta-se à abordagem dos usos da voz (e da fala) no ambiente educacional. Dado o caráter emergencial, o uso das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foi rapidamente divulgado e incorporado por parte de nossa sociedade. Educadores deparam-se com a demanda de adaptar conteúdos para meios remotos, mantendo as metas da proposta curricular, criando estratégias de estímulos e engajamento. Junto ao público infantil buscam envolver e cativar a colaboração da família. Além disso, esse novo formato de trabalho contempla o acolhimento dos alunos e dos colegas e uma vasta gama de tarefas burocráticas, como registros de aulas, atividades e demais demandas trabalhistas. Essa dinâmica também leva o docente a lidar com o inerente estresse da situação (CAPELLINI; GERMANO, 2020).

Antes do advento da pandemia, a inclusão das tecnologias na aprendizagem já era proposta, aplicada e debatida em pesquisas, por exemplo aquelas de Ramos (2016); Araújo (2017); Campos; Benedito (2018). Porém, muitos docentes e profissionais tomaram contato mais amplo com as aplicações de tais recursos neste específico momento. A migração massiva para meios remotos de aprendizagem nos conduziu a uma rápida adaptação das formas de relacionamento e de aplicação de recursos didáticos para meios quase presenciais de interação.

Os professores foram expostos rapidamente a um vasto universo de plataformas e ambientes, que permitem o contato com os alunos, favorecem a interação com coordenações, direções e todo tipo de colegas no espaço profissional. Tornaram-se, também, meios de atendimentos em saúde (Telessaúde), contato social, manifestações artísticas, culturais e palco de união na forma de *lives* de corais, orquestras e todo tipo de produção musical e audiovisual que nos informa, toca, emociona e estimula. Percebemos, nesse campo de manifestações da voz falada e cantada, o seu potencial comunicativo e informativo, especialmente pela sua condição expressiva, que nos permite veicular atitudes e emoções (MADUREIRA, 2004). Segundo Laver (1980), a qualidade da voz é um dos primeiros meios pelos quais os falantes projetam sua identidade, enquanto suas características físicas, psicológicas e sociais.

O som da voz pode, portanto, nos transferir para diferentes ambientes, intensificando os elementos de interação em ambientes virtuais, justamente, por essa capacidade de expressar atitudes e emoções e de figurar como um elemento que informa sobre o falante. Por meio do som da voz, somos automaticamente transportados para informações como tipo físico, sexo, idade, profissão. Ainda, podemos inferir as atitudes e as emoções expressas (MADUREIRA, 2004; KREIMAN; SIDTIS, 2011). Por meio do som da voz, comunicamos e informamos (MACKENZIE-BECK, 2005).

Para além da urgência do momento e de algumas apostas de que a “redenção” aos meios virtuais de aprendizagem seja inevitável, podemos nos perguntar sobre os elementos que medeiam esses novos formatos de interação. Nesse ponto, voltamo-nos à voz falada e cantada, numa referência ao trabalho de Mello (2000), como elementos que nos conectam e estreitam as formas de contato em tais ambientes. Buscamos explorar recursos vocais, mais especificamente na expressão falada, que possam auxiliar a veiculação de sentidos e o reforço ao conteúdo. Em alguns desses novos ambientes, a voz continua a representar um valioso instrumento didático ao docente (FERREIRA et al., 2003; LIMA-SILVA; MADUREIRA; CAMARGO, 2016), ao trabalhador, que necessita manter sua equipe unida e, ainda, aos familiares e amigos que tentam manter a sensação de presença e de proximidade física.

Essa ferramenta fundamental de todo docente pode sofrer sobrecarga por uso inadequado, inaptações fisiológicas, doenças de base, alterações do sono, estresse e condições de violência (FERREIRA et al., 2010; FERREIRA; LATORRE; GIANNINI, 2011; MOTA et al., 2018). Devemos lembrar que nosso órgão de produção da fala e da voz (aparelho fonador) compreende parte dos sistemas respiratório e digestório de nosso corpo. Sendo assim, as estruturas que usamos para falar desempenham outras atividades básicas. A produção da voz e da fala demanda, portanto, a integração com as funções de respiração e de deglutição (CAMARGO, 2015), o que explica as orientações no sentido de adotar cuidados em termos de manutenção da saúde geral, incluindo cuidados específicos com a respiração e com a alimentação.

Os mecanismos básicos da produção da voz referem-se à respiração (suprimento de ar pelos pulmões), à fonação (vibração de pregas vocais) e à articulação e ressonância (os movimentos e configurações de cavidades da região acima das pregas vocais). O equilíbrio desses mecanismos resulta na voz saudável e funcional. Os cuidados relativos ao uso da voz e àqueles gerais da saúde são fundamentais. Problemas de respiração comprometerão o fluxo de ar para a fala. Alterações das pregas vocais comprometerão o som básico da voz, podendo ocorrer por razões gerais ou específicas do uso da voz (PINHO et al., 2011). As pregas vocais representam o segmento mais vulnerável de nosso aparelho fonador, mais propícias a sofrerem lesões por sobrecarga e esforço vocal. Os mecanismos da articulação (os movimentos da fala) colaboram para a modelagem e projeção final do som da voz, conhecida como mecanismo da ressonância.

O distúrbio de voz figura, na atualidade, como uma das doenças relacionadas ao trabalho (FERREIRA et al., 2007; BRASIL, 2018), de maneira que a adoção de hábitos vocais saudáveis se torna importante para a prática docente e de outros profissionais com alta demanda vocal. No caso do professor, vários são os mecanismos de sobrecarga do aparelho fonador: ajustes de hiperfunção (excesso de tensão) na região cervical, na laringe e faringe, de manutenção de mandíbula mais fechada ao falar, além de aspectos de dinâmica vocal relacionados à elevação do tom da voz e à diminuição de sua variabilidade (LIMA-SILVA; MADUREIRA; CAMARGO, 2016).

2. CUIDADOS COM A VOZ

Retomando o tema dos cuidados gerais com a voz, uma das principais recomendações refere-se à hidratação. A água, depois de absorvida, supre a hidratação para os diferentes tecidos de nosso corpo. Esse equilíbrio geral se reflete nos tecidos de revestimento de nosso sistema respiratório, inclusive sobre a cobertura (epitélio) das pregas vocais, cuja vibração é fundamental ao som da voz. Todos os hábitos adotados para cuidar de sua saúde, como sono, alimentação, diminuição de hábitos vocais abusivos (tabagismo, alcoolismo, gritar, falar em forte intensidade, contra ruído, por muito tempo sem intervalo ou em ambientes abertos/amplos)¹ e hidratação são, portanto, fundamentais (FERREIRA et al, 2010), assim como o enfrentamento das situações de sofrimento psíquico (MOTA et al, 2018) e de violência (FERREIRA, LATORRE, GIANNINI, 2011).

Neste momento da pandemia, também nos voltamos ao chamado da atenção aos cuidados da saúde, lembrando que os sintomas estão centrados na esfera respiratória, de maneira que nossa atenção a sinais de alteração respiratória e à manutenção da etiqueta respiratória seguem relevantes. Listamos, na sequência deste texto, algumas sugestões para que você possa explorar os recursos da expressividade da voz falada no exercício de suas atividades remotas didáticas. Destacamos algumas adaptações ao novo formato de sala de aula, reuniões, encontros ou conferências. Devemos, aqui, lembrar que no fechamento do vídeo se fecha (em nosso meios síncronos de atividades) nossa esperança de manifestação de contato com aluno apoia-se, de forma considerável, em qualquer manifestação sonora que sinalize que ele(a) está conosco.

Algumas adaptações de voz falada envolvem procurar trabalhar recursos que acentuam a sua capacidade expressiva. Como sinaliza Madureira et al. (2019, p. 100): “A base da expressividade da fala é o simbolismo sonoro, uma vez que os efeitos de sentido atribuídos no modo falado pelos ouvintes repousa em pistas acústicas derivadas de várias manobras compreendendo a respiração, a voz, os ruídos, a ressonância e o silêncio”. Buscamos expor sugestões para um equilíbrio de tais mecanismos da voz. Além disso, nossas orientações também se voltam a maneiras de explorar seu potencial expressivo, de buscar meios de valorizar a mensagem e, ao mesmo tempo, fazer uso de recursos que aliviam o esforço vocal. Tal possibilidade reside no que conhecemos como elementos melódicos da voz.

Mas o que seria este aspecto melódico, quase musical, de nossa voz? Seriam os elementos prosódicos. Barbosa (2019, p. 20), numa retomada histórica, indica poder se pensar a prosódia “como um modo intrínseco de expressão ou “modo” de falar de uma comunidade”. Na concepção atual, destaca o “modo de falar, intencional ou não”, “bem como sentidos associados ao discurso, a atitudes, e emoções, todos eles implicados com fatores sociais e biológicos como gênero, identidade, classe social, entre outros”. Elementos prosódicos referem-se, portanto, a modulações nas dimensões do tempo (duração), da frequência e da intensidade da fala.

No âmbito da intensidade, temos o nível/volume. Tal volume de sua voz é agora regulado pelo sistema de som do dispositivo utilizado (computador, *tablet* ou celulares essencialmente).

1 Orientações sobre cuidados gerais com voz podem ser encontradas em FAQs elaboradas pelo Departamento de Voz da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia – SBFa (<https://www.sbfaf.org.br/campanhadavoz/FAQs2011.pdf>)

Passamos a contar com o dispositivo da amplificação, por meio dos microfones embutidos ou acoplados a esses sistemas. Com isso, liberamo-nos da demanda de projeção de voz pelo espaço físico da sala e da superação do nível de ruído ambiental. Estudos que reforçam a associação entre níveis de ruído presentes em centros de educação infantil e alterações vocais em educadores. Observaram que as disfonias foram mais prevalentes em instituições de ensino com ruído mais intenso (SIMÕES-ZENAI et al., 2012; MARTINS et al., 2014).

No ambiente físico/presencial, geralmente o professor que atua sem uso de amplificação, como o microfone, necessita superar pelo volume da voz os sons da própria sala, dos alunos, daqueles ruídos externos das redondezas da sala de aula e da escola em geral (SIMÕES-ZENARI et al, 2012). Nessa nova situação, o docente que consegue garantir em sua moradia um ambiente razoavelmente protegido de ruídos, ganha a possibilidade de poder trabalhar mais e valorizar os aspectos tidos como melódicos da voz.

Um elemento a interferir envolve o uso de fones de ouvido. Quando mantemos um volume elevado do som em nossos ouvidos, seremos obrigados a adaptar o nosso volume de voz para falarmos acima desse nível. As pregas vocais sofrem com esse excesso de atividade e podem desenvolver (ou agravar) alterações em sua estrutura. Tomemos como exemplo uma situação em que tentamos falar simultaneamente à reprodução de um áudio ou um vídeo, ou ao mesmo tempo em que outras pessoas falam. Além disso, o fato de permanecermos com fones de ouvidos nas modalidades de interação síncrona, levam-nos a efeitos de oclusão de nossos condutos auditivos (o canal das orelhas), que também podem gerar a necessidade de amplificarmos o nível geral da voz.

Para o docente², o primeiro ponto é conseguir se inserir no contexto e se transportar de um ambiente físico (em que a voz teria que se projetar em um ambiente de determinada dimensão e para um número considerável de pessoas) para um ambiente remoto, em que, apesar de interagir com o mesmo (ou maior) número de pessoas, projeta sua voz como se fosse para um interlocutor sempre a mesma distância. Não há demanda por forçar a voz para atingir o aluno/interlocutor posicionado no extremo oposto em uma sala ou auditório.

A sugestão para que se proteja em termos da amplificação sonora é a de que use o volume de seu sistema de amplificação em nível intermediário, ou seja, evite os extremos do volume mínimo ou máximo dos fones de ouvido. A mesma sugestão vale para o controle de volume de seu microfone. Para isso, faça um teste: grave um trecho de sua voz com e sem fones de ouvido e observe suas próprias adaptações. Ouvir a própria voz gravada é uma estratégia de autoconhecimento e de maior facilidade de controle e vivência de parâmetros da voz falada, apesar de a maioria das pessoas não gostar de ouvir o som da própria voz gravada.

Para mais informações sobre as questões de conservação auditiva e de influências de ruído na audição, conte com informações da Academia Brasileira de Audiologia (ABA³) e do Departamento de Audição e Equilíbrio da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa⁴). Informações adicio-

2 Usamos o termo docente pelo contexto da educação, mas lembramos que no lugar do docente, podem figurar o líder de uma equipe, os funcionários, os colegas de trabalho, um profissional da saúde, os amigos e os familiares.

3 <https://www.audiologiabrasil.org.br/portal2018/>

4 https://www.sbfaf.org.br/portal2017/departamentos/1_audicao-e-equilibrio

nais sobre o contexto demandas e adaptações no contexto educacional podem ser encontradas no Departamento de Fonoaudiologia Educacional da SBFa⁵.

Quebra-se um estereótipo de sala de aula, do professor que, ao não usar microfone, vê-se obrigado a falar em forte intensidade, e, por vezes, a praticamente gritar. Uma estratégia é vislumbrar um cenário, mas imaginando que seu ponto de atenção seria, no espaço físico, análogo a um interlocutor que representa os seus vários interlocutores conectados em diferentes pontos de geolocalização. Dessa forma, torna-se possível diminuir a potência da voz. Se sua plataforma disponibilizar meios de acessar a imagem de seus alunos, tanto melhor, você pode se dirigir a eles e se lembrar de olhar diretamente para a câmera de seu dispositivo, de forma a estabelecer o vínculo visual com o seu grupo.

Nesse contexto, sua voz demandará menos esforço. Porém, o fato de não se ter um retorno presencial e, por vezes, dependente de meios de reprodução, de velocidade e de estabilidade de conexão, pode criar novamente situações que lhe induzam ao esforço vocal. Fique atento para identificar esses elementos e buscar monitorar seu nível de esforço vocal (sinais de desconforto na garganta ao falar ou após falar, alterações na voz como rouquidão, diminuição de volume, alteração do tom e cansaço). Para tanto, mantenha água próxima a você e desenvolva (ou mantenha) a rotina de ingerir frequentemente, em pequenos intervalos. Você colabora para preservar a integridade das estruturas de seu aparelho fonador. Lembre-se, também, de articular bem as palavras, assim o som é transmitido com maior facilidade e clareza.

Lembre-se de ouvir, de planejar o tempo da escuta, de se habituar aos sistemas e de estabelecer formas do que chamamos troca de turnos. Abrir o canal para receber *feedback* e escutar, em lugar de apenas falar por um tempo demasiadamente prolongado pode ser uma ótima estratégia. Quando em interações síncronas, temos o elemento chamado troca de turnos da comunicação. A manutenção da troca de turnos e a capacidade de ouvir tornam-se elementos igualmente importantes nesse contexto. Os recursos como levantar a mão para se candidatar a falar e os *chats* evitam que se sobreponham vozes e criam um ambiente mais amistoso de comunicação. Além disso, é importante lembrar de pedir para que microfones somente sejam ligados no momento da fala. Tal cuidado evita ruídos adicionais que podem limitar a inteligibilidade do que se fala e levar a desconforto pelo ruído que entra nos fones de ouvido e, por consequência, induzir o aumento do nível de esforço vocal que se fará para superar tal ruído.

Ainda sobre fones de ouvido, e num momento em que temos sido solicitados a adotar cuidados relativos à saúde, devemos reforçar o cuidado no uso de equipamentos individuais, como fones de ouvido, especialmente os chamados “de inserção”, que se acoplam ao canal da orelha (conduto auditivo externo). Outra orientação é a de que este modelo também seja bem adaptado e acoplado ao conduto auditivo, a fim de proporcionar uma devida oclusão e evitar que você receba os ruídos externos.

As orientações seguem similares para as pessoas que escutam músicas por seus dispositivos móveis, portáteis: tente regular o volume para metade do máximo da amplificação. Quando possível, remova os fones de ouvido. Assim, juntamente a exercícios de alongamento, de respiração,

5 https://www.sbf.a.org.br/portal2017/departamentos/3_fonoaudiologia-educacional

intervalo para ingerir água ou uma pequena refeição, você proporciona um intervalo de descanso para as suas orelhas e um período de repouso vocal. Esses pequenos intervalos de repouso vocal em períodos de jornadas prolongadas são fundamentais para manutenção da voz saudável.

Voltando aos elementos indicados como melódicos/prosódicos (BARBOSA, 2019), referimo-nos anteriormente ao nível do que chamamos de volume (percepção da intensidade da voz). No domínio temporal, ritmo, velocidade e uso de pausas se destacam. Quando a fala se acelera, por exemplo, ocorre sobrecarga vocal, ao que chamamos de hiperfunção vocal, que pode ser entendida como tensão. Além disso, como temos a dependência de qualidade de conexão e de estabilidade, se falamos rápido demais, diminuimos a possibilidade de nossos ouvintes/interlocutores nos entenderem de forma mais ampla. O uso da velocidade de fala aumentada se relaciona com quadros de alteração da voz: a disfonia (LIMA-SILVA; MADUREIRA; CAMARGO, 2016). Ao seguir a orientação já indicada de articular melhor as palavras, você colabora para reduzir um pouco a velocidade e estabilizar os parâmetros de estruturação temporal da fala, inclusive o seu ritmo. Isto certamente facilita a transmissão do som de sua voz e facilita ao aluno compreender sua fala.

No caso de gravações de aulas e não de interações síncronas, tente estruturar sua fala em enunciados curtos, que facilitam a transmissão e a compreensão. Procure também usar o recurso das pausas para valorizar os conteúdos, o que se associa ao que indicamos anteriormente sobre a velocidade da fala. As pausas colaboram para segmentar o fluxo da fala, não sendo, necessariamente, demarcadas apenas pelos intervalos de silêncio (as pausas silenciosas). Colaboram para facilitar a percepção e a compreensão da fala.

Há uma forma de demarcação de pausas por elementos de preenchimento. Seria interessante evitar, de forma repetida, tal modalidade de pausas como “uhhh”, “ã”, “né”, “tá”; “tá bom”, “tipo”, “beleza?”, pois se tornam elementos distrativos. Há, ainda, outras formas de sinalizar pausas, esse pequeno intervalo na cadência da fala, como variações suaves no som. Por exemplo, “um tom ascendente pode ser interpretado pelos ouvintes como indicador de continuidade do discurso e criar expectativas sobre o que o falante irá dizer na sequência da fala” (MADUREIRA, 2004, p. 15). Sendo assim, a modulação do tom da voz também ajuda a facilitar a compressão da fala.

Mais interessante seria salientar elementos (palavras) com recursos ênfases (os acentos da frase), mas de que forma? Outros elementos de proeminência (ênfase) referem-se ao alongamento de sons e de sílabas e mudanças sutis na qualidade de voz. Faça uma leve subida do tom da voz ou alongue um pouco a palavra de destaque. Muitas vezes, os gestos acompanham esses acentos. Tais sinalizações reforçam que você está focado no conteúdo abordado. Esse elemento indica ao ouvinte o que você pretende destacar na sua fala. Essas ênfases ajudam o aluno/interlocutor a acompanhar o que se fala, deixando a fala menos monótona.

Em interações síncronas ou em gravações, outra demanda é a adequação dos materiais partilhados para esse ambiente, usando projeções, vídeos, áudios e imagens para reforçar os conteúdos desejados. Para essas situações, busque assumir uma postura corporal que facilite que a voz flua mais naturalmente. Utilize recursos gestuais coerentes com o que se fala, use movimentos de mãos e braços para acentuar elementos das frases, evitando movimentos repetitivos e sem conexão com a fala, tais como mexer nos cabelos, brinco ou relógio, como se fossem gestos de apoio.

Tome água antes de iniciar a gravação ou a interação, para evitar sons de estalos ou os chamados cliques bucais, quando nossa boca está seca.

Se possível, busque um espaço que crie um cenário de trabalho a você e evite, na medida do possível, interferências de ruídos e de pessoas, movimentos externos à sua atividade naquele momento. Conseguir um local em possa sentar, mantendo o tronco ereto, com o alinhamento do pescoço e da coluna permite que você faça melhor uso de seu sistema respiratório na fala. Além disso, você pode bem posicionar sua laringe e, com isso, melhorar a eficiência de suas pregas vocais. Procure posicionar a câmera de seu dispositivo de forma que você mantenha o olhar para frente. Se você angular a cabeça para trás, falará em constante estado de esforço laríngeo.

Se necessário o uso de máscara, tente articular com maior amplitude para vencer o abafamento produzido pela barreira da máscara, que é importante como medida de biossegurança. Tais estratégias representam adaptações necessárias à nossa futura fase de retomada de atividades de interação social. Além disso, a voz falada pode alimentar sistemas operados por sistemas de síntese (quando o dispositivo “fala”- muito comum em programas que transformam o texto em fala e nos assistentes virtuais que se comunicam conosco por meio de um estímulo de fala) e reconhecimento (quando o dispositivo “reconhece/detecta” a fala - muito comum em sistemas de atendimento automático e nos assistentes virtuais que tentam “entender” nossa fala).

Tais recursos estão presentes em muitos dos dispositivos móveis atuais e podem ser empregados como ferramentas de acessibilidade por estudantes e colegas com demandas específicas, por exemplo, aquelas do campo da visão e do transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade (TDAH), além das dislexias. Há, também, grupos com demandas auditivas, uso de aparelhos de amplificação sonora e implantes cocleares. Os portais e sites indicados anteriormente (ABA e SBFa) disponibilizam materiais de orientação para convivência com tais necessidades específicas.

Aos professores de línguas, ou que ministram aulas em mais de uma língua, é natural que a qualidade de sua vocal varie de acordo com a língua. Esse é um fenômeno congregado num campo denominado qualidade vocal interlínguas. Ajustamos nosso aparelho fonador de formas distintas ao produzirmos sons, também diferenciados, em função do inventário fonético (sons) das línguas que usamos em nossas demandas comunicativas (CAMARGO; MADUREIRA; SCHIMDT, 2013).

Desempenhamos diferentes papéis nos atos de comunicação. Goffman (1981) indica que, enquanto falantes, podemos agir como autor (elaboramos nosso discurso), como animador (interpretamos o discurso, à semelhança de um “ator”) ou como protagonista (veiculamos um sistema de crenças). O momento é de autenticidade, de ser o protagonista do nosso discurso, apesar de tantas mudanças e incertezas em nosso entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que muitas foram as sugestões expressas e algumas fogem da sua possibilidade de emprego. Procuramos compilar o maior número de informações e sugestões, de maneira que, ao conseguir adotar algumas, você possa se prevenir de futuros problemas vocais e melhorar a sua

atuação em termos da comunicação falada. As mudanças e demandas são súbitas e muitas dúvidas pairam neste momento em nosso cotidiano. Neste contexto, cuidar de sua saúde geral, física e mental fará com que você tenha uma voz fluida e plena para as múltiplas atividades de interação deste momento.

Finalmente, esperamos que o texto colabore para ajudar a encontrar os elementos de autenticidade e de identidade em sua fala. Diante da pandemia instalada, podemos assumir que a voz figura como um dos elementos de conectividade na sociedade atual. Podemos estar presentes na vida de alunos, colegas de trabalho, familiares e amigos de quem tivemos que nos afastar fisicamente. Nossas vozes continuam a tocar a distância, a comunicar, a ensinar, a questionar, a afagar, a trazer conforto, a protestar, a colaborar e a incentivar nossos interlocutores a prosseguirem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. (2019). **Prosódia**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- CAMARGO, Z. Abordagem integrada das funções de respiração, deglutição e fala/voz In: **Motricidade orofacial: fundamentos neuroanatômicos, fisiológicos e linguísticos**. 1 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015, v.01, p. 373-392.
- CAMPOS, K.S.R.; BENEDITO, D.C. **Gamificação no processo de ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa**. Revista Intercâmbio, v. XXXVIII: 26-45, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- FERREIRA, L.P.; LATORRE, M.R.D.O.; GIANNINI, S.P.P; de ASSIS MOURA GHIRARDI, A.C.; de FRAGA e KARMANN, D.; SILVA, E.E.; FIGUEIRA, S. **Influence of abusive vocal habits, hydration, mastication, and sleep in the occurrence of vocal symptoms in teachers**. Journal of Voice, v. 24, p. 86-92, 2010.
- FERREIRA, L.P.; LATORRE, M.R.D.O.; GIANNINI, S.P.P. **A violência na escola e os distúrbios de voz de professores. Distúrbios da Comunicação**, v. 23, p. 165-172, 2011.
- GOFFMAN, E. The Lecture. **Forms of Talk**. University of Pensilvania, 162-195.1981.
- KREIMAN, J.; SIDTIS, D. **Foundations of voice studies: An interdisciplinary approach to voiceproduction and perception**. New Jersey: WileyBlackwell, V.1, 2011.
- LAVER, J. **The phonetic description of voice quality**. Cambridge: Cambridge University Press, V.1, 1980. Reprinted, 2009.
- MACKENZIE-BECK, J. Perceptual analysis of voice quality: the place of vocal profile analysis. In: HARDCASTLE, W.J.; MACKENZIE-BECK, J. (Orgs). **A figure of speech: a festschrift for John Laver Mahwah**: Lawrence Erlbrum Associates, V.1, 2005, p. 285-322.
- MADUREIRA, S. A expressão de atitudes e emoções na fala. In: KIRILLOS, Leny. (Org.). **Expressividade**. São Paulo: Revinter, 2004, p. 15-25.
- MELLO, E.B.S. **Educação da voz falada**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2000.

MOTA, A. F. B.; GIANNINI, S.P.P.; OLIVEIRA, I.B. de; PAPARELLI, R.; CARMO, R. D.; FERREIRA, L.P. **Voice disorder and Burnout syndrome in teachers.** *Journal of Voice*, p. 581.e7-581.e16, 2018.

PINHO, S.M.R.; CAMARGO, Z.; SAKAE, F.; PONTES, P.A.L. Disfonias funcionais: classificação, diagnóstico e tratamento. In: CALDAS, S.; MELO, J.F.; MARTINS, R.H.; SELAIMEN, S. (Org.). **Tratado de Otorrinolaringologia**. 2ed. São Paulo: Roca, 2011, v. IV, p. 320-329.

SIMÕES-ZENARI, M., BITAR, M.L., NEMR, N.K. **Efeito do ruído na voz de educadoras de instituições de educação infantil.** *Rev. Saúde Pública*. v. 46, p.657-664, 2012.

MATERIAL ONLINE

ARAÚJO, M.S. **Influências das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação inicial de professores de inglês.** 2017. Tese (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20746>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. **Distúrbio de Voz Relacionado ao Trabalho (DVRT)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. (Saúde do Trabalhador; 11. Protocolos de Complexidade Diferenciada). Disponível em: <https://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/protocolo-disturbio-voz-relacionado-trabalho-dvrt>

CAMARGO, Z.; MADUREIRA, S.; SCHMITZ, J.R. **Qualidade vocal e produções de fala em três línguas: um estudo de caso.** *Revista Intercâmbio*, v. 27, p. 110-140, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/17693>

CAPELLINI, S.A.; GERMANO, G.D (Org). **Fonoaudiologia educacional em tempos de Covid-19: estrutura de rotinas, atividades e orientações a pais e professores.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia 2020. 60 p. Disponível em: <https://materiais.sbfa.org.br/ensino-durante-o-isolamento-social>

FERREIRA, L.P.; GIANNINI, S.P.P.; FIGUEIRA, S.; SILVA, E.E.; KARMANN, D.F. Condições de **Produção Vocal de Professores da Rede do Município de São Paulo.** *Disturb Comun.* 2003, 14, 2, 275-308. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/11333>

FERREIRA, L.P.; GIANNINI, S.P.P.; LATORRE, M.R.D.O; ZENARI, M.S. **Distúrbio da voz relacionado ao trabalho: proposta de um instrumento para avaliação de professores.** *Disturb Comun.* 2007; 19(1); 127-137. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/dic/article/view/11884>

LIMA-SILVA, M.F.B.; MADUREIRA, S.; CAMARGO, Z. Perfil vocal de professores: análise integrada de dados de percepção e acústica. In: CAMARGO, Z. (Org). **Fonética Clínica: 20 anos de LIAAC.** 1 ed. São José dos Campos: Pulso, V.1, 2016. p. 225-234. Disponível em: https://www.pucsp.br/liaac/download/foneticaclinica2016camargo_org.pdf

MADUREIRA, S. **Sonoridades - Sonorities**. 1. ed. São Paulo: Edição da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.pucsp.br/liaac/download/sonoridades-sonorities.pdf>

MADUREIRA, S.; FONTES, M.A.S.; CAMARGO, Z. **Sound symbolism, speech expressivity and crossmodality. Signifians (Signifying)**, v. 3, p. 98-113, 2019. Disponível em: <https://revues.bu.uca.fr/index.php/Signifiances/article/view/234>

MARTINS, R.H., PEREIRA, E.R., HIDALGO, C.B., TAVARES, E.L. **Voice disorders in teachers: a review**. J Voice. v. 28, p.716-724, 2014. Disponível em: [https://www.jvoice.org/article/S0892-1997\(14\)00043-5/abstract](https://www.jvoice.org/article/S0892-1997(14)00043-5/abstract)

RAMOS, S.T.M. **Contribuições do curso elaboração de material educacional digital- nível básico para o letramento digital de professores de inglês**. 2016. 186 f. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19523>

REINVENTANDO O CINECLUBE: EXPERIÊNCIAS DE UM CINECLUBE VIRTUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Claudia de Almeida Mogadouro

Sandra Santella de Sousa

Robson Novaes da Silva

INTRODUÇÃO

Uma das características da sociedade atual é a presença da tecnologia em vários setores: na emissão de um carnê, na declaração do imposto de renda, as contas dos serviços de telefonia, TV a cabo, água e luz, tudo é emitido por computadores; as notícias do jornal podem ser acompanhadas pela internet; as emissoras de rádio também podem ser ouvidas pela transmissão na rede de computadores; hoje, o telefone celular funciona como computador.

Na educação, a presença da tecnologia faz os educadores questionarem: como podem dividir a atenção com a tecnologia que os estudantes utilizam com tanta habilidade? É fato que nos comunicamos e trabalhamos com o apoio indispensável da tecnologia. No entanto, estamos longe de ter nossas relações na educação e no trabalho totalmente mediadas pela tecnologia.

Essa reflexão foi possível a partir do distanciamento social que enfrentamos devido a pandemia causada pela doença covid-19. O estado de emergência decretado pelo Governo do Estado de São Paulo e pelo município nos trouxe uma nova rotina. Os estudantes foram dispensados de suas aulas e os educadores tiveram que adaptar-se à aula virtual. Somente os serviços essenciais puderam manter as portas abertas; os eventos culturais foram cancelados; os parques da cidade foram fechados e os encontros entre mais de dez pessoas foram proibidos para evitar aglomerações.

As orientações das autoridades de saúde temerosas de que houvesse uma sobrecarga do atendimento emergencial de saúde, como foi visto em países europeus e nos EUA, solicitam às pessoas que “ficassem em casa”. O distanciamento social foi considerado nossa maior arma contra o vírus que espalha a doença. A partir de então, nos vimos diante da aprendizagem de uma nova forma comunicação interpessoal.

Nessa direção, as telecomunicações passaram a ser uma opção para criar novos contextos de interação, diante do novo cenário enfrentado por todos que seguiram as orientações das autoridades de saúde. Assim também, o cineclube de educadores da região noroeste da cidade de São Paulo teve que se adaptar aos novos tempos.

2. O CINECLUBE DA ESTAÇÃO

Entre os meses de maio e junho de 2019, foi realizada, em uma escola da Prefeitura Municipal de São Paulo, uma formação de professores que apresentava um panorama do cinema brasileiro voltado para educadores, além de problematizar a utilização do cinema na escola. A formação foi ministrada por Cláudia Mogadouro, formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As discussões surgidas no curso resultaram na criação, em julho, de um cineclube de educadores da região do Jaraguá. Os encontros passaram a acontecer sempre na noite da última segunda de cada mês, na mesma unidade escolar onde foi realizado o curso, que fica localizada ao lado da Estação de trem da CTPM, muito acessível aos educadores da região e, por isso, ganhou o nome de Cineclube da Estação. A proposta do cineclube era ampliar o repertório audiovisual dos docentes, trazer à tona temas contemporâneos urgentes para o aperfeiçoamento da atividade docente, além de mostrar novas possibilidades da relação Cinema e Educação.

Ao tratar da formação de professores podemos afirmar que esse momento formativo consolidou processos transformativos considerando que, dentre tantos fatores que promovem o desenvolvimento profissional docente, a formação contínua está imbricada nele. Assim, Fullan e Hargreaves (2001, p. 41) defendem que a formação de professores “é feita aos professores e não com eles, muito menos por eles”.

Segundo os autores, a chave para a renovação está na cultura da cooperação, no comprometimento e responsabilidade partilhados, fortalecendo espaço de maior satisfação e produtividades, na qual as pessoas não se veem consumidas pelo grupo, mas enriquecidas pelas vivências. A criação do cineclube de educadores ocorreu na ação conjunta dos agentes envolvidos na construção de um espaço que propiciou a reflexão de novos contextos mediados pela linguagem cinematográfica como forma de romper com a tradição escolar do uso do filme em sala de aula como mera ilustração didática de conteúdos escolares. As discussões do grupo anseiam pela expansão de análises críticas dos filmes e a valorização da linguagem cinematográfica como instrumento cultural.

Assim, o cineclube virtual nos possibilitou vivenciar a experiência da Pesquisa Crítica de Colaboração (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004; 2017), que será oportunamente abordado na concepção metodológica desse trabalho. Como se pode perceber que as decisões de organização são decididas na colaboração crítica.

Foi decidido pelo grupo do cineclube que o recorte seria para filmes brasileiros. Essa decisão foi tomada diante da discussão realizada nos encontros formativos, quando os educadores apontaram o quanto a produção cinematográfica brasileira ainda é desconhecida de todos e, assim, no dia 29 de julho organizou-se a exibição do filme **O Menino e o Mundo**, de Alê Abreu (2014), com debate mediado pela professora Cláudia Mogadouro, após a exibição do filme. No segundo encontro, em 26 de agosto, houve a exibição do filme **Amores de Chumbo**, de Tuca Siqueira (2017) com a presença da cineasta e mediação da professora Cláudia Mogadouro. Em 30 de setembro, foi a vez da sessão da programação oficial do Entretodos (Festival de curtas metragens em Direito Humanos) com a presença do curador Jorge Grinspum e as discussões apontaram a importância

da formação do professor para trabalhar com a linguagem audiovisual na sala de aula. Em 21 de outubro, foi exibido o filme **Abraço**, de Di Fiúza (2019), com a presença do diretor e de um dos atores do filme, Paulo Roque. Em 25 de novembro, foi o exibido o documentário **O Segundo Encontro**, de Veronique Ballot (2018) e também contou com a presença da cineasta.

Para o ano letivo de 2020 foi pensada e planejada a continuação dos encontros como proposta formativa dos educadores da unidade sede e dos educadores das unidades escolares do entorno que desejassem participar dos encontros. A ideia foi manter a regra da última segunda feira do mês, à noite, para que, aos poucos, a sessão do cineclube ficasse marcada como compromisso de todas as pessoas interessadas. No entanto, as orientações do distanciamento modificaram o planejamento e a atividade *online* foi adotada pelo grupo, como recurso para sua continuidade. A data do primeiro encontro virtual manteve-se a mesma que já estava planejada.

Pode-se considerar que a atividade de cineclube, que é essencialmente formativa, enquadra-se na modalidade de Ensino à Distância, pois os integrantes estão separados fisicamente fazendo uso do aplicativo *Zoom* para realização de videoconferência. Não é escopo deste capítulo realizar discussões acerca do tema Educação à Distância (EaD), no entanto, é perceptível que as barreiras entre a educação presencial e a educação à distância estão cada vez menores. O uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), tanto nos cursos a distância, como nos cursos presenciais tem crescido nos últimos tempos.

A criação do encontro virtual do cineclube de educadores ampliou a participação, uma vez que oportunizou que docentes e pessoas interessadas de outras regiões da cidade pudessem participar. No entanto, é notória ainda a falta de familiaridade de muitos docentes com as ferramentas dos debates virtuais. O processo de assimilação das ferramentas tecnológicas também faz parte do cenário atípico em que todos estão inseridos repentinamente.

3. O QUE É UM CINECLUBE?

O Cinema foi apresentado publicamente pela primeira vez na França, pelos Irmãos Lumière, em dezembro de 1896. A França foi o país que mais produziu e exportou filmes nos primeiros 20 anos da existência do cinema (antes da primeira guerra mundial), fase que é chamada de Primeiro Cinema (COSTA, 2006). Na intelectualidade francesa (e europeia), o cinema era rejeitado, visto apenas como entretenimento para o povo inculto. As expressões artísticas legitimadas como parte da cultura eram o teatro, a literatura, a poesia, a pintura, jamais o cinema. Com o início da primeira guerra mundial, em 1914, a França perdeu a hegemonia da produção cinematográfica para os EUA.

Um grupo de intelectuais, a partir de meados dos anos 1910, liderados por Riccioto Canudo, dramaturgo italiano, radicado na França, e o escritor francês Louis Delluc, construíram lentamente um movimento que mostrava a importância do Cinema como expressão artística. Foi Canudo que criou o termo Sétima Arte para identificar o cinema como a síntese das outras artes: arquitetura, música, pintura, escultura, poesia e dança.

A expressão “cine-club” surgiu na França, em 1920, no “Journal Du Cine-Club” que depois passou a se chamar apenas “Cine-Club” (LISBOA, 2006), periódico dirigido por Canudo e Delluc. Ambos são os principais responsáveis pela criação do movimento cineclubista francês.

A primeira sessão oficial de um cineclube, projeção de filme seguida de um debate, deu-se em 14 de novembro de 1921, no cinema Colisée, em Paris, onde foi apresentado o filme expressionista alemão *O Gabinete do Doutor Caligari* (WIENE, 1919). Ainda em 1921, Canudo fundou o Club d'Amis Du Septime Arte, o CASA. Em 1923, o crítico italiano publicava o *Manifeste des Sept Arts*, título de uma palestra proferida em 1911, onde apresentava o cinema, como arte total agrupando todas as outras. (LISBOA, 2007, p. 352)

O cineclubismo surgido nos anos 1920 estava ligado a esse agrupamento intelectual e artístico, sem ligação com as camadas populares. Antes da Segunda Guerra Mundial (1939), foram abertos alguns cineclubes operários ligados à Frente Popular, mas, durante a guerra e a ocupação alemã, as reuniões e debates foram proibidos.

Finda a guerra (1945), a liderança da Resistência instaurou um clima de reconstrução e solidariedade em que as políticas culturais, especialmente na defesa de uma cultura nacional desempenharam papel de destaque. “Uma nova geração entrou na vida pública, exigindo mudanças na ordem econômica e social, com o objetivo de fundar um novo país.” (LISBOA, 2007, p. 353-354). Houve um esforço da sociedade civil para o reerguimento da França no pós-guerra, apoiado por políticas culturais. Uma dessas ações foi uma espécie de cooperativa chamada “*Travail et Culture*” (Trabalho e Cultura), que reunia espectadores das várias linguagens artísticas. A Literatura e o Cinema foram as linguagens que mais se destacaram nessa fase, sendo que o movimento cineclubista explodiu na França, desta vez com significativa penetração nas classes populares, em bairros operários e cidades do interior.

Lisboa (2007), estudiosa do movimento cineclubista em vários países, reafirma a importância do movimento cultural francês ter sido resultante de projetos sociais, com bases ideológicas, que ocorreram nos quinze anos seguintes ao término da segunda guerra mundial. Neste país, o desenvolvimento da cultura cineclubista foi entendido como um projeto civilizatório e educativo, com intuito de desenvolver um programa de “elevação cultural”:

O cineclube francês, na segunda fase, não era completamente alijado do mercado cinematográfico, pois, preparando o público para “avaliar uma obra de valor cultural”, incitava à paixão pelo cinema e por uma apreciação mais profunda do produto cinematográfico. (LISBOA, 2007, p. 355)

O propósito de realizarmos esse histórico sobre a atmosfera cultural da França veio da vontade de situar como se forma a cultura cinematográfica em uma nação como marca identitária. Frisamos que o cineclubismo não criou necessariamente a dicotomia “filme de arte” e “filme comercial”, pois o seu cerne era a paixão pelos filmes e a prática do debate sobre eles.

O Brasil foi influenciado pela França, assim como muitos outros países, criando também uma atmosfera cineclubista relevante, especialmente entre os anos 1960 e 1990. O cineclubismo no Brasil não teve a mesma amplitude socioeconômica do movimento francês, firmando-se em cidades grandes e médias com forte repercussão no meio estudantil. Segundo o estudo de Lisboa (2007), há uma relação direta entre os países que desenvolveram o cineclubismo e a formação de uma indústria cinematográfica. Como prova disso, Lisboa (2007) cita os quatro países que criaram um forte movimento cineclubista na América Latina: Argentina, Brasil, México e Cuba. Não por acaso, são esses os países que se destacam com mais força no cenário da indústria cinematográfica até a atualidade. Também é possível relacionar a prática cineclubista na trajetória de muitos cineastas de todo o mundo.

O cineclubismo é uma prática caracterizada pela valorização da diversidade estética, promovendo a exibição de filmes de várias nacionalidades, estilos e épocas, possibilitando a construção gradual de uma cultura cinematográfica e ampliando a leitura do mundo. O debate após a exibição, permitindo vários pontos de vista, é condição essencial do cineclube. Pode haver um convidado (um cineasta, um professor ou alguém escolhido pelos organizadores) para enriquecer o debate, mas também pode ser realizado apenas com os frequentadores/espectadores. O que é fundamental é a troca de ideias, o diálogo, o respeito às ideias divergentes. Independente de haver ou não um convidado e um mediador dos debates, o cineclube tem uma organização horizontal.

O cineclubismo perdeu força nos anos 1990, com o advento do videocassete e outros meios que se seguiram, que permitiram a assistência de filmes no ambiente doméstico. No entanto, os avanços da tecnologia facilitaram a presença do cinema no ambiente escolar. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se tenha a compreensão do Cinema na escola como obra de arte e não como entretenimento ou recurso didático de segunda ordem (MOGADOURO, 2011).

Para se compreender essa questão, pode-se fazer um paralelo com a literatura. Se um grupo de pessoas tem a oportunidade de ótimas experiências com a Literatura em sua infância e juventude (na vida escolar e também em círculos de leitura), provavelmente algumas pessoas se destacarão como futuros escritores.

As pessoas que não escolherem o ofício de escrever, certamente manterão ótima relação com a literatura em suas vidas. Da mesma forma, as pessoas que tiveram oportunidade em sua juventude de participar de cineclubes, reconhecem esta prática como importantíssima para sua formação cultural e terão sempre uma relação com o cinema que não se reduz ao entretenimento (MOGADOURO, 2011).

Essa prática também estimulou muitas pessoas a se tornarem realizadores. Estão aí algumas das razões para que o Cinema esteja presente de forma criativa no processo educativo formal, da mesma forma como a Literatura é legitimada como parte essencial no currículo escolar. Um dos caminhos transformadores para isso é a prática cineclubista, pois, além de permitir a construção de uma cultura cinematográfica, favorece a ruptura de relações autoritárias presentes no cotidiano da escola, uma vez que o cineclube prevê debates horizontais.

A prática cineclubista, além de promover ampliação de repertório e construção paulatina de uma cultura cinematográfica, pode promover também debates sobre temas contemporâneos densos. Temas esses que permeiam o cotidiano escolar, mas dificilmente são discutidos, como é o caso de preconceitos de diversos matizes, casos de violência doméstica, comportamentos agressivos, inseguranças por parte de estudantes e professores, entre outras tensões que costumam ficar veladas.

O Cineclube de Educadores da região do Jaraguá foi criado com o propósito de um espaço de debates entre educadores (embora ele seja aberto a quem mais quiser participar, independente de estar ligado profissionalmente à Educação), de forma a fortalecer a categoria que sabe de sua responsabilidade social, mas nem sempre se sente em condições de cumprir seu papel. Trata-se também de uma atividade formativa, porém descentralizada, uma vez que os diálogos são abertos, horizontais e todas as decisões são tomadas coletivamente. A prática cineclubista entre educadores favorece também que ela seja reproduzida no meio escolar.

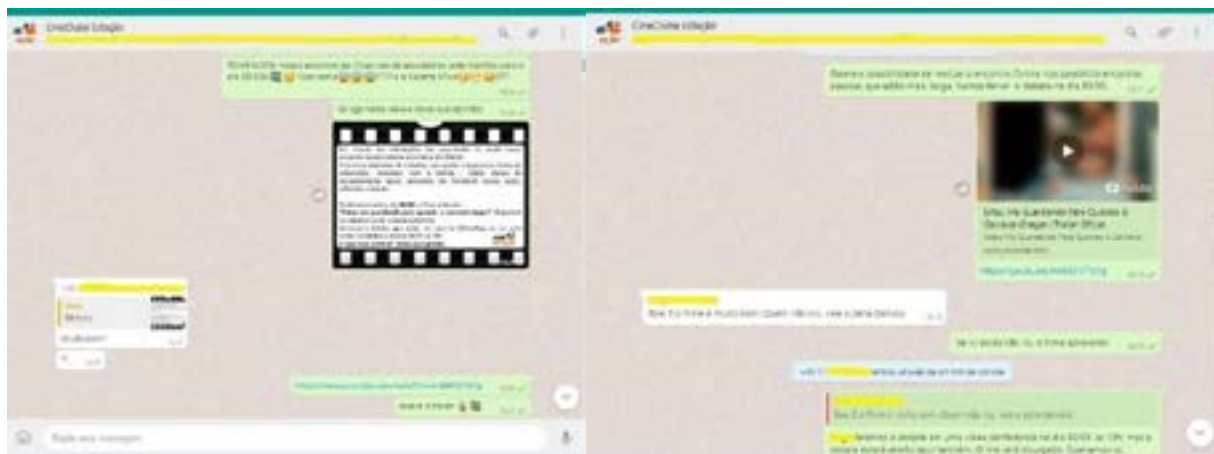
4. O ENCONTRO VIRTUAL DOS CINECLUBISTAS

Com o distanciamento necessário a toda a população brasileira, em virtude da pandemia causada pela covid-19, o Cineclube de Educadores encontrou uma saída para continuar seus encontros: debates virtuais, a partir de filmes que estejam disponíveis nas plataformas digitais. O presente capítulo se encerra após duas reuniões virtuais e nosso esforço é avaliar se as características essenciais do cineclubismo foram garantidas nesta nova experiência.

Utilizou-se, como aporte metodológico, a perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004; 2017). A PCCol propõe ações que vão além da observação e análise, pois possibilita a criação de espaços colaborativos onde todos são ouvidos e respeitados, visando a criação de contextos de transformação ativa. Além de promover o encontro dos docentes com a reflexão teórica para promover ações compartilhadas nos encontros.

Para coleta, produção e análise de dados, os autores do presente capítulo participaram do encontro virtual do cineclube de educadores em 30 de março de 2020, com registro audiovisual e captura de tela dos aplicativos usados. As categorias reflexivas de Descrever; Informar; Confrontar e Reconstruir foram utilizadas no campo de análise nos auxiliaram a indagar sobre os resultados da atividade Online. (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2015).

A decisão para a realização do encontro virtual foi realizada pela rede social *WhatsApp* entre os organizadores do encontro. Vale-nos destacar que essa função é assumida por diversas pessoas do grupo a depender do envolvimento de cada um. Feito isso, foi realizada uma consulta no grupo com a seguinte provocação no dia 17 de março de 2020:

Figura 1: Conversa no aplicativo *WhatsApp*

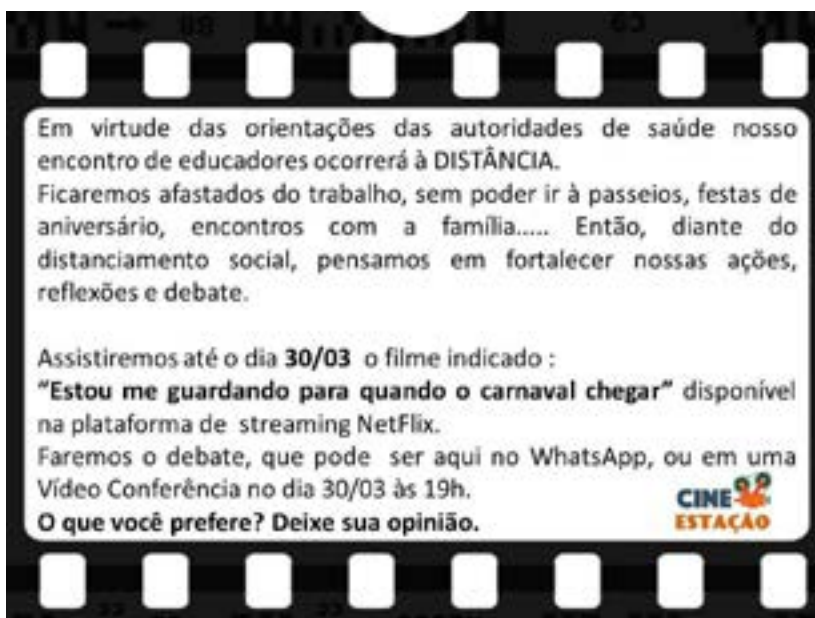
Fonte: Captura de tela no aplicativo *WhatsApp*

Quadro 1: Excerto 1

TOME NOTA: Nosso encontro de Cineclube de educadores está mantido para o dia 30/03!!! Mas como???? e o coronavírus????

Se liga nessa ideia e deixe sua opinião!

Fonte: elaborado pelos autores

Figura 2: Convite enviado pelo *WhatsApp*

Fonte: elaborado pelos organizadores dos encontros do curso Cine Estação

Apenas dois minutos após a publicação, as mensagens de aceite foram enviadas pelos participantes:

Quadro 2: Excerto 2

Muito bom/ Eu topo/ Tô dentro pessoal, maravilhosa essa ideia/ Ebaa, tô dentro.

Fonte: elaborado pelos autores

As mensagens e postagens no grupo que, eram raras, devido ao período de férias, voltaram a acontecer diariamente, demonstrando a recepção do grupo para a atividade que reuniria as pessoas novamente em torno do que apreciam e gostam: o cinema.

No dia 24 de março de 2020, a pesquisadora informou ao grupo que enviou o convite a outros educadores de outras regiões com a seguinte mensagem:

Quadro 3: Excerto 3

Galera a possibilidade de realizar o encontro Online nos possibilita encontrar pessoas que estão mais longe. Vamos ferver o debate no dia 30/03.

Fonte: elaborado pelos autores

O filme sugerido e aprovado por todos foi o mesmo que já havia sido programado antes do decreto do distanciamento social: o documentário “Estou Me Guardando para quando o Carnaval Chegar”, de Marcelo Gomes (2109). Foi enviado o *link* do *trailer* do filme com a intenção de fazer a divulgação do filme e reforçar a data do encontro. Até a data do encontro 22 novas pessoas usaram o *link* para entrar no grupo.

Na mesma data uma professora integrante do grupo indagou uma questão importante para tomada de decisão: “Por onde? Seria legalizar plataforma pra todo mundo participar. Alguma sugestão? Eu sugiro o zoom”, (referindo-se ao aplicativo *ZOOM.US* que realiza videoconferência). A resposta veio na sequência pela pesquisadora “Boa, vamos usar o Zoom”. No entanto, surge uma outra questão colocada por outro participante:

Quadro 4: Excerto 4

Participante F: Olá Sandra, eu soube que o Zoom suporta apenas quarenta minutos de vídeo conferência. Será esse o tempo limite para o debate?

Participante M: Depois disso é só sair entrar de novo! Fiz uma reunião com o pessoal da minha escola nessa semana e a gente teve que entrar umas 4 vezes. Mas é tranquilo. O administrador já deixa programadas várias reuniões lá. Aí é só ir jogando o link aqui no grupo e o pessoal clica e entra de novo.

Participante T: Eu fiz hoje...

Participante F: Perfeito!

Pesquisadora: (respondendo a primeira pergunta): Oi “F” usaremos o login da minha orientadora, não haverá esse problema.

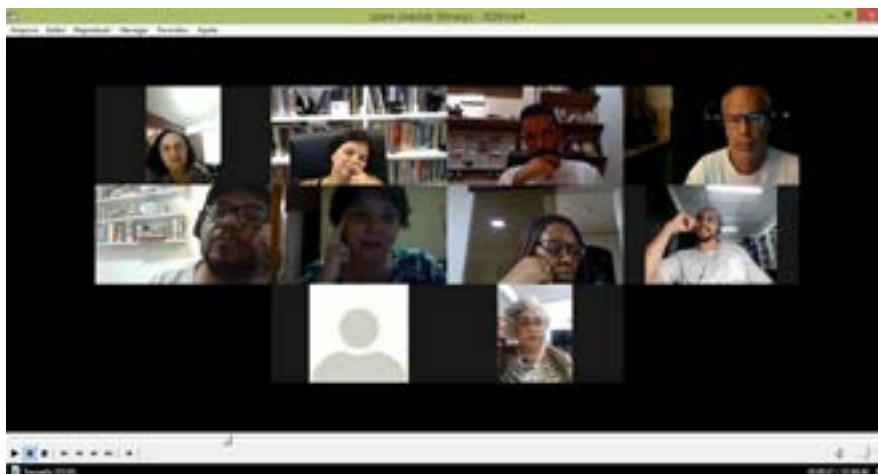
Orientadora da Pesquisadora: Hoje montarei o grupo e poderemos disponibilizar o link na descrição do grupo.

Fonte: elaborado pelos autores

A interatividade de vários integrantes no grupo da rede social revela a participação nas decisões que são tomadas coletivamente, em que todos agem juntos na busca por soluções viáveis. Quando o participante “F” trouxe uma questão sobre a impossibilidade de realizar o encontro no aplicativo que havia sido indicado, contou com a colaboração e sugestão de outro membro do grupo a fim de buscar uma resolução para o problema colocado. Na continuidade do diálogo a pesquisadora explicou que seria utilizado o login de sua orientadora, que tem uma conta ilimitada para uso de tempo do encontro. Sendo assim, o link foi disponibilizado na descrição do grupo.

O encontro virtual dos cineclubistas aconteceu no dia 30 de março de 2020 a partir das 19h. Os participantes começaram a entrar na plataforma a partir desse horário e iniciaram conversa sobre as situações de distanciamento, enquanto aguardavam os demais participantes ingressarem na chamada. Com 20’36 a pesquisadora Sandra iniciou comentando sobre a criação do cineclube com objetivo de contextualizar e acolher as pessoas que participavam pela primeira vez. Foi solicitado autorização para gravação de vídeo aos participantes. A pesquisadora passou a mediação para a professora Cláudia Mogadouro, que fez considerações técnicas sobre o filme e mediu o debate. Ao longo do encontro 17 (dezessete) pessoas participaram da videoconferência, sendo 6 (seis) nunca havia participado do cineclube presencial. O primeiro encontro virtual teve duração de gravação de 2h44m40s.

Figura 3: Cineclube virtual em 30 de março



Fonte: captura da tela da gravação do aplicativo Zoom “Cineclube virtual 30 de março”

A videoconferência no aplicativo *Zoom* permitiu a interação da videochamada, com a visualização de todos participantes no encontro na tela do computador. Para organização do debate foi combinado que todos os participantes teriam sua voz emudecida (com o recurso do microfone mudo) e quem quisesse falar usava o recurso “levantar a mão”, desta forma a mediadora saberia quem pediu a palavra, na ordem da inscrição. Na necessidade de um aparte ou complemento de cada colocação, foi possível e funcionou muito bem o uso do chat, pois a pessoa que estava com a palavra não perdia a fluência de sua comunicação.

O uso da tecnologia possibilitou diferentes modos de participação em relação àquela realizada presencialmente. A representação espacial na tela do computador pelos pequenos vídeos retangulares, que leva o espectador a diferentes lugares a medida que cada participante fala gerou uma nova experiência física e perspectivas corporais diferentes do encontro presencial. O encontro virtual exige maior atenção do participante, os gestos: mexer o corpo da cadeira, apoiar a cabeça na mão, esticar os braços com movimento de alongamento, podem serem entendidos pelo cansaço produzido pela atividade a frente da tela do computador.

A escolha pelo recurso videoconferência possibilitou a criação do cineclube virtual e permitiu que os participantes construíssem significado para o filme debatido, relacionando-se a ele e a outros participantes por meio das falas/relatos. Como vemos:

Quadro 5: Excerto 5

Participante R: É um filme muito importante, traz uma discussão, primeiro pessoal, igual ao caso do J (referindo-se ao relato anterior, realizado por outro participante), o meu pai foi tecelão a vida inteira, então esse contato com a tecelagem eu sempre tive e nisso o filme me chamou atenção.

Fonte: elaborado pelos autores

Além das discussões sobre os aspectos técnicos do filme, foram levantados aspectos sociais e políticos, da mesma forma como acontecia nos encontros presenciais. Neste primeiro encontro, especialmente, estar junto, mesmo que virtualmente, sensibilizou a todos:

Quadro 6: Excerto 6

Participante R: Estou em casa há 15 dias, sem sair e ver vocês, participar desse encontro deu uma oxigenada, eu precisava disso.

Mediadora: Ver a “carinha de vocês” aquece um pouco, esse momento tem sido muito difícil, espero que esse encontro aqueça um pouco.

Participante T: Eu queria muito compartilhar isso com vocês, porque motivado por essa experiência aqui desse grupo. Eu propus uma atividade com o pessoal lá da escola, foi votado, todo mundo topou, no domingo nós fizemos três horas de debate e combinamos que vamos fazer toda semana.

Fonte: elaborado pelos autores

O interesse dos participantes pôde ser conferido na disposição do grupo em realizar o encontro seguinte no intervalo de quinze dias, visto que o encontro presencial ocorria mensalmente.

O segundo encontro *online* do cineclube de educadores ocorreu no dia 13 de abril de 2020. A curadoria do encontro ocorreu de maneira compartilhada, o filme ***Campo Grande***, de Sandra Kogut (2016) foi indicado pela professora Cláudia Mogadouro e a convite do participante J, a cineasta Sandra Kogut, participou do encontro. Antes de iniciar o encontro os participantes comentaram sobre a atividade *online* e como o distanciamento social tem alterado a vida de todos.

Quadro 7: Excerto 7

Participante J: Imagino que isso daqui alguns anos vai ser um documento de uma pequena, pequena não de uma gigante ocorrência na vida do homem. Antes e depois do coronavírus.

Cineasta: Eu fico pensando assim, a gente está aqui falando, essa tela do computador com esses quadradinhos, isso vai virar uma estética marcante dessa época. Tantas coisas acontecendo nesse tipo de programa, como o ZOOM, que estamos usando hoje (...) e quando a gente olhar as fotos dessa época elas vão ser todas assim.

Fonte: elaborado pelos autores

Figura 4: Cineclube virtual em 13 de abril



Fonte: captura da tela da gravação do aplicativo Zoom

A mediadora Cláudia Mogadouro fez uma proposta que surpreendeu a cineasta. Em vez da realizadora iniciar o debate contando qual a motivação para o filme, como ele fora feito, como é comum acontecer em debates em cinema, quando há a presença do (a) cineasta, os participantes iniciariam contando como foi sua experiência com o filme *Campo Grande*. Só depois a cineasta se pronunciaria. A ideia era valorizar a experiência subjetiva, sem a expectativa de “o que o diretor quis dizer com isso” e, sim, como cada pessoa sentiu o filme.

O resultado evidenciou o fenômeno da subjetividade da recepção apontado por Martím-Barbero e Rey (2001) de que a experiência audiovisual se traduz numa negociação de sentidos entre o universo do receptor e o produto audiovisual.

A experiência reveste-se tanto da trajetória de cada receptor (experiência de vida, repertório) como do contexto onde ela ocorre. No caso, mesmo as pessoas que já tinham assistido ao filme antes, na revisão do filme enxergaram novas relações a partir do contexto da pandemia e do distanciamento social. A cineasta Sandra Kogut demonstrou surpresa em tantas possibilidades de entendimento que seu filme provocara naquelas pessoas que compunham o grupo do cineclube. Por fim, ela falou sobre suas motivações ao filmar aquela história e forneceu dados curiosos sobre a escolha do elenco e da produção do filme.

O encontro virtual teve duração de 2h21m44s e reafirmou a possibilidade do encontro, da troca de ideias e o compartilhamento das experiências com a mediação da tecnologia da videoconferência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois encontros virtuais do Cineclube da Estação foram plenos de êxito, embora muitos reconheçam que é possível conquistar mais participantes para os futuros encontros. Segundo relatos de várias pessoas, a situação de distanciamento tem deixado as pessoas exaustas por conta de uma mudança de rotina muito brusca, com um stress emocional motivado pelas notícias muito alarmantes, no mundo e no Brasil. Alguns educadores estão trabalhando nas escolas para atender às famílias desassistidas economicamente, outros com seus filhos em casa, isolados de alguns familiares e com muitos novos afazeres domésticos.

Ainda assim, foi comentado como a atividade de assistência de um filme, combinado por todos, seguida de um encontro virtual com amigos, reflexão e debate tornou-se um alento para esse momento tão difícil.

Embora seja ainda uma novidade para muitos dos participantes, a ferramenta tecnológica escolhida possibilitou o debate horizontal, com possibilidade de todos expressarem suas ideias, com réplicas e trélicas, de forma a concretizar a produção de um conhecimento a partir da experiência de um filme.

A análise dos dois filmes trouxe aspectos técnicos da realização audiovisual e aspectos subjetivos da recepção, complementados pelo vasto repertório teórico e biográfico de cada participante. Também foi analisada a filmografia de cada um dos dois cineastas, cujas obras foram objeto de debate, permitindo assim o enriquecimento de uma cultura cinematográfica, com ênfase para o cinema brasileiro.

Importante notar que o cineclube já existia presencialmente, o que permitiu transportar os afetos para a experiência virtual. Os encontros do cineclube possibilitaram tanto o momento formativo de educadores, como o encontro de pessoas virtualmente e o entretenimento nesse momento difícil do distanciamento social.

Consideramos esses resultados parciais, reafirmando que a experiência virtual do cineclubes contribuiu para consolidar a prática cineclubista já iniciada. Essas são as primeiras impressões advindas de dois encontros virtuais. Muitas outras estão por vir.

REFERÊNCIAS

- COSTA, F. C. Primeiro Cinema, in: MASCARELLO, F. (org) *História do Cinema Mundial*, Papirus: Campinas, 2006. FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto Editora; 2001.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed. 2015.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. **O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores**. Calidoscópio, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. **Entrelaces Vygotskyanos**. Caderno de Resumos IV Fórum ISCAR Brasil, Londrina, p. 155-166, 2017.
- LISBOA, F. S. G. O cineclubismo na América Latina: ideias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). In: **História e Cinema – Dimensões Históricas do Audiovisual**, CAPELATO (et al.) (org). São Paulo: Alameda, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os Exercícios do Ver, Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva**, São Paulo: Editora Senac, 2001.
- MOGADOURO, C. A. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)** - Tese de Doutorado, ECA-USP, São Paulo, 2011.
- SMYTH, J. **Teachers work and the politics of reflection**. In: *América educational Reserach journal*. V. 29, nº 02, 1992.

TEMÁTICAS



By Francisco Gomes de Matos,
ABA Global Education, Recife - Brazil

A global bit of advice: A digniview

The most frequent bit of advice
currently used globally/multilingually is
an expression equivalent to
STAY AT HOME
But is it being complied with
by all types of persons?
By people in prisons?
By people in monasteries?
By long-term hospital patients?
By the homeless in urban spaces?
Add to this List
What does it teach us about human dignity? How? Why?

EDUCAÇÃO DIGITAL EM TEMPOS DE CRISE

Elisângela Nogueira Janoni dos Santos

INTRODUÇÃO – NOS TEMPOS DAS INCERTEZAS...

“Até certo ponto, todos os tempos são incertos, pois o desenvolvimento cultural nunca permanece imóvel, nunca é fixo” (CARLSON & APPLE, 2003, p.11)

De repente! Foi assim que em 13/03/2020 ficamos sabendo de uma crise na cidade e no Estado de São Paulo. Tínhamos ido trabalhar normalmente na Escola Municipal Ensino Fundamental, aquela agitação, mais de 350 estudantes por período, agenda cheia, projeto de coleta seletiva acontecendo, visitas ao Centro Esportivo e aos museus sendo programadas. Ao final do dia, assistíamos a uma coletiva de imprensa, na qual várias autoridades governamentais da União, Estado e Município informavam que as famílias tinham menos de dez dias para reorganizar a rotina e deixarem os filhos em casa, sem contato com os avós, que compõem o grupo de risco, pois todas as escolas públicas seriam fechadas a partir de 23/03/2020.

No período, de 16 a 20/03 ainda estariam em funcionamento parcial. A contaminação pelo coronavírus precisaria ser evitada. Seria necessário diminuir a circulação de pessoas na cidade, caso contrário, o sistema de saúde entraria em colapso. Foi essa a explicação que nos deram no momento. Solicitaram, ainda, que fosse organizado nas escolas o “Dia D” prevenção à contaminação. Talvez, se houvesse tempo, poderíamos ter desenvolvido ações mais direcionadas à prevenção e debates que pudessem esclarecer o momento. Mas, esse tempo não existiu e dia 17/03 não contava com nenhum estudante na escola.

Na epígrafe desta introdução, os autores nos trazem a reflexão de que os tempos são incertos, pois a cultura está em processo de construção e reconstrução; não é algo estático. No contexto de pandemia, passamos da certeza de um funcionamento escolar presencial para a incerteza de como seria o funcionamento na semana seguinte. O que seria necessário alterar na cultura escolar em poucos dias? E como nosso cotidiano também seria afetado fora da escola? Quanta incerteza! Assim, a Educação, sobretudo a pública, também precisa acompanhar esse processo de mudanças na cultura e na sociedade de forma a atuar nela e produzir transformação.

A seguir, visitaremos dois conceitos que indicam essas mudanças culturais e podem promover transformações nas formas de ensinar e aprender.

2. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E EDUCAÇÃO DIGITAL

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu em 1996, em Connecticut (EUA), em um colóquio do Grupo Nova Londres (GNL). Há mais de 20 anos, o grupo apontava que os jovens contavam com novas ferramentas de comunicação, informação e agência social multimodal (de múltiplas formas) e semiótico, ou seja, de construção de significados (ROJO, 2012, p. 13).

Essa multiplicidade cultural causaria uma mistura maior nas formas de comunicação, exigindo da educação um trabalho que abordasse uma nova ética e novas estéticas. Nas “nuvens”, por exemplo, tudo pode ser compartilhado. Nos “*mashups*”, músicas de diferentes compositores podem ser remixadas. É preciso, de acordo com a autora, ao mesmo tempo, desenvolver o respeito pelo gosto que é diferente do meu (diferentes estéticas), abordar letramentos críticos e estimulando a apropriação das coleções – de textos, de imagens, de músicas – não esquecendo-se de citar a autoria do outro (nova ética), uma vez que se cria a ilusão de que nada é de ninguém.

Segundo Rojo (2012), com o avanço tecnológico, surgem novas ferramentas para além da escrita manual e impressa. Somam-se áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição, diagramação, exigindo, também, novas habilidades de produção e de análise crítica. As habilidades de leitura e escrita adquirem maior expansão para associar todos esses recursos na construção de significados. Assim, faz-se necessária a Educação Digital docente e discente para que possam inserir nos diferentes contextos de aprendizagem tais habilidades e, de forma mais abrangente, a própria Pedagogia dos Multiletramentos.

Educação Digital, nessa perspectiva, está ligada, mais do que ao simples acesso às tecnologias de informação e comunicação (TDICs) e/ou aos *hardwares* (notebooks, PCs, *tablets*, *smartphones*) com acesso à Internet, o que denominamos inclusão digital. Educação Digital está relacionada ao uso que se faz das diversas tecnologias, dos instrumentos, ferramentas, incluindo a própria Internet, para o exercício da cidadania e para a formação integral do ser humano. Educação Digital trata, portanto, da inclusão digital e do uso ético, estético, multimodal das tecnologias para a aprendizagem.¹

Há um percurso histórico na rede municipal de São Paulo que permite observar os avanços do trabalho pedagógico nos chamados laboratórios de informática e, mais recentemente, chamados laboratórios de Educação Digital. Essa política da rede iniciou em 1986, como projeto piloto fora do horário de aula para formação profissional. O foco do trabalho era o uso do computador como ferramenta, de forma dissociada das outras áreas do currículo escolar. Mas, foi na década de 90, tendo Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação que o projeto foi tomando forma e alcançou a grande maioria das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. O objetivo era democratizar o acesso às ferramentas por meio do “Projeto Gênese”, em parceria

1 A lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet) prevê no art. 26 a obrigatoriedade do dever constitucional do Estado da capacitação, em todos os níveis de ensino, para o uso seguro, consciente e responsável da internet, por exemplo. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm> acesso em 30.Mar.2020

com universidades como Pontifícia Universidade Católica -SP, Universidade de São Paulo e Universidade de Campinas.

Em 1994, foi criado o projeto de Informática Educativa, incluindo a expansão dos laboratórios de informática e a criação de uma função específica para os profissionais que nele atuariam (Professor Orientador de Informática Educativa – POIE) em parceria com o professor regente da turma. Somente em 2006, foi elaborado o Caderno de Orientações e Expectativas de Aprendizagem para as Tecnologias e a Informática passou a compor a grade curricular, com uma aula por semana para todos os anos do Ensino Fundamental. Em 2017, inicia-se o processo de construção do Currículo da Cidade. Em seu lançamento, é anunciado como grande diferencial o Currículo de Tecnologias para a Aprendizagem:

O Currículo de Tecnologias traz aulas de programação e letramento digital a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, englobando temas como ética nas redes e *cultura maker*, ou ‘mão na massa’. O currículo chega às escolas acompanhado de orientações didáticas e materiais de apoio para educadores e estudantes. Também será oferecido o programa de formação aos professores da rede municipal, alinhados aos novos documentos, a partir de janeiro (PORTAL SME, 2019).

Surge, então, uma nova concepção de Educação Digital, que passa a se preocupar, para além do acesso às ferramentas, com o letramento digital, termo utilizado como um eixo do Currículo da Cidade de Tecnologias para a Aprendizagem. Tendo em vista que o letramento se refere ao desenvolvimento competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, o letramento digital envolve a capacidade de apropriação da leitura e da escrita e seus usos conscientes nas práticas sociais por meio dos diversos recursos tecnológicos e multimodais. Os objetos de conhecimento selecionados para serem trabalhados no eixo letramento digital neste currículo são: linguagem midiática, apropriação tecnológica, cultura digital, consciência crítica, criativa e cidadã, investigação e conhecimento científico (CURRÍCULO DA CIDADE, p. 83). Esses objetos estão em consonância com as habilidades necessárias apontadas por Rojo na Pedagogia dos Multiletramentos².

A figura a seguir, extraída do Currículo de Tecnologias, ilustra os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançados no 9º ano do Ensino Fundamental. Na primeira coluna, destaca-se o eixo letramento digital, na segunda coluna estão os objetos de conhecimento, na terceira estão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e na quarta, os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS – ONU) a serem alcançados no mundo até 2030. Nosso objetivo não é aprofundar cada um dos objetivos propostos para estreitar sua relação com a Pedagogia dos Multiletramentos. Aqui, procuramos apenas ilustrar como o trabalho nos laboratórios de Educação Digital da rede municipal pode apontar caminhos como alternativas para a Educação em tempos de crise. Nesse caso, a pandemia do novo coronavírus.

2 Rojo ou a Pedagogia dos Multiletramentos não são citados em nenhum momento no Currículo da Cidade.

Figura 1: Quadro do Currículo da Cidade

LETRAMENTO DIGITAL	Linguagens midiáticas	(EF07RMT01) Participar de fóruns eletrônicos, colaborando com suas produções.	
	Apropriação tecnológica	(EF07RMT02) Criar e alimentar sites e blogs com conteúdo produzido individualmente ou em grupo.	
		(EF07RMT03) Descobrir e elaborar produções que podem gerar uma intervenção social.	
	Cultura digital	(EF07RMT04) Explorar a interatividade, inferência e vivência no mundo digital, bem como trabalhar em colaboração com pares internos e externos articulados com a produção intelectual.	
		(EF07RMT05) Resolver problemas, utilizando as tecnologias digitais com foco na cidadania.	
	Consciência crítica, criativa e cidadã	(EF07RMT06) Reconstruir, produzir e compor com autonomia de ideias e posicionamentos para produzir intervenções nas atividades curriculares, com base em seus conhecimentos e experiências, no desenvolvimento de atividades, projetos curriculares e nas intervenções sociais.	
	Investigação e pensamento científico	(EF07RMT07) Agir com autonomia para decidir entre diferentes linguagens e plataformas, com base em seus conhecimentos e experiências, no desenvolvimento de atividades e projetos curriculares, com vistas a gerar intervenções sociais.	

Fonte: Currículo da Cidade – Tecnologias para a Aprendizagem (SME/COPED, 2019, p. 108)

Trata-se, em meio ao confinamento, de descobrir estratégias de como não parar a Educação Formal no Ensino Fundamental, utilizando-se a Educação Digital e a Pedagogia dos Multiletramentos como forma de expandir os usos e as estratégias diversas para a aprendizagem, aconteça ela dentro ou fora da escola.

Obviamente, tal processo de descoberta não é fácil, nem imediato, e se depara com a realidade de desigualdade social e econômica do Brasil, que pode ser ampliada pelo contexto atual. A próxima seção aponta algumas das contradições que podem ser observadas neste contexto. A seção sobre as possibilidades trará exemplos concretos do que foi abordado até aqui.

3. AS CONTRADIÇÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS, EDUCACIONAIS

O objetivo que se tem ao escrever sobre Educação Digital em tempos de crise não é o de menosprezar a figura do professor e seu trabalho ou considerar que os estudantes aprenderão qualquer assunto que se dispuserem a desvendar de forma autônoma e autodidata. Pelo contrário, é necessária uma maior valorização do profissional docente na sociedade brasileira, pois a precarização das condições de trabalho, do salário e, conseqüentemente, das condições de vida dos professores da Educação Básica, tem afastado os jovens das áreas de licenciatura e pedagogia nos tempos atuais. Mais do que isso, apesar de nossos estudantes serem nativos digitais, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e na Educação Digital, o envolvimento e a intervenção pedagógica do professor são essenciais para o avanço das aprendizagens.

Na sala dos professores da escola pública em que atuo como coordenadora pedagógica, localizada na zona norte de São Paulo, há um temor de que a precarização aumente ainda mais com as

possibilidades de Educação a Distância (EaD), professor de aplicativo (semelhante ao Uber), que recebe de forma avulsa e trabalha na informalidade, sem a garantia dos direitos trabalhistas, professor “*YouTube*”, que vende suas aulas gravadas em vídeo, como se nem precisasse conhecer a turma para a qual vai propor atividades padronizadas, entre outras situações.

Ao perguntar para uma professora de História o que pensava sobre a possibilidade da Educação no Ensino Fundamental acontecer no formato EaD, obtive outras perguntas que precisam ser levadas em consideração na rede pública de ensino: “o problema é que a educação digital ‘bate e se esculhamba’ na disparidade da sociedade capitalista. E quem não tem *smartphone* (ou outros *hardwares*)? E quem não tem internet? E quem tem, mas o limite de consumo é baixo? Sem velocidade? Sem banda larga?” E acrescentou um exemplo da internet da própria escola, onde a velocidade é de 500 megas com 1 giga de dados, impossibilitando, por exemplo, que seja liberada a senha do *Wi-fi* pedagógico para todos da equipe docente e discente utilizarem a internet ao mesmo tempo.

Foi publicada uma figura nas redes sociais que ilustra uma família em condições miseráveis, com várias pessoas vivendo no mesmo cômodo e uma legenda chamando atenção para a EaD.

Figura 2: Como fazer EaD nas periferias?



EAD. Acesse a plataforma, faça suas tarefas e envie on line. A educação não pode parar!

Fonte: Facebook (2020)

A figura evidencia que temos estudantes vivendo nessas condições na cidade de São Paulo e, também, em outros lugares. No entanto, cabe a cada cidadão cobrar das autoridades governamentais o investimento necessário à melhoria das condições sociais dessas famílias. Afinal, é um problema nosso, isto é, da cidade e consequentemente, de todos nós. A cidade de São Paulo conta com

vários pontos de acesso grátis à Internet nas praças públicas, por exemplo. Contudo, em tempos de pandemia não é recomendável sair de casa. O que seria possível, em termos de políticas públicas, fazer para que esse *Wi-fi* grátis fosse estendido para as regiões mais periféricas e chegasse às residências? O que impede que a família representada na figura acima acesse a internet e tenha acesso às informações e alcance a aprendizagem de forma remota?

Se levarmos a situação de pandemia, caso extremo de isolamento social, mas que não deixa de ser uma situação emergencial de crise, para outras situações de crise como guerra, terremoto, tsunami, entre outros podemos compreender que a forma remota é a melhor possibilidade de dar continuidade ao processo de Educação formal quando não se pode ou não se consegue chegar à escola. Sobre esse assunto, a UNESCO publicou em 2013 as diretrizes de política para a aprendizagem móvel e justifica:

Geralmente, o conserto da infraestrutura móvel, depois de um desastre ou de um conflito, é mais fácil e rápido do que o de qualquer outra infraestrutura, como estradas e escolas; assim, a aprendizagem móvel é especialmente indicada para estudantes em áreas em situação de pós-crise. Por exemplo, depois de uma enchente ou de uma guerra, em muitos casos, os estudantes podem utilizar recursos educativos e conectar-se com professores e outros estudantes por meio de aparelhos móveis, mesmo quando as escolas e universidades estão fechadas ou não oferecem segurança. Pesquisas indicaram que mitigar as interrupções educacionais em áreas de pós-conflito e pós-desastre acelera a recuperação e ajuda a reconstruir sociedades frágeis. Os aparelhos móveis podem, assim, ajudar a assegurar a continuidade da educação durante tempos de crise (UNESCO, 2013, p. 24).

Compreendendo essa recomendação internacional nesse trecho, evidenciamos a necessidade de investimento de políticas públicas para o acesso aos pontos gratuitos de *Wi-fi* na cidade como ponto importante para a continuidade da Educação, durante e após a pandemia que vivemos. Em reunião com os professores da referida escola pública, para pensar as possibilidades de comunicação com os estudantes durante o isolamento social, muitos deles sugeriram o uso do *WhatsApp* como uma ferramenta de longo alcance, visto que, mesmo nas casas onde só há um celular com baixo pacote de dados móveis, sem banda larga, mesmo os pacotes pré-pagos das empresas de telefonia, possibilitam a utilização dessa ferramenta.

A seguir, vamos observar algumas possibilidades encontradas pela equipe docente desta unidade escolar e da rede municipal, de maneira geral, para enfrentar as barreiras durante o período de isolamento social, promovendo a Educação Digital na perspectiva dos multiletramentos.

4. AS POSSIBILIDADES

Nesta seção, discorreremos sobre algumas possibilidades de comunicação e ferramentas pedagógicas, tanto propostas por iniciativa da unidade escolar³, como deliberadas pela Secretaria Municipal de Educação, que dialogam com as seções anteriores.

3 Vale destacar que os professores estiveram em recesso escolar de 23/03 a 09/04 e estão realizando o processo de replanejamento coletivo das atividades no período de redação deste capítulo.

4.1 EXEMPLO DO “DIA D” PREVENÇÃO AO CORONAVÍRUS

Voltando ao contexto descrito na introdução deste texto, a equipe docente da EMEF que estava atenta à coletiva de imprensa realizada no dia 13/03/2020, não perdeu tempo e começou a separar material no final de semana: vídeos, mapas, tabelas, gráficos, imagens para subsidiar a aula de segunda-feira. Uma professora gravou tudo o que pode num *pen-drive*, levou a *Smart TV* para uma sala de aula, combinou os horários com os outros professores especialistas, utilizando as aulas que podiam para conversar com os estudantes de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental sobre o que estava acontecendo. Era muito sério! Os estudantes perceberam. Nossa intenção não era assustá-los, mas passar as informações atuais para que eles multiplicassem para outras pessoas fora da escola.

Os professores realizaram o “dia D” prevenção na escola, de forma bastante improvisada no dia 16/03/2020, lançando mão dos recursos tecnológicos de informação e comunicação que dispunham naquele momento, sob a perspectiva dos multiletramentos. Um dos vídeos trazia o biólogo e pesquisador Átila Iamarino, com informações sobre a necessidade da “mitigação” e da reclusão social, isto é, para evitar um contágio ainda maior, ficar em casa, evitando contatos físicos como beijos, abraços, apertos de mão, foi e é a recomendação essencial, uma vez que o vírus pode ser transmitido pelo ar, contato com partes do corpo ou superfícies ou gotículas de saliva. Outro vídeo utilizado com as turmas foi do jovem, *digital influencer*, Felipe Castanhari, contando como o mundo estava sendo afetado pelo novo coronavírus. Nesse caso, a professora achou melhor cortar um trecho do vídeo, no qual o jovem afirmava que o vírus tinha surgido na China, pois não tinha certeza da veracidade do fato e poderia causar uma visão xenofóbica nos estudantes quando vissem pessoas advindas desse país.

Figura 3: vídeo com Átila Iamarino



Fonte: Youtube (2020)

Figura 4: Vídeo com Felipe Castanhari

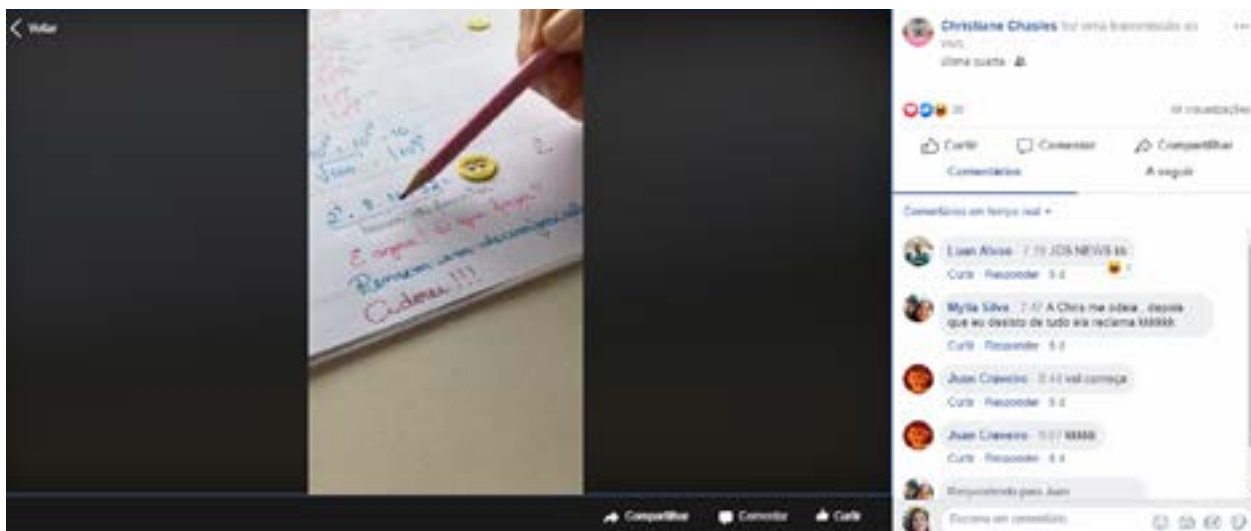
Fonte: Youtube (2020)

Além disso, a professora utilizou outros recursos, como tabelas com dados sobre os casos confirmados em São Paulo e em outros estados do Brasil, um mapa colorido com os focos mais preocupantes de contágio, entre outros recursos.

Os estudantes, por sua vez, ficaram muito interessados, assistiram aos vídeos muito atentamente, fizeram perguntas para as professoras, contribuíram verbalmente, trazendo outras informações sobre o assunto. Essa ação é o tipo de aula que faz com que o professor saia muito satisfeito com seu papel de educador. Afinal, consegue atingir seus objetivos de aprendizagem e, ainda, atingir mudança de atitudes nos estudantes observáveis de forma imediata.

4.2 UTILIZAÇÃO DO FACEBOOK COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO E PLATAFORMA PEDAGÓGICA

Outra iniciativa interessante foi a de uma professora de Matemática que, ao imaginar que ficaria muito tempo sem ver os estudantes, propôs a fazer uma transmissão ao vivo diariamente pelo *Facebook*, oferecendo revisão dos conteúdos trabalhados nas aulas presenciais, com direito à plantões de dúvida via *mensagem* (privado) e atividades para fazer, de forma autônoma, em casa após sua detalhada explicação. A característica multimodal da transmissão ao vivo no *Facebook* gerou participação muitas participações por parte dos estudantes dessa professora, de outros professores e até de egressos da unidade escolar que tinham dúvidas pontuais sobre determinados assuntos matemáticos. Eles interagiram com comentários por escrito, com *emoticons*, *likes*, faziam perguntas e retornavam para a *live* do dia seguinte.

Figura 5: Transmissão ao vivo da “Quaremática”

Fonte: Facebook (2020)

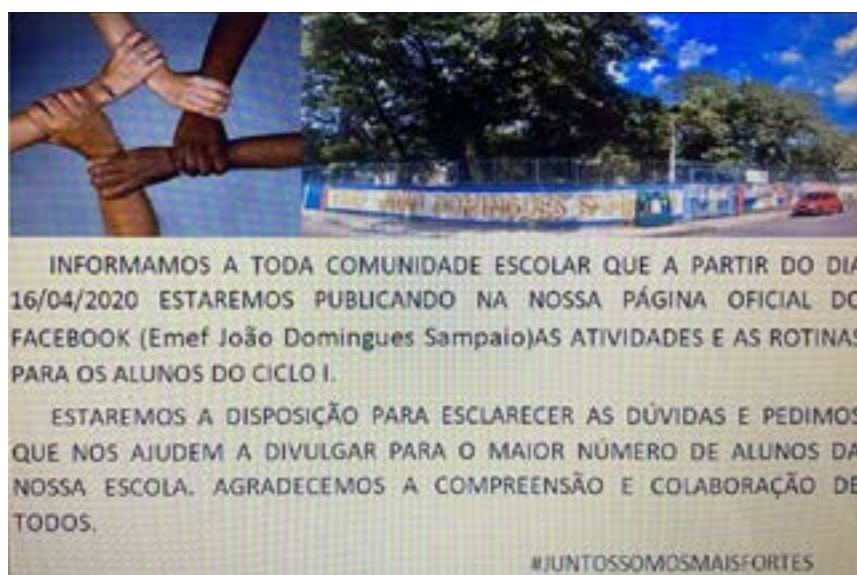
No *Facebook* oficial da escola foram realizadas postagens com sugestões de atividades para o período de recesso escolar, informações sobre as alterações de calendário devido à pandemia, recomendações de atualizações cadastrais; a plataforma passou a ser nossa principal via de comunicação entre escola e famílias.

Figura 6: Comunicação com a família

Fonte: Facebook (2020)

Na postagem acima, por exemplo, foi solicitado às famílias que atualizassem o endereço da residência para o recebimento da apostila impressa, via correio, preparada pela Secretaria Municipal. A iniciativa de imprimir o material, previsto para um período de até dois meses de distanciamento social, foi realizada a fim de garantir que todos tivessem acesso às propostas de atividades, mesmo aquelas famílias que não têm nenhum acesso à internet, como no caso da figura comentada no item anterior. Nesses casos, ainda que não haja o contato com os professores, distante do desejado, mesmo assim, as crianças e adolescentes podem ser apoiadas pela família para a realização das atividades. Ainda que a Educação Digital não seja contemplada, os multiletramentos são possíveis.

Figura 7: Comunicação com a comunidade



Fonte: Facebook (2020)

Passado o período de recesso escolar, será publicada no *Facebook* da unidade escolar, como podemos observar na figura acima, as rotinas de atividades que serão elaboradas pelos professores a partir do conteúdo do material impresso. Mesmo que as famílias tenham pouquíssimo acesso à internet e nenhum equipamento para realização em plataformas virtuais, terão acesso às propostas dos professores para uma equilibrada dosagem de assuntos, informações e produções diárias, nas diversas áreas do conhecimento.

4.3 A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES

Os professores da referida unidade escolar ainda estão cogitando a possibilidade de outras ferramentas de forma concomitante, tanto como meio de comunicação quanto como plataforma pedagógica, como por exemplo: *Google Classroom*, *YouTube*, *WhatsApp*. Mas isso não foi definido

até o momento da redação do capítulo, pois desejam saber primeiro o nível de alcance na realidade da escola.

Compreendemos a necessidade urgente de formação de professores para o uso das ferramentas, tanto no que se refere à apropriação da tecnologia digital, por exemplo, como gravar e editar uma videoaula, montar uma sequência didática em tal plataforma, entre outros, como no aprimoramento da qualidade pedagógica, inserindo a Educação Digital e a Pedagogia dos Multiletramentos em seu fazer diário. Acerca desse aspecto, a UNESCO aconselha algumas recomendações políticas para a formação de professores:

- priorizar o desenvolvimento profissional dos professores. O sucesso da aprendizagem móvel depende da capacidade dos professores para aumentar as vantagens educacionais dos aparelhos móveis.
- fornecer treinamentos técnico e pedagógico necessários aos professores, introduzindo soluções e oportunidades de aprendizagem móvel. Embora muitos professores saibam usar aparelhos móveis, muitos não o sabem, e, à medida que se tornam mais versáteis e complexos, os aparelhos tendem a se tornar ainda mais difíceis de usar.
- estimular os institutos de formação de professores a incorporar a aprendizagem móvel em seus programas e currículos.
- fornecer oportunidades para que educadores compartilhem estratégias para a integração efetiva de tecnologias em instituições com recursos e necessidades semelhantes. (UNESCO, 2013, p. 33)

Assim, avançando em aprendizagem pedagógica e tecnológica, conseguiremos promover avanços em Educação Digital na perspectiva dos Multiletramentos na Educação Básica paulistana e brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos fazer, diante das circunstâncias? Essa era a principal tarefa deste capítulo, que trouxe a proposta de pensar em como não estacionar o trabalho educacional em tempos de isolamento social frente à pandemia da covid-19 (novo coronavírus). Para tanto, na introdução discorremos sobre como a notícia da crise e do fechamento das escolas chegou, trazendo mais incertezas do que as que já estavam sendo vividas na sociedade contemporânea. A epígrafe já anunciava a incerteza de todos os tempos, já que o desenvolvimento cultural nunca permanece imóvel. Mas, a velocidade das informações, em tempo real, e nossa conexão com o mundo todo trouxe o susto de uma pandemia mundial, inédita nos últimos cem anos.

No item 1, foi abordada a necessidade de se trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos e a Educação Digital, que se mostra independente da crise de pandemia. Para isso, conceitua os princípios de ambos os termos, descreve brevemente a trajetória da Educação Digital na rede pública municipal de Educação paulistana, que já montava laboratórios de informática nas escolas

desde a década de 90. Contudo, há que se considerar 30 anos como um curto período, em termos históricos, para se consolidar uma mudança estrutural na Educação de uma metrópole como São Paulo. Mais recente ainda, é trazida a perspectiva de letramento digital no Currículo da Cidade há apenas três anos. Assim, é possível perceber que temos muito o que aprender para poder ensinar nesse sentido.

Em seguida, no item 2, foram apresentadas algumas das contradições sociais e econômicas que dificultam tal abordagem e a realidade do fechamento das escolas por tempo indeterminado, que traz a necessidade de pensar com urgência em uma aprendizagem móvel, em um formato de Educação à Distância para crianças e adolescentes que não têm bom acesso à internet ou que nem possuem aparelhos para tal. Essa emergência foi comparada a situações de catástrofes naturais ou conflitos de guerras. Amiúde, ainda poderia ser acrescentadas outras contradições limitadoras do trabalho, como a falta de formação docente o fato de muitos pais e responsáveis terem ficado desempregados neste período de crise, casos de famílias que não sabem ler ou escrever para auxiliar os filhos nas aprendizagens, os conflitos emocionais gerados pelo confinamento, entre outros fatores.

A ideia principal, entretanto, era de pensar propostas, para além dos obstáculos. Assim, o item 3, trouxe alguns exemplos, como possibilidades, de uma unidade escolar da rede pública municipal de São Paulo, lançando mão de conteúdos digitais e impressos, de forma alternativa de comunicação com os estudantes a fim de promover o acesso à Educação Digital na perspectiva dos multiletramentos em diferentes áreas do conhecimento.

Estamos vivendo um período histórico na Educação, que pode ser um marco positivo para a história da Educação paulistana e brasileira, se conseguirmos extrair desse momento formas mais ativas de ensinar, mais pautadas nas ferramentas tecnológicas que estão à nossa mão. Se conseguirmos avançar na função social da leitura e da escrita na sociedade contemporânea e no mundo digital, se investirmos em políticas públicas de acesso universal à internet, se conseguirmos usar tudo isso e ensinarmos nossos estudantes para o bem comum, essa pode ser uma grande lição para a Humanidade!

A vacina e/ou o remédio para combater o coronavírus serão descobertos pela ciência e a vida social voltará à normalidade. Mas, tomara que a escola não volte ao normal; mas volte transformada para melhor em suas aulas presenciais!

REFERÊNCIAS

DUTRA, A de F. **O Professor Orientador de Informática Educativa – POIE das escolas do município de São Paulo**. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de concentração: Filosofia da Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HYPÓLITO, A. M. **Educação em tempos de incertezas**/ Álvaro Moreira Hypolito, Luís Armando Gandin (orgs.) – 2ª Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na Escola**/ Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATERIAL ONLINE

CASTANHARI, F. **Coronavírus: tudo que você precisa saber**. Canal Nostalgia. SP, 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=0N7SBfTsI3s>> Acesso em 15.mar.2020.

IAMARINO, A. **Por que o coronavírus pode parar a sua vida?** SP, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y10vCOXxtds>> Acesso em 15.mar.2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para a Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50633.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2020.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a Aprendizagem Móvel**. 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>> Acesso em: 15.mar.2020.

COVID-19 - ATIVIDADES DIDÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA: POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO

Daniela Frey

Cássio Gomes Rosse

Maria de Fátima Alves de Oliveira

INTRODUÇÃO

O governador do Rio de Janeiro ainda não havia decretado a suspensão das aulas das redes pública e privada (O GLOBO, 2020) (dentre outras medidas integradas a um plano de contingenciamento da epidemia da covid-19, ocorridas desde o dia 13 de março de 2020). Desde esse momento, já acompanhávamos, via televisão e internet, um aumento alarmante do número de casos da covid-19 no mundo e, ao mesmo tempo, de *fakenews* e de notícias aterrorizantes. Os números de chineses e europeus infectados pelo vírus eram estratosféricos, com muitas novas notificações dia a dia e a preocupação evidente com internações hospitalares por problemas de insuficiência respiratória, recordando a SARS (Síndrome Respiratória Aguda Grave) e a MERS (Síndrome Respiratória do Oriente Médio).

Na última semana de fevereiro, logo após o carnaval, a cidade de São Paulo registrava dois brasileiros com a doença, contaminados ao viajarem ao norte da Itália. A doença havia chegado ao nosso país e entendemos a urgência em levar aos alunos do Ensino Médio (EM) informações confiáveis que pudessem auxiliá-los a compreender a atual pandemia - estágio admitido pela OMS (Organização Mundial de Saúde - WHO) no dia 11 de março. E, quem sabe, auxiliá-los decisivamente na sua prevenção?

Desse modo, nos dois primeiros dias do mês de março do presente ano, coletamos dados e informações de fontes acadêmicas/científicas sobre a covid-19. Os principais sites pesquisados foram: o da OMS internacional (WHO, 2020a), o do Centro de Controle e Prevenção de Doenças - CDC (CDC, 2020) - de Atlanta, nos Estados Unidos e o da FIOCRUZ (FIOCRUZ, 2020). Para que os alunos pudessem ainda compreender o contexto desse grupo de vírus, utilizou-se também um livro de Microbiologia que trata da Família Coronaviridae (BROOKS et al., 2014).

Além das informações sobre o vírus e a doença, fizemos o levantamento de questões até então muito comentadas, especialmente pelas redes sociais, como a utilização de vinagre como forma de prevenção. Nosso objetivo era diminuir a aceitação de *fakenews* relacionadas ao novo coronavírus, por acreditar que isso atrapalha as campanhas sérias de profilaxia da população.

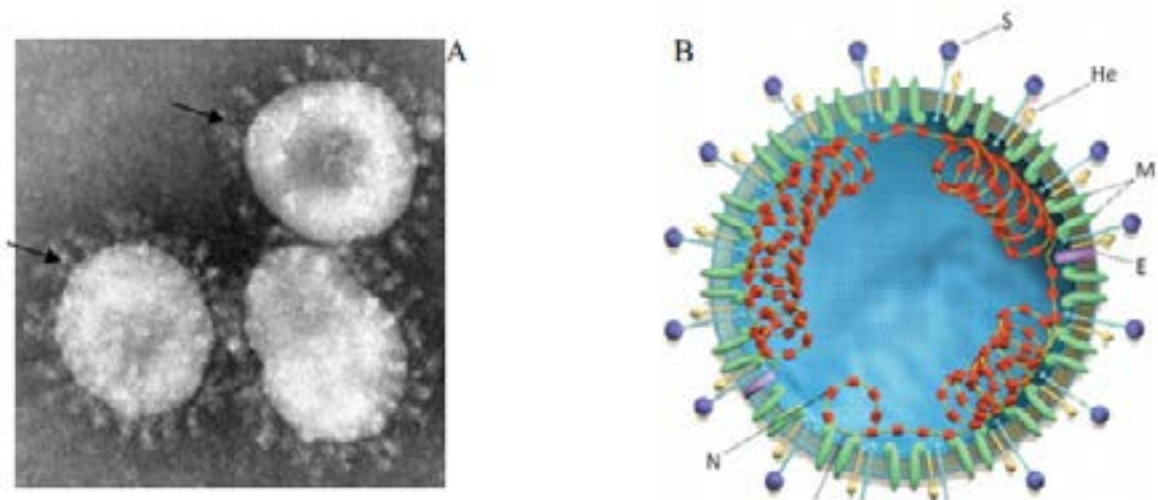
É importante considerar que os jovens são potenciais transmissores do vírus para outras pessoas, apesar de não fazerem parte do grupo de risco da covid-19. Por outro lado, eles também podem ser transmissores de informações confiáveis e de boas práticas de higienização entre seus familiares. A utilização e discussão de *fakenews* neste trabalho foi feita por ser um tipo de informação que a maioria das pessoas recebe em suas redes sociais e as compartilham sem a criticidade que lhe é devida. Supomos que os jovens em idade escolar podem ser importantes atores no enfrentamento da disseminação de informações falsas entre as pessoas.

2. COVID-19

Covid-19 é o nome da doença causada pelo novo coronavírus, cujos primeiros casos foram reportados ao escritório da OMS na China no dia 31 de dezembro de 2019 (WHO, 2020b). A palavra é a junção de Coronavírus Disease (Doença por Coronavírus), reportada em 2019.

A família *Coronaviridae* é conhecida dos virologistas há tempos, capaz de causar, geralmente, resfriados leves nos seres humanos, mas com circulação entre outros animais também. São vírus de RNA de fita simples (+), com tamanho entre 120 e 160 nm e envelopados. São as expansões de glicoproteínas (S e HE) do envelope que dão o aspecto das pontas de uma coroa (em latim = *corona*); vindo desta característica o nome da família (BROOKS et al., 2014), conforme evidencia a figura 1.

Figura 1: Morfologia de coronavírus



(A) Microscopia por coloração negativa de partículas de coronavírus HCoV-OC43 (amplificação 90.000x), setas pretas indicam as proteínas S ("Spike"). (B) Representação das proteínas estruturais componentes da partícula viral de coronavírus. São representadas as glicoproteínas S (Spike); HE (hemaglutinina –esterase); M (glicoproteína da membrana); e a proteína E (envelope). No núcleo observa-se a proteína N (nucleocapsídeo) unida ao RNA simples fita (complexo RNA-proteína do nucleocapsídeo)

FONTE: Norkin, 2010 (A); Holmes, 2003 (B).

Fonte: GÔES (2012)

Esse grupo passou a causar maior impacto epidemiológico e social em 2002, com o início da epidemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave: SARS (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome*), no continente asiático, causada por um coronavírus denominado SARS-CoV. Cerca de 8 mil pessoas foram acometidas e, destas, 800 morreram, aproximadamente (o que revela uma taxa de mortalidade de 10%). Desde 2004, não há mais casos de SARS (ANDERSON et al., 2004). No entanto, em 2012, novamente um coronavírus, até então não patogênico aos humanos, é identificado: o MERS-CoV, causador da MERS (do inglês *Middle East Respiratory Syndrome*; em português: Síndrome Respiratória do Oriente Médio), e com uma taxa de mortalidade entre 35 a 40% (ZHOU; JIANG; DU, 2018).

Ambos os vírus, SARS-CoV e MERS-CoV circulam entre animais, como morcegos, mas os pesquisadores não conseguiram precisar a origem desses surtos. E o mesmo ocorre com o SARS-CoV-2, causador da COVID-19 (GORBALENYA et al., 2020). Sabe-se que os morcegos presentes no território chinês são reservatórios naturais de tipos de coronavírus, mas não se pode afirmar como tudo começou. Fato é que o mundo viu o ano de 2020 iniciar com números expressivos de contaminação, especialmente em Wuhan, metrópole de mais de 11 milhões de pessoas, na província de Hubei, na China continental.

3. AULAS DE BIOLOGIA SOBRE COVID-19

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Os conteúdos e práticas adotadas neste trabalho estão de acordo com a proposta da BNCC na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Nessa área, a BNCC destaca três grandes competências específicas para o EM. A proposta deste trabalho se relaciona diretamente com a terceira competência:

Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 553).

Para propiciar o desenvolvimento dessa competência, a BNCC destaca dez habilidades necessárias e nossa proposta de trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de cinco delas:

Quadro 1: 5 habilidades da BNCC

1. (EM13CNT301)	construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.
2. (EM13CNT302)	comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.
3. (EM13CNT303)	interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.
4. (EM13CNT304)	analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.
5. (EM13CNT306)	avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.

Fonte: Brasil (2018, p. 559)

Entende-se que o ensino de Ciências e/ou de Biologia tem caráter dinâmico e deve contribuir para um entendimento mais amplo a respeito de problemas enfrentados pela sociedade mundial, como a atual pandemia da covid-19. A exemplo de atividades promovidas em aula à época do ebola e da febre amarela (apenas para citar dois casos mais recentes). A fim de sensibilizar os alunos à conscientização sobre essas doenças e à sua prevenção, decidimos abordar a covid-19 nas aulas de Biologia das cinco turmas de EM de uma instituição pública, situada no estado do Rio de Janeiro, onde lecionamos. Este foi nosso ponto de partida, mas podemos supor

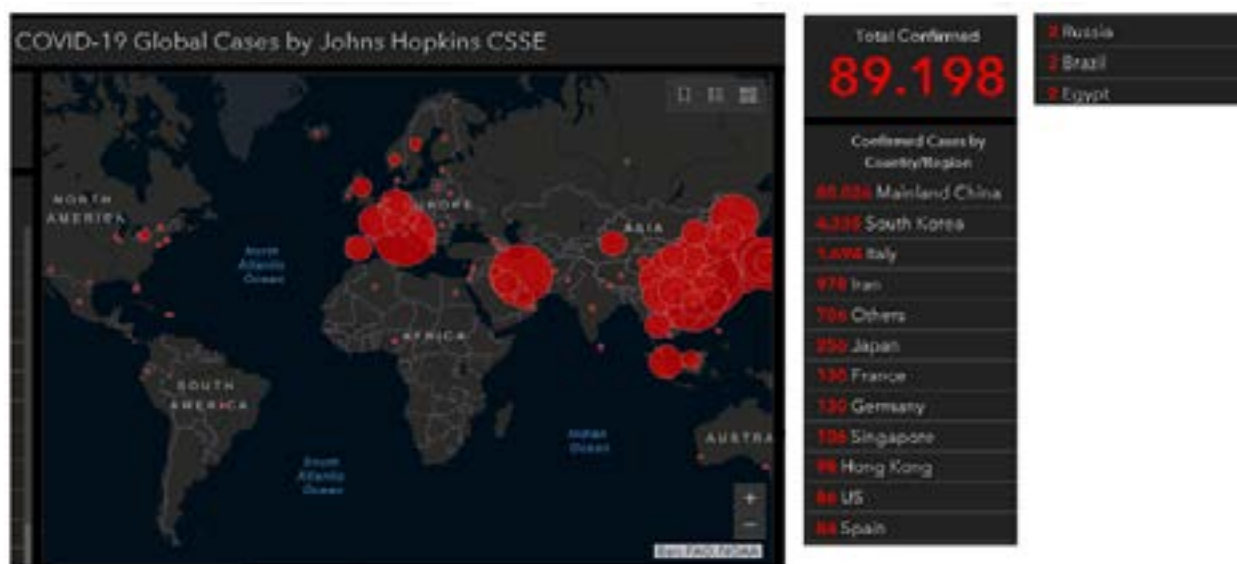
que atividades como estas e outras, mesmo não presenciais, possam ser também desenvolvidas, tanto com o Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) quanto com o EM, desde que orientadas pelos professores.

Nossa apresentação continha 31 slides e, dependendo da série (ano de escolaridade e do conteúdo que estava em andamento), alguns aspectos foram mais enfatizados do que outros. Por exemplo, faz parte do nosso programa da 2^a. série do EM o estudo de vírus; assim, houve maior ênfase na morfologia de vírus e, em especial, do SARS-CoV-2. Em todas as turmas, houve uma introdução ao assunto de forma que os alunos poderiam optar em ter ou não acesso àquelas informações. Todos quiseram. Em seguida, os alunos foram comunicados sobre a origem do material que seria apresentado, especialmente dos sites da OMS internacional e do CDC de Atlanta, nos Estados Unidos.

Em épocas de *fakenews*, apresentar sites confiáveis é mostrar aos alunos como a internet pode ser usada de forma responsável. Foi ainda destacada a importância do diálogo (ANASTASIOU; ALVES, 2015): perguntas, dúvidas e informações poderiam e deveriam ser trazidas a qualquer momento. Em média, foram utilizados 45 minutos em cada turma, o que equivale a um tempo de aula. Participaram da proposta de 20 a 25 alunos em cada turma.

O primeiro aspecto abordado nas aulas foi o nome da doença. Observamos que ora é doença causada pelo novo coronavírus, ora é coronavírus, ora é covid-19. Com uma imagem do vírus, do site do CDC dos Estados Unidos (CDC, 2020), houve a distinção entre o vírus e a doença que ele causa (e porque esse nome, covid-19, como explicamos anteriormente). Em seguida, mapas da OMS foram apresentados (WHO, 2020c), enfocando que essa doença não era conhecida dos cientistas antes de dezembro de 2019. Do mesmo site, relatamos um pequeno histórico, desde os primeiros casos até a decisão da OMS de considerá-la como uma emergência de saúde pública de interesse internacional, em 30 de janeiro de 2020, e de passar a denominá-la como covid-19 (WHO, 2020b). Tópicos como estes podem ser trabalhados tanto com o Ensino Fundamental (EF) quanto com o EM.

Mapas interativos e atualizados constantemente, como o organizado pelo Centro de Ciências e Engenharia de Sistemas do Johns Hopkins (JOHNS HOPKINS, 2020), nos Estados Unidos, mostram o andamento da epidemia pelo mundo, em tempo real, com números de casos por país/região, de mortos e de recuperados da doença. A utilização de tais mapas, naquele contexto, possibilitou não apenas observar as localidades afetadas, mas também fazer uma comparação entre o número de infectados, a taxa de mortalidade e a análise da possibilidade real de recuperação. Quantas possibilidades de análise e de discussão esse tipo de material possibilita inclusive com o EF? Quem sabe ainda, dialogando com a Matemática? Caberá ao professor coletar dados atualizados e propor discussões com a turma. A figura 2 exibe *prints* de partes do mapa que utilizamos (com dados até o dia 02 de março).

Figura 2: Mapa interativo de casos de COVID-19 no mundo**Fonte: Johns Hopkins (2020)**

Dando seguimento, o foco da aula foi a família *Coronaviridae*, a morfologia dos vírus, as características principais do grupo (GÓES, 2012), o tropismo pelas células epiteliais das vias respiratórias, sua capacidade de mutação e a importância epidemiológica, com apontamentos acerca dos resfriados comuns, da SARS e da MERS. Na sequência, a explicação para o fato de o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus ter nomeado o “novo coronavírus” como SARS-CoV-2, por identificarem grande proximidade com o da SARS (GORBALENYA et al., 2020), e a apresentação do esquema da estrutura do vírus.

4. ESTUDO DIRIGIDO SOBRE COVID-19

A partir do levantamento de dados de fontes internacionais, os docentes participantes desse trabalho estruturaram um estudo dirigido, de caráter investigativo, que completa as informações teóricas discutidas até então. Essa proposta não chegou a ser aplicada aos estudantes, devido à paralisação das atividades escolares. No entanto, ela pode ser aplicada nas voltas às aulas ou ser adaptada para um modelo de educação remota. Com mapas atualizados sobre a disseminação da covid-19 no mundo, o professor pode diversificar a abordagem do tema em sala de aula. Preparamos uma tabela (Tabela 1) e várias questões (Quadro 1) que podem ser discutidas com as turmas de Ensino Médio ou nos anos finais do EF.

Tabela 1: Número acumulado de casos de pessoas infectadas pelo coronavírus

Datas/Número de pessoas infectadas	China	Itália	Coreia do Sul	Espanha	Brasil
25/01	574	-	2	-	-
01/02	14,4 mil	2	15	1	-
08/02	37,3 mil	3	27	2	-
15/02	68,6 mil	3	29	2	-
22/02	77 mil	132	602	2	-
29/02	80 mil	1,1 mil	3,7 mil	45	2
07/03	80,9 mil	5,9 mil	7,1 mil	589	19
14/03	81 mil	21,2 mil	8,2 mil	5,8 mil	121
21/03	81,5 mil	53,6 mil	8,9 mil	24,9 mil	904
28/03	82,3 mil	92,5 mil	9,6 mil	72,2 mil	3,4 mil

Fonte: WHO (2020)**Quadro 1 – Atividade proposta**

Após analisar os valores da tabela 1, construa gráficos mostrando as curvas de crescimento de pessoas infectadas em função do tempo. Para isso, faça os pares ordenados do número de pessoas infectadas em cada data. Em seguida, una os pares traçando uma curva de crescimento do número de pessoas infectadas no país. Não se preocupe se as escalas do seu gráfico não estão simétricas. Após a construção dos gráficos, procure interpretar as informações compiladas e responda os itens a seguir:

- Qual país apresentou o maior número de casos acumuladamente até a data de 28/03? Você sabe dizer por quê?
- Qual país apresentou o menor número de casos acumuladamente até a data de 28/03? Isso significa que a transmissão nesse país será menor?
- A partir da sua interpretação dos gráficos, qual país conseguiu controlar melhor a transmissão da doença? Por quê?
- Interprete a curva de crescimento de casos de COVID 19 no Brasil. O que você acha que pode acontecer nas próximas semanas? Justifique.
- A partir da sua interpretação dos gráficos e do que você tem acompanhado nas mídias quais são as melhores estratégias para lidar com a pandemia? Explique.

Fonte: elaborado pelos autores

A partir dessas e de outras questões norteadoras, várias discussões podem ser adicionadas às propostas, de acordo com o contexto escolar e as possibilidades de os professores discutirem a temática.

5. OUTRAS PROPOSTAS

Nas turmas em que foram feitas as apresentações, de forma a propiciar um debate a respeito de povos, suas culturas e peculiaridades, foi levantada a questão acerca das origens da pandemia e a possível relação com o consumo de carne de morcego pelos chineses – o que não é comprovado pelo meio científico. Parece inerente aos seres humanos buscar culpados para grandes (ou pequenas) crises. Imagens falsas sobre a relação entre os morcegos e os povos orientais foram amplamente divulgadas nesse período, estimulando comportamentos preconceituosos e segregacionistas. Nesse contexto, o docente pode discutir a forma como vivenciamos e convivemos com doenças e doentes desde a Idade Média (com a hanseníase e a peste negra, por exemplo), estabelecendo possíveis relações interdisciplinares com disciplinas, por exemplo, de História e Sociologia.

Quanto às formas de transmissão e de prevenção da COVID-19, utilizamos um infográfico adaptado do portal G1 de notícias (G1, 2020), além de dois infográficos elaborados pela OMS, tanto no período da MERS, como para COVID-19 (WHO, 2020a). Em seguida, foram apresentados os principais sintomas: leves, na maioria dos casos, e os mais severos, especialmente levando-se em conta a faixa etária e a presença de doenças pré-existentes. Orientações da OMS quanto à observação dos sintomas e os casos em que se deve buscar atendimento médico, assim como sobre a utilização de máscara completaram essa sequência (WHO, 2020b).

Concluindo, inserimos observações, dúvidas e esclarecimentos sobre *fake news*, que constam do site da OMS (WHO, 2020a): transmissão por pessoas assintomáticas, ênfase à higiene pessoal e em sociedade, período de incubação, tempo do vírus em atividade sobre superfícies, contato com encomendas de outros países foram alguns dos itens abordados e comentados.

Quanto às *fake news*, a OMS procurou responder a tudo o que chegava ao seu conhecimento, como “urina infantil pode proteger”, “transmissão por picada de mosquito”, “reutilização de máscaras”, apenas para citar alguns dos muitos que foram evidenciados na apresentação e debatidos. Após indicarmos *links* da OMS para que os estudantes pudessem se informar ainda mais (WHO, 2020a), finalizamos com uma nuvem de palavras mais comuns a respeito da doença (SHUTTERSTOCK WORLD CLOUD, 2020), em que se lê palavras como *death* (morte), *dangerous* (perigoso), *epidemic* (epidemia), *illness* (doença), e completamos o diagrama com as seguintes palavras, que refletem a forma como entendemos a importância de se levar essas questões de saúde pública às salas de aula: EDUCAÇÃO, PREVENÇÃO e SAÚDE. Nas referências constam os sites/links que foram utilizados nessas aulas.

Paulo Freire (2016) e Edgar Morin (2011) defendem que a educação amplie o conhecimento da realidade do mundo, ao invés de escondê-la. Segundo Morin (2011), a tecnologia nos possibilita saber o que ocorre em praticamente todo o planeta ao mesmo tempo. No entanto, vivemos um paradoxo, pois, apesar dos avanços científicos do século XXI, há uma cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos. Para o educador francês, se desejamos conhecer o humano, devemos situá-lo no universo, e não separá-lo dele.

O ensino de Ciências e de Biologia pressupõem, assim, que situemos o aluno na realidade e no contexto das doenças do mundo, contribuindo para um movimento de divulgação científica e para a profilaxia de doenças. Paulo Freire (2016), ao enfatizar a importância do estímulo à conscientização, para que nossos alunos identifiquem suas próprias realidades e, através da educação, busquem transformá-las, conclama também a que não nos acomodemos ante as misérias e sofrimentos alheios, buscando possibilidades de modificar difíceis realidades.

6. DISCUSSÕES

Vírus não tem célula, nem metabolismo, mas apresenta material genético, proteínas e identidade biológica. Tende a ser específico nas células que parasita e contra eles não adianta o uso de antibióticos; nos curamos pela produção de anticorpos. Doenças infectocontagiosas respiratórias são causadas por agentes que dependem do deslocamento de seus hospedeiros para que novos hospedeiros sejam atingidos, o que aponta decisivamente para a nossa responsabilidade, quando infectados, por esta ou outra doença, levando micróbios patogênicos aos locais que frequentamos, como a nossa casa, escola ou trabalho. Esses foram alguns dos muitos itens relacionados à Biologia e Evolução dos vírus conversados durante as apresentações nas aulas.

Questões cotidianas entraram também nos diálogos, como o prejuízo à saúde pelo uso de toalhinhas e lenços de pano (hábito muito comum entre os jovens), assim como o compartilhamento de garrafinhas d'água. Reiterar a transmissão por gotículas de saliva (por via direta e/ou suspensas no ar) é alertar os adolescentes também no que concerne à forma como eles lidam com as secreções que expõem pela boca e pelo nariz e às possibilidades de adquirirem e transmitirem covid-19 e outras doenças, como gripe.

O desdobramento da atividade se estendeu por aproximadamente dez dias ainda, à medida que os alunos deveriam pesquisar em fontes confiáveis informações a respeito dessa doença (sob nossa supervisão) para fixarem no mural de entrada da instituição, levando conteúdos científicos às pessoas que por lá circulam. Percebemos bastante interesse por parte dos alunos em elaborar esses cartazes (em tamanho A4), com conteúdos corretos. No material, eles escreveram seus nomes e turmas, além das referências que utilizaram. A figura 3 mostra um desses cartazes.

Figura 3: Cartaz produzido por alunos do 1º ano do EM após as apresentações e debates



Fonte: Acervo dos autores (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de crises mundiais, utilizar o espaço da sala de aula para levar informações verídicas, promover atividades que estimulem o debate de tais questões e, ao mesmo tempo, por tratar-se de uma doença, possibilitar o entendimento dos meios de preveni-la nos parece uma atitude natural e totalmente compatível com o ato de ser educador. Com os alunos do EM em questão, constatamos o quanto isso pode ser bem aproveitado, rico e multiplicador; à medida que tais discussões provavelmente estenderam-se além dos muros da escola, chegando aos seus ambientes familiares e sociais. Mas entendemos que com a devida adaptação, o professor pode se utilizar dessas ou de outras atividades semelhantes em aulas de Ciências (EF).

Observar o tempo em que isso deve ser feito é decisivo. Quando nos dispusemos às atividades aqui narradas, que, aliás, acabaram ampliando-se a toda instituição e à comunidade escolar, ainda não havia transmissão comunitária do vírus no Brasil. No dia seguinte da última apresentação, ela teve início e dois dias depois (13 de março) começaram os planos de contingência, especialmente nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, com a antecipação do recesso de julho em algumas escolas e universidades, a fim de diminuir o número de pessoas circulando nas cidades e, com isso, a disseminação do vírus. Nossos alunos entenderam o porquê.

As atividades aqui descritas foram realizadas em um contexto de ensino presencial, antes das aulas terem sido suspensas na maioria das redes de ensino no Brasil. No entanto, elas podem ser adaptadas para um modelo de educação remota. O estudo dirigido proposto, por exemplo, pode ser inserido em plataformas, como *Google Classroom*. Nela, o professor pode inserir links de textos

e vídeos, contendo divulgações científicas, como as que foram utilizadas para conceber as atividades presenciais. Assim, o professor incentivará seus alunos a fazerem buscas ativas confiáveis, fundamentais em um momento em que há disseminação de variadas e excessivas informações falsas. Como consequência a essas pesquisas, os estudantes poderiam responder às questões do estudo e o professor teria acesso a esse retorno, mesmo sem contato presencial. A partir da análise das fontes utilizadas, e pelas respostas elaboradas, o professor poderá propor novas intervenções, em diálogo constante com seus alunos.

Cabe destacar que as atividades adaptadas para ensino remoto não podem ser de cunho obrigatório, especialmente por demandarem utilização do uso de computador, *tablet* ou celular de cunho pessoal, além do consumo de dados de internet. Assim, elas devem ser eletivas, destinadas aos estudantes que têm acesso a tais recursos e que possam fazer melhor proveito do período de isolamento social vivenciado.

Esperamos que atividades realizadas e sugeridas como essas possam propiciar uma visão mais consciente do mundo em que vivemos, para que os estudantes possam se tornar sujeitos na própria prevenção de doenças e potenciais disseminadores de informações corretas. Há tempos a humanidade sente os efeitos de doenças infectocontagiosas e a pandemia da covid-19 nos alerta para o fato de que não há doença que possa ser subestimada. Contextualizar os conteúdos curriculares desenvolvidos por meio de estratégias diversificadas, se faz necessário.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: _____. (Orgs.). **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Ed. Univille, 2015. p. 73-107.
- ANDERSON, R. M.; FRASER, C.; GHANI, A. C.; DONNELLY, C. A.; RILEY, S.; FERGUSON; N. M.; LEUNG, G. M.; LAM, T. H.; HEDLEY, A. J. Epidemiology, transmission dynamics and control of SARS: the 2002–2003 epidemic. **Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences**, v. 359 (1447), 1091-1105, 2004.
- BROOKS, G. F.; CARROLL, K. C.; BUTEL, J. S.; MORSE, S. A.; MIETZNER, T. A. **Microbiologia médica de Jawetz, Melnick & Adelberg**. 26. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- ZHOU, Y.; JIANG, S.; DU, L. Prospects for a MERS-CoV spike vaccine. **Expert review of vaccines**, v. 17(8), 677-686, 2018.

MATERIAL ONLINE

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 mar. 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Coronavírus (**COVID-19**). CDC. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/index.html>> Acesso em 02 mar. 2020

FIOCRUZ. Agência Fiocruz de Notícias. **Em foco: novo coronavírus**. FIOCRUZ; fev. 2020. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/em-foco-novo-coronavirus>> Acesso em: 01 mar. 2020.

G1. Dicas de prevenção contra o coronavírus. Infográfico elaborado em 26/02/2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/02/28/coronavirus-casos-suspeitos-de-covid-19-em-pe-devem-ser-levados-a-isolamento-domiciliar-diz-secretario.ghtml> > Acesso em: 02 mar. 2020.

GÓES, L. G. B. **Caracterização molecular de coronavírus humano – HCOV, circulantes no município de São Paulo, São Paulo, Brasil.** 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Biotecnologia). Instituto Butantan/IPT. Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/87/87131/tde-26112012-094603/publico/LuizGustavoBentimGoes_Doutorado_P.pdf

GORBALENYA, A.E., BAKER, S.C., BARIC, R.S. et al. The species *Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus*: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. **Nat Microbiol** (2020). Disponível em <<https://doi.org/10.1038/s41564-020-0695-z>> Acesso em: 02 mar. 2020

JOHNS HOPKINS Center for Systems Science and Engineering. Mapping2019-CoV. Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>> Acesso em 02 mar. 2020.

O GLOBO. **Coronavírus:** Witzel decreta suspensão de aulas em escolas públicas e particulares. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/coronavirus-witzel-decreta-suspensao-de-aulas-em-escolas-publicas-particulares-24303700>> Acesso em 21 mar. 2020.

SHUTTERSTOCK. Disponível em: <<https://www.shutterstock.com/search/2019+word+cloud?sort=newest>> Acesso em: 02 mar.2020.

World Health Organization. WHO; 2020a. Disponível em: <[http: www.who.int](http://www.who.int) > Acesso em: 02 mar.2020.

World Health Organization. WHO; 2020b. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>> Acesso em: 02 mar. 2020.

World Health Organization. **Coronavírus disease (COVID-2019) situation reports**. WHO; 2020c. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200302-sitrep-42-covid-19.pdf?sfvrsn=224c1add_2> Acesso em: 02 mar. 2020.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Erika Santos Nascimento

TEMPOS DIFÍCEIS

Eis que o mundo volta sua atenção para um único assunto: covid-19. Essa é uma doença causada pelo novo coronavírus e que se espalha com uma velocidade absurda. Teve seu início na China e, em poucos meses, tornou-se uma pandemia disseminando com a mesma velocidade o desespero, encobrindo a Terra com uma camada de incertezas de diversas grandezas e variedades.

O medo tomou conta da nossa rotina, ou falta dela, todos em casa (quando possível), entre uma lavagem de mão e outra (com duração de ao menos vinte segundos) um novo termo surgiu: distanciamento social; diria que está mais para distanciamento solidário. Mas, tanto faz; a questão agora é saber como tudo isso vai ficar, como se adaptar ao novo hoje. Trata-se de saber, ainda, como sobreviver à pandemia e, ao mesmo tempo, além de todas as questões quanto ao distanciamento, saber como continuar provendo meu sustento com a maioria das empresas fechadas, praticamente todo o comércio fechado, permanecendo somente os serviços essenciais atuando. Não se trata de avareza¹ tocar nesse assunto e, sim, de falar da realidade que acompanha todos os medos trazidos junto do novo coronavírus: como continuar conseguindo ganhar dinheiro para sustentar a família.

Ah! Quanta falta faz agora não ter tido uma Educação Financeira. Talvez, não estivesse tão preocupada ou menos desesperada por saber que, por algum tempo, seria possível sustentar a família, pois já teria feito um bom planejamento financeiro. Logo, como falar de planejamento financeiro para quem só tem dívidas? De fato, esse é o momento em que mais o assunto deve ser falado. Quem disse que planejar significa somente quando se tem dinheiro? Quando o cenário é composto mais por dívidas do que por renda é necessário administrar tão bem quanto, para lidar da melhor forma e reverter a situação o quanto antes e com menos perdas, como por exemplo, pagando menos juros.

Então, surge outra questão: “Mas eu não tenho nenhum dinheiro, como devo fazer?” Certamente, esta situação será muito mais difícil, mas ainda assim existe solução. Nesse caso, será preciso primeiro pensar em como aumentar ou ter alguma renda e depois seguir os próximos passos: definir metas, organizar, manter a disciplina, poupar, entre outros.

1 Conforme dicionário online DICIO: Particularidade ou característica da pessoa avarenta; apego extremo ao dinheiro; cuja preocupação maior é juntar dinheiro.

Às vezes, o endividamento consiste nas muitas escolhas erradas feitas ao longo da vida ou por nem refletir sobre as contas dos financiamentos/empréstimos oferecidos e aceitar, por exemplo, a parcela que “cabe no bolso”, ignorando o fato que se tivesse guardado o mesmo valor daquela parcela mensalmente, em poucos meses teria acumulado o valor total do bem, ao passo que decidindo pelo parcelamento, acaba pagando duas, três ou até mais vezes o mesmo produto.

Tudo isso porque, na maioria das parcelas, os juros estão embutidos, com taxas altas e no momento da aquisição não foi feito esse tipo de cálculo. Optou-se pela avaliação de uma variável: “Eu consigo pagar uma prestação dessas”, não levando em conta, se tal parcela, mesmo baixa, não iria engessar meu poder de compra mensal ou, ainda, se acontecesse qualquer emergência, se essa parcela iria comprometer minha renda até a solução dessa emergência. Essas são algumas das reflexões a se levar em consideração no momento de realizar uma operação financeira, no exemplo a aquisição de algum bem parcelado.

Sant Ana (2014, p. 84) afirma que “O ato de consumir não é errado, desde que haja controle com relação ao que está sendo consumido e do comportamento adotado frente às questões financeiras”. Portanto é correto dizer que, muitas vezes, tivemos a oportunidade de mudar o rumo da nossa vida financeira. Todavia, falhamos, não somente porque, simplesmente, queremos, e sim pela falta de instrução de como controlar as finanças. Certamente, se estivesse claro para nós alguns conceitos econômicos, nossa reflexão seria outra e assim nosso comportamento.

Dentre as inúmeras opções de crédito disponíveis para a população, as mais fomentadas são as que trarão maior lucro para a financeira. Portanto, possuem taxas elevadas, como é o limite do cheque especial ou o crédito rotativo dos cartões de crédito. Dessa forma, Sant Ana (2014) deixa claro a importância da educação financeira, permitindo com que as pessoas identifiquem nas alternativas oferecidas a cilada que a levará ao endividamento, tomando mais consciência de seu consumo.

Nesse sentido, quanto antes a Educação Financeira seja ensinada para as crianças, o resultado será melhor, o que pode trazer um impacto positivo e duradouro em suas vidas, quando jovens e adultos. Importante ressaltar que essa relação de causa e efeito, do aprendizado desde cedo na escola, alcançaria a população como um todo e não somente as pessoas como indivíduos isolados e evoluiria toda uma nação, confirmando “a relevância da educação financeira como importante contribuição para o desenvolvimento das pessoas e dos países” (SANT ANA, 2014, p. 27). Nesse contexto, destaco uma frase do escritor mineiro Lúcio Cardoso: “O problema essencial não é ensinar o brasileiro a ser, mas a querer ser.” Ainda, atrevo-me a dizer: QUEIRA mais, QUEIRA muito mais da vida!!!

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Nos dias de hoje, além da preocupação com a pandemia do coronavírus, muitas pessoas precisam pensar no seu sustento. Seria menos perturbador saber que a situação financeira seria abalada, como de todas as outras pessoas, mas não de uma forma tão radical. Tudo isso, infelizmente,

porque grande parte da população que já não tinha meios suficientes de garantir as necessidades básicas de sua família, agora estão lidando com a piora de sua situação financeira, sem nenhuma previsão de melhora para os próximos meses, seguida da iminente recessão que se instaura na economia mundial.

Toda essa questão financeira poderia ser mais amena caso a Educação Financeira já fizesse parte de nossas vidas nas grades curriculares, praticando desde cedo, como reitera Cordeiro et al. (2018, p. 73) “[...] fazendo com que a criança entenda a necessidade de poupar, controlando seus recursos financeiros, não apenas como possibilidade de economizar, mas principalmente como realização, a longo prazo, de objetivos mais elaborados”. Os autores enfatizam que, certamente, a situação seria outra, não a ideal, pois essa é utópica.

No entanto, se todos já utilizassem ferramentas financeiras, adequadamente, haveria outra perspectiva, com o mínimo para sua sobrevivência garantido, mesmo que por pouco tempo. Essa é uma questão a ser considerada, porque permitiria respirar e cuidar primeiro da própria vida e dos entes queridos. Então, em um segundo momento, poderia analisar e tomar atitudes que impactem positivamente no futuro financeiro.

Sendo assim, o modo de tratar com as finanças seria de forma estruturada e articulada para que em tempos difíceis como estes, tivesse qualquer folga no orçamento para focar, em um primeiro instante, no maior problema, que é o cuidado do bem mais precioso: a vida. A mudança de comportamento, quanto às escolhas de consumo, considerando o aprendizado financeiro, poderia proporcionar o aumento da renda, uma vez que os gastos seriam diminuídos e dessa forma sobriaria mais para ser direcionado à poupança.

Essa preocupação com a inserção da Educação Financeira no âmbito escolar não é de hoje. Diante dessa carência de falta de orçamento familiar, estímulo à poupança, diminuição das dívidas e estabilidade econômica, segundo Cordeiro (2018) ficou evidente que não somente quando adulto, mas, principalmente, quando criança é preciso promover essa diferente perspectiva quanto ao uso do dinheiro. O autor reitera que essa atitude crítica também contribui para o fortalecimento socioeconômico do país.

Nessa perspectiva, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), criada em 2010, formalizou no Brasil a ação oficial para que a Educação Financeira fosse disseminada objetivando, conforme Cordeiro (2018), a simplificação dos conceitos e atividades financeiras, transformando, a longo prazo, o entendimento das pessoas em como lidar com o dinheiro. Mas, o que é Educação Financeira? Segundo a ENEF o conceito é:

Educação financeira é o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem

contribuir de modo mais consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OCDE, 2005).

A Educação Financeira não é somente um meio, mas um processo, envolvendo algumas características além da Matemática. É necessário um conjunto de ações, simples, mas significativas, dando estrutura ao desenvolvimento dessa habilidade de compreender além das simples contas, fortalecendo a percepção do resultado almejado, não somente a curto, mas sobretudo a médio e longo prazos. O avanço nessa construção inclui a mudança de comportamento, visto que, nossas escolhas ao utilizar o dinheiro, interferem diretamente no resultado. Logo, é preciso ter consciência dessas escolhas e fazê-las da melhor maneira, de modo que possam contemplar o objetivo financeiro traçado.

A ENEF foi criada, conforme seu Plano diretor (2010) com o intuito de propagar orientações financeiras possibilitando ao maior número de pessoas alcançarem seus sonhos e metas por meio do planejamento financeiro. Às escolas é considerada a contribuição especial, pois, uma vez incorporados esses ensinamentos em seu currículo, serão diversificados através dos alunos. Nota-se que a iniciativa visando a população em geral é positiva. Porém, destaca-se a relevância da implementação desse conceito nas escolas, porque o aluno é multiplicador de conhecimento. Desse modo, tão cedo, esse conjunto de fundamentos seja incluído em seu saber, imediatamente ele poderá aplicar no seu cotidiano e, dessa forma, pode tornar diferente seu futuro, usufruindo de tais concepções.

Toda essa expectativa de implantação e efetiva utilização dessa educação foi marcada com uma grande e concreta mudança. Após 17 anos da criação da ENEF, a importância da Educação Financeira foi reconhecida e se tornou obrigatória no currículo escolar conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, permeando pelas Áreas de Ciências Humanas e Matemática, utilizada de forma transversal, associando à realidade do aluno, trazendo lições práticas para o dia-a-dia, baseadas nas teorias e ensinamentos das matérias.

Portanto, sabemos que a Educação Financeira é muito importante para todos, todavia, em meio a toda essa situação de pandemia, com suspensão de contrato de trabalho, redução das horas de jornada, trabalhadores informais sem poder ir para a rua, pais e mães de famílias que dependem disso para sustentar seus filhos, qual a solução para essas pessoas? O mundo não será mais o mesmo depois dessa pandemia da covid-19, de agora em diante é preciso se reinventar.

3. QUARENTENA, LEIA-SE TAMBÉM OPORTUNIDADE

Neste tempo de quarentena é preciso ter em mente, que não somente pode, mas que esse tempo deve ser utilizado da melhor maneira possível. Importante observar como uma oportunidade para começar algo novo, pode fortalecer e trazer impacto positivo e duradouro para a vida: comece hoje seu planejamento financeiro!

Inicie com o aprendizado. Não é preciso inúmeras horas para aprender tudo e só, então, começar a utilizar o que aprendeu; ao contrário. Tão logo tenha algumas informações, comece a colocá-las em prática. Leia sobre o assunto, assista a vídeos, ouça *podcasts*. Comece seu controle, planeje, anote. Pode ser por meio de planilhas, aplicativos ou, até mesmo, controle manual, com anotações em um caderninho, por exemplo, o *Takebe* (controle financeiro de origem japonesa); o importante é ter controle.

Os sintagmas como “reserva de emergência”, “gastos essenciais”, “curto, médio e longo prazo”, “poupar para a aposentadoria”, “custo”, “metas”, entre outros devem ser palavras comuns do nosso cotidiano. Como afirma Alves (apud Sant Ana A, 2014), a ausência de planejamento financeiro, por falta da educação financeira, causa problemas monetários. Mesmo quando a renda aumenta, esse fator não resolve a situação, normalmente o efeito é contrário; sem planejamento, numa sociedade consumista, quanto maior a renda, maior os gastos e assim, o endividamento. Portanto, é preciso ter em mente que aprender a lidar com o dinheiro de forma efetiva, disciplinada, esquecendo os padrões familiares, não repetindo os mesmos erros e recriando as mesmas situações vividas, como um ciclo eterno, é uma opção para reverter esse cenário; significa aprender a tomar melhores decisões, sábias e assertivas escolhas.

Porém, para essa mudança acontecer é preciso querer! Então, queira mais de você e para você: instrua-se, troque informações com outras pessoas, compartilhe, mude sua perspectiva, sua maneira de tratar o dinheiro, para que ele sirva a você e não você estar a serviço do seu dinheiro. Sant Ana (2014, p. 82) explica que é importante “promover o desenvolvimento de uma consciência crítica do cidadão sobre o uso adequado de seus recursos financeiros”, atentando à “relação entre educação financeira, conhecimento e mudança de comportamento”.

O impacto sobre a questão financeira em nossas vidas pode ser tamanho que, muitas vezes, compromete todas as outras áreas. Acertadamente, é alvo de grande atenção nos dias de hoje, não por merecer mais importância do que qualquer outra matéria, mas por ser meio de conquistar as outras. Como Cordeiro et al. (2018, p. 81) afirma a “Educação Financeira é indispensável na vida das pessoas”.

4. DICAS PRÁTICAS

Nesta atual fase, aconselho algumas atitudes a serem tomadas, imediatamente, baseadas em conceitos simples que podem ajudar a proteger sua situação financeira. Minhas dicas são para um plano emergencial, abrangendo um prazo de seis meses, levando em conta que possua alguma fonte de renda e nenhuma reserva. Minha intenção é que você faça uma projeção e consiga visualizar como está seu financeiro, hoje, e como ficará se continuar com o mesmo padrão de consumo.

Escolha a forma que melhor agrada para todas as anotações, como planilha, aplicativo ou, ainda, um simples caderno, que chamo de controle financeiro. Tais apontamentos devem conter a renda do provedor da casa ou a soma de todos os integrantes que contribuem para o sustento

da casa e, obviamente, todos os gastos de todos os integrantes da casa, independentemente de possuir rendimentos.

Os primeiros passos são anotar todas as suas receitas e despesas. Receitas se reportam a renda familiar, valores que você recebe líquido todo o mês, como o adiantamento e o recebimento do seu salário, aposentadorias, pensões e aluguéis. Despesas são todos os gastos, divididas em fixas ou variáveis. Despesas fixas são as que variam muito pouco e sua obrigatoriedade é mensal; as despesas variáveis são as que variam de acordo com o seu consumo e podem ocorrer todos os meses, por exemplo: aluguel, conta de energia elétrica, conta de água, provedor de Internet. As despesas variáveis podem estar entre: farmácia, vestuário, lazer, alimentação fora de casa, como restaurantes e as pizzas do final de semana.

Existem alguns gastos que podem variar bastante mensalmente, impactando no orçamento; considero-os como fixos. Nessa condição está, por exemplo, as despesas com o mercado (supermercado, mercearia, feira, açougue, padaria, entre outros), realizadas todos os meses e dependendo do mês sua variação é muito alta. Para apurar os valores das despesas variáveis ou fixas, que apresentam valores muito diferentes de um mês para o outro, por exemplo, os gastos com mercado e restaurante, uma forma para a sua mensuração, é achar a média dos últimos meses, no nosso caso, utilizar os três últimos meses. Isso significa, somar tudo o que foi gasto nos últimos três meses de cada tipo de despesa e dividir esse valor por três. Fazendo esse cálculo, você terá a média para registrar no seu controle financeiro.

Divida o seu controle financeiro em seis meses, parecido com o calendário de uma agenda. Então, anote todos os valores das suas receitas e despesas, um a um; nessa linha do tempo de seis meses. Escreva o valor previsto para você receber nesses próximos seis meses e, também, os valores de despesas, como se você tivesse os mesmos gastos todos os meses e observe atentamente qual é o resultado mensal. O saldo ficou positivo ou negativo? Positivo é quando você tem mais receitas do que despesas e o contrário é saldo negativo.

Observe que não me refiro se os pagamentos foram feitos em dinheiro/débito ou por meio do cartão de crédito. A ideia é confrontar as receitas *versus* despesas e saber se você tem renda suficiente para os gastos que costuma realizar. Normalmente, a situação é o saldo negativo, principalmente, quando maquiado com a falsa ajuda do limite do cheque especial, bem como o mau uso do cartão de crédito, ou seja, se contar a renda e somente o quanto pagou naquele mês, pode ser que o saldo fique positivo. Porém, se nessa conta forem incluídos todos os pagamentos realizados por meio do cartão de crédito, a serem debitados na próxima fatura, perceba que é um falso saldo positivo, pois já compromete a renda do próximo mês; se tivesse que ter sido pago no débito, provavelmente sua renda não teria sido suficiente.

Essa tarefa foi simples e costuma ser impactante, pois, analisar todas essas informações no detalhe, além de não fazer parte da nossa cultura, apresenta os números reais, sem desculpas para enfrentarmos a maneira como consumimos. O ponto principal vem agora! Sabendo tudo o que compõe sua situação financeira, você deve tomar decisões, avaliar e identificar o que pode ser excluído, diminuído ou ainda, qual conta você poderá postergar, contando que tenha juros zero.

Excluir despesas significa, literalmente, desconsiderar esse gasto, sem que ele interfira de modo essencial na sua vida e na da sua família. Esse é um fator, muitas vezes, subjetivo, pois o que para mim é essencial, pode não ser para você e vice-versa. Mas fique atento para um padrão, para o quanto essa despesa diminui o seu poder de compra de outras coisas mais importantes. Exemplo: Assinatura de três *streaming* de filmes e séries, pode decidir por uma delas ou ainda nenhuma delas. Diminuir despesas, parece menos difícil do que excluir, mas à medida em que vai se refletindo cada despesa, percebemos o quanto queremos tudo e mais ainda, se fosse possível. Como já disse antes, controle financeiro é mais do que aprendizado, é mudança de comportamento, por exemplo: substituição de produtos de marca, por outros de qualidade, mas com preço acessível, como o amaciante de roupas.

Postergar pagamentos, nesse item, está relacionado a despesas que você tem liberdade para entrar em contato e conversar com o fornecedor; portanto, dialogue, insista. Na postergação, a prioridade é ganhar tempo para se estabilizar e conseguir resolver qualquer emergência que ocorra nesse período, por exemplo: aluguel. Nesse caso, tente um prazo maior para os próximos vencimentos ou até um desconto nos próximos meses. Alerto que se tiver que conseguir algum prazo maior, mas com juros, essa opção deve ser feita somente em caso extremo e analisar o cálculo. Minha sugestão sempre é de evitar novos gastos, que nesse caso serão os juros sobre a despesa que você já tem, o aluguel.

A cada exclusão, diminuição ou postergação das despesas, altere as informações no seu controle, alocando os novos valores, os novos prazos e observe a diferença do resultado nesse período. Acredito que sua perspectiva quanto ao futuro seja melhor do que antes de iniciar esse simples controle financeiro. No entanto, se a situação não ficar favorável com todas essas alterações, será preciso uma intervenção maior na contenção dos gastos ou buscar outra forma de aumentar a renda. No caso, de possuir muitas dívidas, parcelamentos, entre outros, entendo que o melhor é analisar e buscar em diferentes bancos ou financeiras, novas linhas de crédito, com o objetivo de quitar todas as dívidas e ficar somente com uma. Se isso não for possível, renegocie principalmente as dívidas mais caras, que tenham as taxas mais altas.

Perceba que várias dívidas, cada qual com seus juros, faz você perder muito seu poder de consumo. Conseguindo renegociar ou melhor liquidar e focar numa só parcela, sendo a mais barata, ou seja, uma que tenha a menor taxa de juros, proporcionará ao seu orçamento financeiro uma melhoria visível e duradoura. Para aqueles que, infelizmente, estão sem renda alguma, será necessário um esforço maior e iniciar algum trabalho, de preferência no caminho do empreendedorismo para contornar essa situação. Nesse caso, pense qual é o seu talento, qual a facilidade que você tem em fazer algo que possa te trazer algum ganho, por exemplo: fabricar máscaras de tecidos, inicialmente com materiais doados, máquina de costura emprestada.

Até esse ponto, todos os conceitos utilizados foram simples e superficiais, demonstrando a facilidade de utilizar a nosso favor as ferramentas financeiras. Essas foram dicas básicas, aplicáveis facilmente à nossa rotina. Existem muitas outras para serem praticadas, levando a uma consciência muito maior da utilização do dinheiro e aumento do seu saldo positivo. Nessa direção, você pode continuar esse aprendizado por meio de tantos materiais à disposição e por diversos

meios, como livros, vídeos, blogs, fóruns, aplicativos, *podcasts*, programas de rádio e televisão, entre outros, facilitando esse caminho da Educação Financeira.

4.1 DICAS DE MATERIAL (EXTROVERTIDO) PARA ESTUDO

Observei algumas pessoas do meu convívio e percebi que elas entendiam melhor sobre Educação Financeira, quando abordada de uma forma simples, clara e até extrovertida. Por isso, apresento algumas personalidades que inspiraram muitas pessoas a mudarem seus conceitos e atitudes, iniciaram um plano financeiro e em algum tempo, passaram a ser investidores.

Particularmente, gosto de várias personalidades que, além de serem referência sobre o assunto, proporcionam excelente material de forma gratuita. Na minha opinião, é louvável e perceptível a prioridade, dessas personalidades, de disseminar sobre a matéria a todos, sem discriminação, ofertando em diferentes canais informações importantes. Neste cenário caótico, essas pessoas estão cada vez mais disponibilizando ideias, sugestões, conselhos e até exemplos práticos de como lidar com o dinheiro ou melhor, de como conseguir algum dinheiro, diante da falta dele.

Como afirma Sant Ana (2014, p. 83) “Não existe um método padrão indicado para educação financeira, uma vez que cada pessoa aprende de acordo com suas características pessoais, seus valores e suas experiências vividas”. Não tenho a pretensão de indicar alguém para que seja seu mentor financeiro, mas sim sugestões disponíveis em diversos meios, democratizando ainda mais a Educação Financeira, tornando-a prática.

- a) **Me Poupe! com Nathalia Arcuri:** uma das maiores referências no assunto, não só no Brasil, mas mundialmente, traz uma proposta de transformar, por meio do entretenimento, a vida financeira dos brasileiros, incentivando principalmente, por meio do empreendedorismo. Todas as suas dicas são para ação imediata, para aquele que busca controle doméstico, ensinamentos para ser tornar um empreendedor de sucesso, para empresários repensarem seus métodos, ou ainda, para quem está preocupado somente com a meta de uma viagem ou sua aposentadoria. Disponibiliza material em vários canais, tendo como seu maior objetivo: transformar todo brasileiro em um investidor.;
- b) **Nerdcash:** dupla de amigos *nerds*: Alexandre Ottoni (Alotoni, o Jovem Nerd) e Deive Pazos (Azaghâl, o anão), que por meio de uma conversa descontraída no *podcast*, sempre com convidados para compor a banca, como economistas e empresários, compartilham informações sobre Educação Financeira, numa linguagem bem simples, mas não perdendo nenhum conceito. Eles apresentam temas como o controle financeiro, como poupar mais, e atualmente a análise dos impactos dos fatos sociais na economia, partindo do pressuposto de que os ouvintes já aprenderam a fazer seu controle financeiro e estão preocupados com seus investimentos. Inclusive fizeram um *reality* ensinando como investir na Bolsa de Valores. Outro ponto interessante, são alguns episódios em que destacam momentos históricos que refletiram na Economia Mundial, analisando todo o impacto com o intuito de aprender com o passado para não cometermos os mesmos erros no futuro;

- c) **Gustavo Cerbasi:** mestre em finanças e autor de vários livros, sua abordagem é mais séria comparada com as citadas até agora, porém de fácil entendimento. Uma das maiores referências brasileiras em Educação Financeira, defende que é uma questão de escolha querer enriquecer. Sua preocupação com a mudança do comportamento com relação às finanças, demonstra a importância da utilização dos conceitos financeiros, promovendo uma nação estruturada e forte.

Cada uma dessas sugestões possui uma maneira de apresentar o assunto, uma visão de como lidar com o dinheiro. Nesse sentido, o aprendizado é melhor quando nos identificamos com as ideias passadas. Dessa forma, analise o material de cada um deles, assista aos vídeos e estando de acordo, siga. Entendo, ainda, que você deve procurar por outras pessoas ou entidades, outros prismas, tenha sempre novas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, considerei que além da preocupação com a saúde, tanto nossa quanto com a dos outros seres humanos, é preciso também dar atenção à situação financeira. Estamos vivenciando um momento e temos somente os serviços essenciais funcionando para proporcionar o bem-estar de quem está em casa, por conta do distanciamento social. Na contramão desses serviços, estão todos os outros fechados, sem expectativa de abertura. Os empresários não só suspendem, diminuem a carga horária ou, ainda, antecipam férias, mas, também caminham para uma realidade que é de muitos; a perda de seus postos de trabalho. No caso do trabalhador informal, o cenário é de maior prejuízo, comparado a quem tem seu registro em carteira.

Em meio ao caos estabelecido pelo novo coronavírus, neste capítulo, destaquei a importância da Educação Financeira, não por ser superior a nenhuma outra, mas pelo inegável impacto negativo quando da sua falta. Enfatizei a relevância da sua inserção no contexto escolar, trazendo a realidade à sala de aula e vice-versa, o que pode tornar a criança capaz de fazer escolhas inteligentes quanto ao seu dinheiro, quanto à forma de conseguir gerar riqueza e, assim, formar um jovem/adulto habilitado e não mais enganado por armadilhas financeiras; um cidadão que sabe discernir e acertar em suas escolhas.

Apesar de ainda estar na fase de incorporação em nosso currículo escolar o ensino de tais capacidades, inserindo a Educação Financeira, fico feliz por ter a certeza que, finalmente, nossas crianças e jovens irão aprender. Evita-se, ainda, a não repetição dos erros do passado da maioria da população que se complica cada vez mais, principalmente, por conta de decisões não acertadas, pela falta do saber desse raciocínio e interpretação das questões financeiras. Porém, para alcançar um resultado favorável, não basta o ensinamento, é preciso esforço e, antes de tudo é preciso querer mudar. Usufruir dos benefícios da Educação Financeira requer o aprendizado, mudança de comportamento, fortalecimento a cada sim e não conscientes para um determinado gasto ou negócio, perseverando com disciplina, diante da perspectiva de alcançar algo maior.

Além disso, enfatizei, o quanto antes se coloca em prática qualquer uma das primeiras lições, o resultado esperado pode ser visto com a mesma rapidez. Para facilitar, indiquei pequenas atitudes, mostrando que o controle financeiro é fácil, mas demanda a mudança de comportamento. Todavia, ver suas finanças mudar completamente o cenário, tornando-se cada vez mais positivo, faz com que essa mudança vire um novo bom hábito.

Para aprofundar um pouco mais no assunto, destaquei algumas personalidades que sigo e respeito. Mas fica a ressalva: cada um aprende de uma forma; é preciso identificar o método que mais agrada, facilitando o aprendizado. Caso seja um mentor, observe as semelhanças de pensamentos, podendo utilizar um pouco de cada um, o mais importante é começar seu planejamento financeiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CORDEIRO, N. J. N.; COSTA, M. G. V.; da SILVA, M. N. **Educação Financeira no Brasil uma perspectiva panorâmica**. Ensino da Matemática em Debate (ISSN: 2358-4122), São Paulo, v. 5, n. 1, p. 69 – 84, 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação**; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado) **O Currículo Paulista: Uma construção colaborativa**. Currículo do Estado de São Paulo: coordenador estadual SEE-SP, Herbert Gomes da Silva; Coordenadora estadual UNDIME-SP, Maridalva Oliveira Amorim Bertacini. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SANT ANA, M. V. S. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. Centro Universitário UNA. Belo Horizonte, 2014.

MATERIAL ONLINE

ARCURI, N. **Me Poupe**. Disponível em: <<https://mepoupenaweb.uol.com.br/>> Acesso em 18.abr.2020.

BBC.COM, “**KAKEBO**”, o método japonês que pode ajudar a economizar até 35% do salário. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47739377>> Acessado em 18.abr.2020.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)**. Disponível em < <https://www.vidaedinheiro.gov.br/>> Acessado em 21.abr.2020.

CERBASI, G. **Gustavo Cerbasi**. Disponível em: <<https://www.gustavocerbasi.com.br/>> Acesso em 22.abr.2020.

NERD, J. **Jovem Nerd**. Disponível em: <<https://jovemnerd.com.br/>> Acesso em 22.abr.2020.

PANDEMIA E COMUNICAÇÃO: ORATÓRIA EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Daniela A. R. Bartholo

O CONTEXTO DE POSSÍVEIS RELAÇÕES

Neste momento em que o mundo vivencia uma crise global, os efeitos da globalização, no tocante a agilidade na disseminação de informações, abrangência comunicativa e mobilidade humana entre diferentes territórios, podem ser transpostos para o entendimento dos mesmos efeitos na propagação de um vírus e, também nos rumos adotados por diferentes países para gerenciar tal problemática.

A mobilidade é compreendida, sinteticamente, pelo deslocamento de pessoas entre locais distintos, pelo uso de recursos semióticos em determinado contexto e momento. Assim, também se faz possível reconhecer que, a movimentação no espaço e no tempo provém do desenvolvimento do sujeito, sendo possível a sua transformação contínua, por meio dos diversos recursos semióticos. No desenho social, no qual antecede o momento de crise que a sociedade global vivência, notoriamente percebe-se que nos processos de globalização foram possibilitados fluxos migratórios e maior fluidez nas fronteiras nacionais (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

A crise que atualmente acomete aos diferentes países do globo terrestre tem sido gerada após o aparecimento do coronavírus (doença covid-19), o qual reflete um profícuo paradoxo entre os aspectos que caracterizam uma sociedade globalizada. A organização social e global na contemporaneidade tornou imperativo o uso de ferramentas e recursos tecnológicos a fim de se estabelecer comunicação nos mais diversos contextos virtuais possibilitados pela internet.

É nesse cenário que emerge um novo paradigma acerca das maneiras de se comunicar uma vez que, sob o uso da oratória, torna-se possível estabelecer relações dialógicas nos mais distintos contextos virtuais para minimizar os efeitos do chamado isolamento social que, intrinsecamente se atrela ao isolamento físico em sociedade.

2. EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL: AS INTERAÇÕES EM AMBIENTES VIRTUAIS

Em meio a problemática global, instaurada em decorrência da covid-19, barreiras físicas foram impostas e, também necessárias para se evitar maior contaminação e, conseqüente colapso do Sistema de Saúde no Brasil. Assim, a inviabilização de interações presenciais para as trocas

enunciativas entre os sujeitos teve que ser transposta e, portanto, migradas para contextos virtuais de interação comunicativa em comunidades e grupos sociais em ambientes virtuais.

Nesse contexto, cabe lembrar que a sociedade contemporânea é reconhecida por ser uma época marcada pelos efeitos da globalização e, esta, peculiarmente traz a dinâmica mutável de espaços, pessoas, informações, entre outros (BARTHOLLO, 2020). Assim, uma sociedade globalizada integra “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (SANTOS, 2002, p. 85).

A globalização, sinteticamente compreendida como um processo de integração política, econômica e cultural de abrangência mundial, vê-se condicionada e balizada também pelos avanços nos meios de comunicação e, em meio às características que lhe constituem, tem-se como parte integrante no momento atual, a problemática viral. A esse respeito, percebe-se que a propagação rápida de informações sobre a covid-19 possibilitou ao mundo o adotar de estratégias para melhor prevenção e alinhamento de entre as tendências gerais e globais na contenção do processo de disseminação viral, inclusive para se instituir ações corretivas frente a erros já cometidos por outros países do globo.

A interação comunicativa global também tornou uma exigência o rompimento emergencial, mesmo que temporário, das fronteiras entre todos os países. Uma ação imperativa e, essencialmente necessária, para inviabilizar a mobilidade humana nos níveis local, regional e global já que esta, também se constituiria em fator igualmente nocivo e letal, tal como é visto esse novo vírus. Desse modo, a mobilidade humana viu-se estreitamente atrelada à mobilidade viral e à maior difusão da doença que tem o poder de encerrar vidas e assombrar milhares de pessoas acerca da iminência da morte.

Nesta discussão, outros pressupostos podem ser elencados, tais como os advindos da reconfiguração da sociedade brasileira em meados da década de 1990, momento no qual passaram a ser mais perceptíveis os diversos impactos e influências do modelo de sociedade internacionalizado, portanto, globalizado. Foi nesse mesmo contexto histórico que no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), institui-se a modalidade de Educação a Distância (EaD).

Um momento que marca o oferecimento da educação formal de nível superior às pessoas que residiam distantes das Instituições de Ensino Superior (IES) e que, por alguma razão não poderiam frequentar o ensino presencial. Para esse fim, as novas tecnologias superaram o problema da distância e puderam atender às necessidades deste perfil de alunado.

Na EaD, os espaços de aprendizagem requerem o uso de plataformas para a concepção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). *Moodle* e *Blackboard*, por exemplo, são plataformas nas quais ferramentas e recursos tecnológicos são disponibilizados para melhor concepção e condução dos processos interativos entre professores, tutores e alunos que, diante de um conjunto de materiais didáticos em formato de textos, videoaulas, aulas narradas, materiais complementares

que, agregados às trocas e compartilhamentos síncronos e assíncronos (fóruns de discussão, chats e webconferências) estabelecem o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de contribuição no momento atual, a modalidade EaD, já tão questionada por diferentes teóricos e pesquisadores da educação no Brasil, tornou-se, em meio à crise gerada pela pandemia, a única possibilidade de prosseguimento formal dos estudos para milhares de alunos após as instituições públicas e privadas terem suas atividades presenciais suspensas, a fim de evitar maior disseminação da covid-19.

Contudo, a existência de plataformas de ensino-aprendizagem e as competências profissionais requeridas aos professores com a intenção de promover as aquisições do saber não se constituem em realidade de significativa parcela das instituições de ensino no Brasil. No tocante às possibilidades de interação, a sociedade brasileira ainda está longe de alcançar a tão esperada democratização no acesso de informações e nas práticas comunicativas nas interações em espaços virtuais, visto que o uso da internet não abarca ampla parte da população. Ademais, no país ainda existem milhões de pessoas analfabetas o que, potencialmente possa refletir na não interação dessas pessoas em espaços virtuais uma vez que, muitos brasileiros não detêm das competências de leitura e escrita que lhes permitam a interatividade no ciberespaço.

Nessa direção, o aparecimento da internet e de sua utilização crescente, fez com que as interações em espaços virtuais se materializassem e evidenciassem uma concepção dual de sociedade: a física e a virtual. O surgimento e a formação de grupos e comunidades virtuais viriam a compor os processos de socialização possibilitados pela internet que, também chamada de ciberespaço, entendido como um grande local interacional, composto por regras e particularidades comunicativas que, em determinados momentos, assemelham-se aos instituídos em espaços físico-sociais da macro sociedade.

Castells (2011) analisa o fato de serem consideradas ou não, as comunidades virtuais como comunidades reais, pois para ele há de se compreender a aparente dualidade com cautela. Para ele, as comunidades virtuais não são físicas e não se instituem alicerçadas nos mesmos padrões de comunicação e interação das concebidos nas comunidades físicas, entretanto isto não implica torná-las irreais, visto que se materializam em outra plataforma de realidade.

O fato é que o momento se faz propício à manifestação criativa dos seres humanos quanto ao uso de ferramentas, recursos e mídias sociais. O momento de vida da população mundial ratifica a premissa de que os aspectos sociais ao longo de processos históricos influenciam na formação do sujeito, embora não restrinjam seu campo de desenvolvimento, já que “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (VIGOTSKY, [1926] 2001, p. 63). Nesse sentido, a interação tem um papel crucial no desenvolvimento da mente humana, pois por meio da interação entre os seres humanos são firmados os processos de aprendizagem e aperfeiçoadas as estruturas mentais concebidas desde o nascimento.

Tais premissas reforçam que o ser humano tem necessidade de constituir uma rede de contatos e interações a fim de ampliar e edificar conceitos e, suas construções discursivas dentro do contexto comunicativo são decorrentes das interações que estabelece. As aprendizagens ocorrem

nas interações entre os sujeitos, portanto a partir de um movimento social, externo e, posteriormente cumpre sua função no âmbito interno, ou seja, no próprio sujeito sendo a realidade de inserção igualmente construída a partir das interações estabelecidas.

3. A INTERNET E O USO DE ESPAÇOS VIRTUAIS PARA INTERAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES

Ao propor analisar as vertentes de interação presencial e virtual, percebe-se que estas são essencialmente distintas, embora na atualidade e, diante de uma realidade imposta pela crise mundial gerada pela covid-19, ambas tenham assumido uma forma uníssona de concretizar as interações sociais. O uso em massa da internet nos espaços e comunidades virtuais é uma forma de ressignificar a oralidade dos indivíduos e respectivos grupos sociais em contextos virtuais e, propriamente dos elementos que integram o corpus da oratória individual e coletiva no *modus operandi* das pessoas no cenário atual. Isso porque, a mera transposição discursiva de um ambiente físico para um ambiente virtual, pode negligenciar as necessidades interacionais e dialógicas no que se refere ao envolvimento, engajamento, compreensão e interpretação das intenções que subjazem nos processos enunciativo-discursivos.

Aos olhos mais atentos, espaços de socialização virtuais têm um modo característico de materializar os processos dialógicos, embora com similaridades aos espaços físicos de interação. Diante de um distanciamento físico-social, os processos interlocutórios síncronos são viabilizados por meio de videochamadas ou *lives*, por exemplo; os assíncronos a partir da informação exposta, após a criação de vídeos ou postagens com textos escritos, previamente gravados e elaborados. Portanto, sem interação simultânea, traduzem, transpõem e exprimem todo tipo mensagem, inclusive sentimentos individuais e coletivos o que empreende uma gama diversa de habilidades previstas em contextos físico-sociais de interação e interlocução.

Em meio a pandemia da covid-19, e respectiva crise mundial gerada pela disseminação desse vírus, imperou sobre todos os seres humanos a imprescindibilidade de desenvolver e adotar comportamentos e atitudes mais coerentes com o âmbito específico da interatividade enunciativa que se fez e, ainda tenta se fazer, virtualizada. A interação em comunidades e grupos sociais virtuais, a partir do mês de março de 2020, ganhou notoriedade e tornou-se a via mais segura de interação entre as pessoas.

No entanto, faz-se necessário repensar peculiaridades da oralidade no uso de ferramentas e recursos tecnológicos dentro de um contexto interativo proposto em decorrência da crise mundial. Afinal, no fundo, a dualidade social é imaginária ao se identificar que esses dois mundos (físico e virtual) mutuamente se afetam, por vezes, se integram, se agregam, se complementam e instauram novos processos comunicativos. Assim, ao se reconhecer que é por meio da comunicação que ocorrem as interações e os processos de socialização e que, estes podem ser estabelecidos tanto por meio da interação física quanto pela interação virtual, as pessoas passaram a adaptar e a transpor toda forma comunicativa.

A chegada da internet favoreceu a comunicação entre as partes da macro realidade social, integrando níveis local, regional e internacional e, por meio dela, maneiras de ser, estar e de se relacionar uns com os outros foram transpostas para outros ambientes de socialização virtualmente instituídos. Desse modo, a sociedade contemporânea, também identificada por informacional está organizada em redes, espaços virtuais nos quais há grupos e comunidades interligadas.

Cada rede ou respectivo espaço traz um conjunto específico de particularidades cultural e estilo comunicativo que são decorrentes de valores reconhecidos em sociedade que, mesmo subentendidos se farão presentes também em espaços virtuais. Por outro lado, “a natureza das novas tecnologias não é antissocial, mas favorece a criação de verdadeiras redes de interesses” conduzindo a um “novo formato de interação social, ou seja, uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 24).

Em meio à necessidade de um isolamento físico, as redes e diferentes espaços virtuais de interação social potencializam aprendizagens diversas que até então, restringiam-se às aquisições do saber previstas unicamente em espaços físicos institucionalizados. Atualmente, trocas e compartilhamento de informações não são mais restritos ao universo físico e há uma realidade diversa que se materializa virtualmente, nunca antes tão significativa como agora, em meio ao distanciamento físico-social.

4. O USO DO WHATSAPP COM OBJETIVO PEDAGÓGICO

Um grupo de estudos criado a partir de ferramentas e/ou aplicativos, como por exemplo, no *WhatsApp*, propicia a interação e pode incluir apresentações, repasse de informações e ao mesmo tempo, o interlocutor pode solicitar a participação dos demais para que sejam estabelecidos diálogos com encadeamento de ideias que sejam sequenciais. Esses diálogos podem partir de uma dada temática de debate lançada no grupo, ou ainda, meramente advir a partir de qualquer tipo de informação que se faça compartilhada, pois o próprio compartilhamento suscita o debate, independentemente da vontade de quem a compartilhou.

Se o objetivo é pedagógico, o uso de certas ferramentas só será possível com uma internet de alta velocidade. Entretanto, nem todas as realidades institucionais terão em sua infraestrutura um AVA, ou simplesmente familiaridade com o amplo universo de possibilidades interativo existente na atualidade. Ademais, a crise surpreendeu instituições, de diferentes portes e níveis de ensino, e muitas ações tiveram que ser improvisadas para a continuidade dos estudos de milhares de educandos pelo Brasil.

É possível imaginar estratégias interativas para realidades institucionais que não possuem uma plataforma EaD e se depara abruptamente com a suspensão das aulas presenciais. Nesse caso, é importante lembrar ou realizar uma sondagem sobre o perfil do alunado de tal instituição. O delineamento de perfil, tanto do corpo docente quanto do alunado, faz-se importante para se definir a ferramenta e recursos que serão adotados para que as interações de aula se efetivem. Se o alunado for oriundo de realidades familiares com poucos recursos financeiros, que paga seu

estudo com dificuldade, há uma grande probabilidade de ter, também, limitado seu acesso às ferramentas e recursos tecnológicos para o estabelecimento de interações virtuais.

É preciso lembrar que uma ferramenta como o *Zoom*, por exemplo, pode não ser compatível com certos modelos de celulares e nem todos os alunos terão o mesmo pacote de dados de internet. Diante de realidades que têm, em seu conjunto, alunos com limitações de todos os tipos de recursos, o ideal é minimizar possíveis obstáculos para que a interação entre professores e alunos.

Neste momento de crise, o ideal é criar meios alternativos, inovadores e de fácil utilização e acesso. É preciso prosseguir, mesmo diante de uma nova rotina, e isto se faz como um desafio a ser transposto por todos os envolvidos em uma comunidade escolar, afinal, os alunos precisam de algo de concreto e devidamente orientado para dar continuidade aos estudos. É possível pensar em uma alternativa simplificada para a promoção da interatividade entre professores e alunos. O aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, torna-se uma alternativa viável, pois no campo de vantagens de seu uso tem-se a possibilidade de compartilhar aulas, materiais didáticos e, ainda manter os alunos de uma turma em um mesmo grupo. Quanto à uma desvantagem, conversas em grupo exigem maior cuidado em relação à organização das interações.

O planejamento e a condução de aulas, por meio do *WhatsApp*, podem integrar a combinação de algumas ações. O professor pode estruturar suas aulas com o uso do recurso didático *Power Point*, mas atentar-se para a pouca inserção de conteúdo textual nos slides, portanto focar nos aspectos sintéticos, centrais de um conjunto conceitual-textual mais amplo e complexo. Alguns poucos slides podem trazer uma gama maior de informações, mas é importante adotar negritos em palavras que mereçam destaque e, assim chamar a atenção do aluno para o que realmente interessa; dispor *links* de vídeos complementares sobre o assunto de sua aula (alguns são gratuitos e acessíveis a todos). Se for uma aula prática que exija demonstrações, o professor poderá solicitar a gravação de alguns vídeos curtos (de 3 a 5 minutos) com as respectivas sequências. Após a finalização, o professor deve salvar uma versão da aula no formato PDF para não desconfigurar a apresentação.

Após ter planejado a aula, o professor cria um grupo no *WhatsApp* com todos os alunos de uma turma. Se ele tiver mais de uma turma, o ideal é distingui-los pelas denominações. Após ter denominado o grupo e inserido todos os participantes, o professor precisará dispor, preferencialmente, de um texto explicativo acerca da dinâmica funcional do grupo. O ideal é informar sobre o cronograma de disponibilização de material; horários de atendimento (exemplo: terças e quintas-feiras das 20h às 22h) para esclarecimento de dúvidas e para interações síncronas que, inclusive, poderão ser dentro do mesmo horário das aulas até então, presenciais.

As informações iniciais são imprescindíveis para o estabelecimento do contrato pedagógico que, passará a existir, após criação do grupo; para manter um cronograma de aulas e disponibilização de materiais e, também, evitar que o professor tenha que estar disponível tempo superior ao previsto para as aulas presenciais. Por fim, as primeiras informações que o professor disponibilizar servirá de norte para o acompanhamento de todos.

O professor pode disponibilizar as aulas (*slides* em PDF) com até um dia de antecedência ao horário previsto para a interação. Ele pode salvar suas aulas no *Google Drive*, ou enviar para o seu *e-mail*, baixar e encaminhar e/ou baixar *WhatsApp Web* em seu computador e compartilhar o arquivo de sua pasta de origem.

Para atividades avaliativas, as videochamadas individuais podem ser uma excelente estratégia quando se tem uma turma de até trinta alunos, por exemplo. Assim, é possível avaliar no mínimo três alunos por semana com parte do tempo destinado às interações síncronas, necessitando de dez encontros no total para avaliar toda turma. Para isso, o professor convida cada aluno individualmente e reserva um período de 15 minutos para a avaliação. A vantagem dessa estratégia está no uso do mesmo aplicativo. Testes e outros recursos avaliativos podem integrar o processo avaliativo. Já com turmas maiores, ou seja, acima de trinta alunos, o professor deve considerar a relação entre quantidade de encontros versus número de alunos, portanto o tempo que irá dispor para repensar as atividades de avaliação possíveis.

No entanto, as trocas e aprendizagens nos processos de interação não ficam restritas às ferramentas tecnológicas e aplicativos. As redes sociais passaram a ganhar maior notoriedade e adesão diante da crise mundial dos últimos meses, sobretudo pelo fato destas reunirem uma gama variada de recursos que permitem que as interações dos tipos assíncrona e síncrona se façam por meio do compartilhamento de textos, imagens, vídeos, videochamadas (*lives*) e *chats* (espaços para bate-papos) privativos, entretanto o *Facebook* e o *Instagram*, duas redes sociais em destaque, já eram referências para este modelo de interação antes mesmo da pandemia da covid-19.

Para quem deseja gravar videochamadas ou disponibilizar áudios gravados para a promoção de atividades assíncronas, o ideal é identificar o que se faz compatível com o equipamento a ser utilizado. Existem aplicativos específicos, tanto pagos como gratuitos, para telefones celulares do modelo iPhone e dispositivos para modelos Android. Entre os existentes existe o *TapeaCall* que é funcional apenas para modelos *iPhone* e o *Record my Call*, que é ideal para modelos *Android*. Já o *Call Recorder* é indicado para ambos os modelos. Já o *Google Voice* é uma alternativa gratuita que possibilita a gravação de entrevistas com qualquer telefone, além de permitir ao usuário que os arquivos sejam enviados no formato de MP3 para a caixa de entrada do *e-mail* que, posteriormente poderão ser baixados ou enviados a alguém. Apesar de ser uma alternativa, o uso do *Google Voice* depende de uma ligação ou chamada por parte de um dos usuários.

5. O WHATSAPP EM TEMPOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ORATÓRIA PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

Neste contexto pandêmico, as interações nos diferentes espaços virtuais estão repletas de interfaces entre o texto escrito e o texto falado (elementos da oralidade) e a arte, ou também chamada de habilidade de falar em público. Desse modo, neste momento de contextos sociais virtualizados, é possível viver a interação pelo uso de técnicas para envolver, transmitir mensagens e persuadir convincentemente (elementos da oratória) as demais pessoas que partilham do mesmo espaço ou grupo, pois:

A produção de um texto falado corresponde a uma atividade social [...]; o desenvolvimento do texto falado está diretamente ligado ao modo como a atividade é organizada entre os participantes. Essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante o curso da conversação (FÁVERO et al, 2011, p. 21).

Para a autora, as vivências em sociedade possibilitam o conhecer e o reconhecer de duas modalidades essenciais de produções linguísticas que são as orais, materializadas no momento em que as pessoas falam e a escrita que se vê concretizada no ato de escrever. Sob outra perspectiva, Marcuschi (2001, p. 15) lembra que as produções discursivas orais estão inseridas no campo da oralidade, o que implica considerar que tais produções integram uma ampla e variada gama de práticas, gêneros e de processos de produção de textos. Para o autor, as peculiaridades entre fala e escrita não podem ser dissociativas ao ponto de isolá-las, ao contrário, devem ser concebidas e analisadas tendo como base critérios similares de funções. Assim, “não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita, nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade”.

Diante disso, as diversas maneiras da fala e as distintas linguagens, características da produção discursiva oral, podem ser ressignificadas pelo reconhecimento de importância de recursos imprescindíveis no estabelecimento da comunicação. Assim, ao se pensar nos aspectos relacionados à oratória, o momento atual exhibe em todo cenário social virtualizado interações que reiteram a importância das habilidades argumentativa, persuasiva e, de convencimento esperadas por parte dos oradores (ou interlocutores) que exercem diferentes papéis, inclusive a docência.

A oratória traz caracteristicamente uma intenção subliminar por parte do orador, que é a de envolver o expectador a partir de elementos da oralidade e peculiaridades subjetivas daquele que detém a fala, e é neste sentido que se confirma a necessidade de ressignificação da oratória.

A guisa de considerações, cabe lembrar que as interações não dependem apenas da vontade das pessoas envolvidas, pois a crise trouxe à tona o fato de que existe ainda muita gente à margem dos benefícios da tecnologia e do acesso às informações veiculadas mundialmente. O analfabetismo funcional, oriundo do processo de escolarização também reflete no analfabetismo digital, assim como a ausência de saneamento básico em certas regiões do país e da obtenção do direito aos bens essenciais, igualmente descortinam a não democratização quanto ao acesso às tecnologias e uso da internet por parte significativa da população.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARTHOLO, D. A. R. **A diversidade de vozes na constituição de um curso de Pedagogia**: da idealização à materialização. Ano de defesa 2020, 182f. Tese (Tese de Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem: Linguagem e Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; C. V. O.; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (organizadora). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 25-102.

VIGOTSKI, L. S. [1926] **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATERIAL ONLINE

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, pp. 1-21, July 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254777452_Language_and_Superdiversity. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

O TRABALHO COM O GÊNERO DEBATE - UMA PROPOSTA DE ENSINO REMOTO

Antonieta Megale
Alexandre Nunes

INTRODUÇÃO

Em um cenário de incertezas e angústias por todos os lados, em decorrência da pandemia do coronavírus, as escolas de educação básica se veem diante do desafio de dar continuidade ao ano letivo, frente à suspensão repentina das aulas, amparada pela legislação brasileira, o qual informa que os sistemas de ensino podem, em situações emergenciais, autorizar a realização de atividades a distância. Imersos em uma crise econômica, política e de saúde, alguns exercem seu direito, ou privilégio, em uma ótica neoliberal, ao isolamento, enquanto tantos outros arriscam sua vida e de sua família para garantir o básico para sobreviver perante a total ausência do Estado.

Nesse cenário, a sociedade se articula para pensar em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver. Como aponta Santos (2020, p.15), “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. Se por um lado, temos escolas privadas com professores e alunos em condições tecnológicas e econômicas mínimas que possibilitam um ensino remoto, por outro, temos escolas públicas, nas quais parte considerável dos alunos não têm acesso a computadores e redes de internet, dentre diversos outros fatores que colocam o ensino remoto como uma solução inadequada e distante dessa realidade.

As escolas privadas, realidade a qual nos deteremos neste capítulo, que já encaravam uma situação muitas vezes abusiva com as famílias de sua comunidade, autodenominadas de clientes, se viram diante de uma situação em que foram compelidas a garantir as aprendizagens de seus alunos, sob ameaças diversas que vão desde o rompimento da relação com a escola e, consequentemente, a suspensão das mensalidades, até o assédio moral a professores que, de uma hora para outra, tiveram que lançar mão de recursos e habilidades, ainda não construídas, para lidar com o ensino a distância.

Diante dessa realidade, este capítulo tem como objetivo descrever uma unidade didática, centrada no gênero debate, nas aulas de língua inglesa para o nono ano. O trabalho pensado, inicialmente, para sua realização em aulas presenciais foi redesenhado e replanejado com uso de

diversas plataformas digitais¹ que permitem as interações, características deste gênero, entre os alunos e dos alunos com o professor. Nessa vertente, as perguntas norteadoras deste estudo são:

- 1) Como o trabalho com o gênero debates em aulas de língua inglesa pode ser planejado e desenvolvido em aulas remotas?
- 2) Quais procedimentos podem ser adotados para que os alunos se apropriem da linguagem e das regras que compõem essa prática social em aulas remotas?

O ensino de inglês da escola, na qual a unidade didática foi aplicada, estava em um processo de reformulação e de formação dos professores para uma nova proposta. Lankshear, Snyder e Green (2000) apontam para o fato de que o ensino de inglês no Brasil foi e continua sendo, em alguns casos, compreendido a partir de uma perspectiva linguística ou meramente operacional. O ensino de língua inglesa na referida instituição passa por uma transição; uma prática que se ancora em uma perspectiva funcionalista de ensino de línguas para uma educação linguística em uma perspectiva dialógico-enunciativa.

A orientação funcionalista de ensino de línguas, anteriormente adotada pela escola, se materializa na Abordagem Comunicativa, amplamente difundida a partir do final dos anos 70 e adotada na grande maioria dos livros didáticos. Nessa perspectiva, aprender uma língua significa aprender funções, por exemplo, recomendar um procedimento, oferecer ajuda, recusar um convite, repreender, acusar ou criticar. Para Marcuschi (2008, essa concepção desvincula a língua de suas características mais importantes; o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, isto é, informações que quer repassar a outro, independentemente do contexto no qual a comunicação ocorre.

Por sua vez, uma educação linguística com ênfase na ideologia (IRALA; LEFFA, 2014), em uma perspectiva dialógico-enunciativa, ancorada em Bakhtin (1952-1953/1992; 1929/2010), implica na impossibilidade de conceber a linguagem dissociada de seu(s) contexto(s) de uso. Isso implica em:

[...] abordar a linguagem como prática social dialogicamente situada, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos, observando-se, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos e práticas, os indivíduos que delas participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, além dos propósitos e formas de interação, seus recursos e meios. (ROCHA, 2010, p. 43)

A linguagem, portanto, em uma perspectiva bakhtiniana é uma forma de interação social, cujo objetivo é a comunicação entre sujeitos, mas que deve ser entendida como mais do que um mero diálogo (BRANDÃO, 2005). Para Bakhtin, a interação social envolve para além do falante e o ouvinte. O outro, nessa visão, converge com o meio em que se situa, com sua história e de seu

¹ As plataformas digitais utilizadas são, como exceção do Zoom, gratuitas. Decidimos escrever o nome dessas plataformas, para que os professores-leitores deste texto possam, se assim julgarem pertinente, fazer uso desses recursos.

ambiente, com os discursos com os quais teve, tem e terá contato e com as vozes que compõe a sua (FIGUEIREDO, 2005).

Desse modo, a linguagem é concebida como dialógica, uma vez que estamos a todo o tempo dialogando com nossa história e com o meio no qual estamos inseridos. Assim, todo e qualquer ato de comunicação é um ato social que tem como resultado o enunciado, que se relaciona com uma situação material concreta e com o contexto mais amplo e se organiza de acordo com as condições de uma determinada comunidade. Segundo Rocha (2010), cada comunidade gera diversas atividades sociais que exigem a produção de uma linguagem diferente. Podemos argumentar que, cada esfera da atividade humana constrói seus discursos característicos e, com isso, nos exige um modo específico de uso da linguagem, o que equivale a um gênero discursivo diferente.

Corroborando essa visão, o currículo de língua inglesa da escola privilegia as práticas sociais e o trabalho a partir dos gêneros discursivos. No nono ano, o desenvolvimento da argumentação é um dos eixos centrais de trabalho e a disciplina de língua inglesa se detém, como já mencionado, ao gênero debate, que será discutido na seção a seguir.

Este capítulo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A seguir, discorreremos sobre o gênero debate. Na seção três, descrevemos para qual o contexto a unidade didática foi planejada. Na quarta seção, apresentamos a unidade didática para, por fim, tecer nossos comentários finais na quinta seção.

2. O TRABALHO COM O GÊNERO DEBATE EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O gênero debate na escola pode ser compreendido como um instrumento para se trabalhar as capacidades argumentativas dos alunos, uma vez que defendem oralmente um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta (SCHNEUWLY e DOLZ, 1998). Nesse sentido, Cristovão et. al (2003, p. 1437) explicam que:

[...] debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas que, segundo Dolz e Schneuwly (1998) devemos desenvolver em nossos alunos.

É importante ressaltar que debater não é somente um trabalho que exige habilidades de linguagem, mas há, também, um trabalho grande de compreensão da temática a ser discutida e das diferentes perspectivas que a compõem. Na escola, o debate não pode ser somente aquele que imita o clássico modelo do *debate televisivo*, isso porque as condições de produção, o local e a função dentro da sala de aula são diferentes. Nesse sentido, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004)

ressaltam a existência de, pelo menos, três tipos de debate que, segundo os objetivos didáticos do professor, podem ser trabalhados em sala de aula:

- 1) *O debate de opinião de fundo controverso* está relacionado à exposição de crenças e opiniões, com a finalidade de influenciar a posição do outro. A partir da confrontação de ideias, essa proposta pode potencializar a compreensão de um assunto controverso, pois o aluno investiga diversas perspectivas da temática, podendo, até mesmo, forjar uma outra perspectiva sobre a problemática discutida, ou até modificar um argumento seu anterior.
- 2) *O debate deliberativo* tem como objetivo uma tomada de decisão, o que implica na negociação entre as partes opostas, porque todos têm de pensar em uma só solução para a problemática central.
- 3) *O debate para resolução de problemas* possibilita um trabalho de ampliação na capacidade dos alunos de encontrar soluções para uma questão específica, como por exemplo, “Como a escola deve se organizar para diminuir a produção de lixo?”.

No caso desta proposta, optamos por um trabalho com o desenvolvimento de um debate de opinião de fundo controverso. Para que o desenvolvimento das capacidades de linguagem subjacentes ao gênero debate em sala de aula, é necessário, de acordo com Ribeiro (2009), o trabalho com os seguintes aspectos:

- a) sequência tipológica (argumentativa): textos variados, orais ou escritos, que tenham a predominância da tipologia textual argumentativa;
- b) estratégias discursivas: as ações discursivas a serem realizadas no momento do debate - deliberação, explicação e demonstração, dentre outras;
- c) estratégias enunciativas: análise das condições de produção, qual a função do debate e quem são os participantes envolvidos;
- d) estratégia argumentativa: elementos que permitem aos alunos argumentar - desenvolvimento de tese, argumentos e conclusão;
- e) organização linguística: expressões de responsabilidade de autoria, articulação coesiva pelos operadores argumentativos, predominância de conectivos de encadeamento e outras características linguísticas que perpassam este gênero.

A unidade didática, apresentada na seção quatro, focalizou esses aspectos a partir de diferentes propostas e atividades.

3. CONTEXTO DE PESQUISA

A unidade didática de debates remotos em aulas de língua inglesa a que se refere este estudo foi proposta a seis turmas de alunos adolescentes, na faixa etária entre 14 e 15 anos, do nono ano do Ensino Fundamental II, de um colégio privado de elite, localizado na cidade de São Paulo. Cada

turma apresenta em média 34 alunos. O projeto pedagógico e curricular da instituição preconiza uma organização dos alunos de cada turma em dois grupos, Grupo 1 (G1) e Grupo 2 (G2), de acordo com seus conhecimentos da língua inglesa, e comporta, desta forma, em média 17 alunos por grupo.

O currículo de língua inglesa apresenta confluência com projetos interdisciplinares e com eixos curriculares pertinentes à série e ao projeto pedagógico institucional, por exemplo, o eixo de série argumentativo, ao qual o trabalho descrito pertence. O nono ano conta com quatro aulas de 50 minutos por semana. Essas aulas acontecem em duas disposições: duas aulas por semana com toda a turma e duas aulas com a turma organizada em dois grupos, como explicitado anteriormente. Cada turma tem um professor diferente que é responsável pelo curso ministrado.

Os alunos participantes são pertencentes ao G2, com o conhecimento linguístico que varia de B2 (Usuário Independente) a C2 (Domínio Pleno) de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). As atividades da unidade didática descrita tiveram início no primeiro trimestre de 2020 e prosseguiram no segundo trimestre. Devido à pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais, a unidade didática “Discussões e Debates com a temática dos Direitos Humanos”, inicialmente planejada para a modalidade presencial, teve que ser transposta para modalidade remota e organizada a partir da plataforma do colégio, como será descrito na seção a seguir.

4. O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

A unidade didática “Discussões e Debates com a temática dos Direitos Humanos” proposta para o nono ano tem os seguintes objetivos gerais: desenvolver a argumentação oral estruturada e fundamentada com foco no processo de argumentação em debate, e propiciar a escuta atenta, o respeito e a ética pertencentes ao gênero discursivo. Acrescentamos os objetivos específicos para um olhar mais detalhado nas etapas da sequência:

- a) desenvolver a argumentação;
- b) inferir sentido do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos e analisar uso de marcadores e articuladores do discurso, e elementos de coesão;
- c) utilizar os conceitos aprendidos na leitura crítica dos Direitos Humanos em discussões;
- d) analisar bancos de dados e fontes de pesquisa;
- e) conhecer implicações de fatos e opiniões em discurso oral;
- f) analisar falácias em discursos orais;
- g) participar de um debate escolar.

O processo de avaliação da unidade contou com os seguintes instrumentos: (i) produção de mapa mental ou conceitual com foco na síntese das ideias levantadas na leitura e interpretação da Declaração Universal dos Direitos Humanos; (ii) elaboração de um texto de pesquisa com tópicos de debates, contendo também argumentos, evidências e referências e (iii) estruturação da

argumentação oral e a performance dos debates, com uso de rubrica para alinhar os critérios, proporcionando a regulação, regulação em pares e autorregulação.

A unidade foi planejada para contemplar as demandas e recursos disponíveis na aprendizagem remota. Descrevemos, a seguir, a proposta em estágios para desenhar o caminho pedagógico elaborado no contexto apresentado:

Estágio 1: a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (grande tema que compõe parte essencial do curso do nono ano) e discussões sobre problemas atuais que marcam questões de ordem universal, que fazem parte de discussões e debates da atualidade.

Objetivos: levantar questões controversas de interesse dos alunos e aferir o conhecimento acerca do uso de marcadores e articuladores do discurso, bem como o emprego de elementos de coesão, tanto na produção oral quanto na produção escrita.

Recursos digitais: *Zoom*², *Moodle*³, *Microsoft Word Online*⁴, *Google Drive*⁵, *Google Docs*⁶ e *Google Forms*⁷.

Procedimentos:

- 1) Discussões com base na leitura e sobre a universalidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos em pequenos grupos e com a turma inteira (uso do *Zoom*, em videoconferência e em salas simultâneas);
- 2) Produção de mapa mental ou conceitual para cada grupo, usando seus próprios cadernos virtuais com base nas discussões (disponíveis em pastas na nuvem, *Google Drive*);
- 3) Atividade de produção escrita com argumentos e contra-argumentos sobre um tópico de debate ou tema controverso levantado pelos alunos. O trabalho com a escrita em processo consiste em duas fases: primeiro, o rascunho com referência simples (*links* de sites e citações de artigos acadêmicos) e, em um segundo momento, a entrega de um texto argumentativo mais estruturado. Em ambas entregas, uma rubrica auxiliará a autorregulação e a regulação em pares, antes da entrega final (uso do *Moodle* para postagem dos textos, ou editores de texto como *Microsoft Word Online* ou *Google Docs*);
- 4) Atividade de escrita colaborativa (uso do *Google Docs*) em que os alunos escrevem seus tópicos de debate, seus posicionamentos a favor ou contra uma ideia - uma questão controversa. Essa escrita colaborativa produz uma lista com os temas polêmicos e tópicos de debate, que serão usados nos próximos estágios;

Atividade de votação para escolha dos tópicos de debate de maior interesse dos alunos, por meio de um formulário (uso do *Google Forms*).

2 Disponível em: <https://zoom.us>

3 Disponível em: <https://moodle.org>

4 Disponível em: <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/free-office-online-for-the-web>

5 Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR_ALL/drive/

6 Disponível em: <https://www.google.com/docs/about/>

7 Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>

Estágio 2: estudo de falácias em um vídeo de um discurso feito em campanha política pelo presidente dos Estados Unidos e análise de falácias presentes em discursos orais selecionados pelos alunos. Investigação acerca do conceito de debate virtual com uso de um vídeo de um debate entre escolas estadunidenses. Sequência de atividades síncronas com aula remota e preparação dos debates, com ferramentas *online*.

Objetivos: conceituar o debate virtual por meio de atividade com vídeo de um debate entre duas escolas; analisar a recorrência e o uso de falácias em discursos orais e discutir análises feitas em fórum virtual; e apresentar o processo de argumentação do debate, produzindo espécie de fluxograma digital com a tese central, argumentos e contra-argumentos elaborados em grupo.

Recursos digitais: *Edpuzzle*⁸ (interatividade em vídeos), *Google Classroom*⁹, *YouTube*¹⁰, *Moodle (Fórum)*, *Zoom* (ou outra plataforma de *streaming*) para aulas ao vivo, síncronas, e *Kialo*¹¹ para elaboração de fluxograma digital de debate.

Procedimentos:

- 1) Apresentação das atividades que compõem as próximas aulas virtuais por meio de aula remota síncrona para explicar uma sequência de atividades e tarefas que caminham para a etapa do debate. Ainda, um cronograma dos debates é montado com a ajuda dos alunos, com datas e horários dos grupos para as performances dos debates;
- 2) Atividade de compreensão do conceito e da estrutura de debate escolar e de interação com um vídeo de um debate virtual entre duas escolas americanas realizado em 2016¹² (uso da ferramenta de aprendizagem *Edpuzzle*). Essa ferramenta faz com que o vídeo seja parado no ponto exato em que adicionamos questões sobre o conteúdo do vídeo; o aluno escreve suas respostas em um campo específico dentro da plataforma, o qual tem uma funcionalidade que vincula a atividade ao *Google Classroom*. A compreensão dos alunos sobre o gênero debate e seu uso escolar, de forma virtual, consta em uma lista de respostas e em relatórios de acesso, de completude da tarefa e de interatividade com a atividade;
- 3) Apresentação de outra aula remota síncrona para interação com os alunos e para solucionar dúvidas acerca das atividades e da tarefa anterior. Ainda, na aula, o uso da plataforma *Kialo*, a ser utilizada na atividade a seguir, é explicado;
- 4) Atividade de preparação do debate com o uso do *Kialo*. Esse site disponibiliza um trabalho colaborativo com por meio de fluxogramas digitais. Nele, os alunos apresentam o argumento central (a tese) e os argumentos e contra-argumentos que irão usar no debate. Esse momento proporciona interação frequente no grupo e de forma colaborativa, assim como possibilita ao professor a regulação da estrutura argumentativa do debate. Ainda, ao aluno, essa parte da atividade permite a autorregulação e a regulação dos pares, dentro do grupo.

8 Disponível em: <https://edpuzzle.com/>

9 Disponível em: <https://classroom.google.com>

10 Disponível em: <https://www.youtube.com>

11 Disponível em: <https://www.kialo-edu.com>

12 Debate "Somerville Middle School Vs. South Orange Middle School - Gun Control". Disponível em: <http://virtualdebate.weebly.com>

Estágio 3: participação em debates em grupos de quatro ou seis alunos, sendo pares ou trios com posições de defesa da tese e os outros contrários a essas posições, estabelecendo debate escolar com base no modelo de debate *The Australia-Asia Debating* (ADDG)¹³ e análise de banco de dados para referência e composição da lógica durante o debate.

Objetivos: promover debates focalizando o processo argumentativo em discurso oral; analisar informações em bancos de dados e em fontes de pesquisa; e conhecer implicações de fatos e opiniões em discurso oral.

Recursos digitais: *Zoom*, *EBSCO Free Databases*¹⁴ (serviços de informação e dados dos Estados Unidos dedicado ao público escolar), *YouTube*, *Google Drive* e *Moodle (Fórum)*.

Procedimentos:

- 1) Apresentação em aula remota síncrona sobre o uso de banco de dados gratuitos;
- 2) Continuação da preparação do debate e ampliação da estrutura em fluxograma (*Kialo*), com referências dos dados levantados e acréscimo de informações e outros gêneros textuais, como infográficos, relatórios de departamentos governamentais e censos, etc. Constante acompanhamento e interação do professor na ferramenta *Kialo*;
- 3) Discussão em pequenos grupos em salas simultâneas remotas por meio do *Zoom*. Após a exibição para toda a turma de um trecho de um debate televisivo ou da Internet, são organizados pequenos grupos, em salas simultâneas, para a discussão sobre informações apresentadas no vídeo, sobre referência e como os dados são usados na argumentação. Por fim, há interação remota do professor com a turma toda e esses pontos são levantados e discutidos;
- 4) Performance dos debates, seguindo cronograma montado com os alunos (uso do *Zoom* e recurso de gravação da plataforma). Os debates acontecem na data e horário agendado. Os alunos que não estão participando como debatedores assistem ao debate com a função de analistas do processo argumentativo, fazendo uso de uma rubrica;
- 5) Atividade de análise do processo de argumentação oral acontece ao longo das performances de debate, com o uso da rubrica que possibilita a análise da apresentação da afirmação, da observação dos dados utilizados como argumentos e evidências e conferências de fontes *online*. Todas informações geradas nesta atividade ficam armazenadas na nuvem dos alunos (*Google Drive*) para uso no estágio a seguir. Nessa atividade, a regulação e regulação em pares é característica central do olhar crítico, analítico e ético do aluno.

Estágio 4: socialização das análises e dos comentários feitos ao longo da unidade de debates com base na rubrica, na devolutiva (*feedback*) em fórum virtual e proporcionar autorregulação no processo de aprendizagem do gênero debate.

13 Modelo de debate amplamente recomendado em pesquisas sobre modelos de debate e utilizado como suporte para debates de opinião de fundo controverso em que há dois lados sobre uma mesma asserção e que defendem seus posicionamentos acerca da tese, tencionando a persuasão no processo argumentativo. Disponível em: <https://dav.com.au/downloads/AADG.pdf>

14 Disponível em: <https://www.ebsco.com/products/research-databases/free-databases>

Objetivos: socializar a participação nos debates, compartilhando comentários críticos e éticos acerca das performances realizadas, e proporcionar autorregulação no processo argumentativo.

Recursos digitais: *Moodle* (Fórum) e *Google Drive*.

Procedimentos:

- 1) Atividade de autoanálise da performance do debate. Em uma pasta compartilhada na nuvem (*Google Drive*), constam os vídeos das gravações dos debates para essa atividade. Com o uso da mesma rubrica do estágio anterior, elementos da autoanálise dos alunos são acrescidos e serão utilizados nesta etapa;
- 2) Atividade em Fórum (*Moodle*), denominada de “Fórum das Análises dos Debates e Feedback”. Tópicos de discussão¹⁵ são postados pelos alunos com anexos dos seus documentos, armazenados na nuvem *Google Drive* e contendo as rubricas preenchidas de cada grupo de debate, com os comentários e devolutivas feitos durante as performance de debates. Após a inserção e postagem deste documento, cada aluno tem acesso às análises feitas de suas performances. Também, as percepções, avaliações, comentários e devolutivas dos alunos sobre cada debate, contribuem para a regulação dos pares, centralizando a socialização e a regulação em modelo de fórum de discussões;
- 3) Conclusão das atividades da unidade com a interação e participação do professor no Fórum (*Moodle*) por meio de devolutivas coletivas tanto às turmas quanto aos grupos de debates.

Os procedimentos descritos configuram, em linhas gerais, o desenvolvimento da proposta transposta para o modelo remoto e realizada durante este período de isolamento social. Na seção, a seguir, tecemos nossa reflexão final acerca deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero debate foi planejado e desenvolvido em aulas remotas considerando as características do gênero e as capacidades de linguagem que objetivamos desenvolver nos alunos. Para tanto, diversas plataformas e recursos digitais foram utilizados com o intuito de promover interações em um período em que os alunos não estavam fisicamente reunidos. Dessa forma, o uso da tecnologia foi compreendido como *lócus interativo* e de ação dos alunos para que nos fosse possível proporcionar o uso da língua inglesa.

Não pretendemos, aqui, apresentar um modelo de trabalho com o gênero debate a ser seguido. De outra feita, nossa intenção foi descrever uma proposta para que outros professores e professoras, com o mesmo objetivo, possam tê-la como ponto de partida para a elaboração de uma unidade que respeite e seja adequada às demandas e aos recursos disponíveis dos diferentes contextos.

15 Termo usado na tradução em Língua Portuguesa da ferramenta Moodle para início de uma discussão no Fórum.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.261-306 [1952-1953].
- _____. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- BRANDÃO, H. H. N. **Da estilística aos gêneros do discurso**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CRISTOVÃO, L. L.; DURÃO, B.; NASCIMENTO, E.L. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003 (1436-1441).
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. ESF Editeur, Paris, 1998.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DI PIETRO, J.F. Relato de uma sequência didática: o debate público. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 247-278.
- FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação**. São Paulo, SP: PUC 2005. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
- LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Techno-Literacy: Managing Literacy, Technology and Learning in Schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2000.
- LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almendina, 2020.

SEU LUGAR É AQUI E AGORA

Mônica de Toledo e Silva Spegiorin

INTRODUÇÃO

Iniciada a segunda década do Século XXI, o mundo se depara com uma pandemia causada pelo coronavírus. Mesmo reconhecendo que as crises epidêmicas são historicamente cíclicas e sempre demandaram das nações medidas emergenciais e ações urgentes, o momento atual traz características inéditas, face ao crescimento acelerado dos casos de contaminação, nas mais diversas regiões do planeta.

A revolução técnico-científica-informacional, iniciada no final do século XX, caracterizada pelas mudanças na organização do espaço e das relações de trabalho na sociedade, traz marcas específicas para a pandemia que agora se faz presente. Esse modelo econômico e social alterou significativamente as distâncias relativas, criando relações em rede, ou seja, relações de verticalidade, estabelecidas entre territórios distantes, sobrepostas às relações de horizontalidade, de vizinhança e proximidade, presentes nos centros urbanos.

A crescente mobilidade territorial e, como consequência, um processo de desterritorialização de homens, produtos e objetos (MOREIRA, 2006) resultante da divisão internacional do trabalho e das trocas, fez da globalização um fenômeno marcado pelo permanente fluxo de pessoas nos mais diversos lugares. A pandemia chega na contramão da realidade econômica atual. Confronta um modelo cultural marcado por padrões de comportamento e consumo, que valorizam um modo de vida orientado pela circulação frenética de pessoas e mercadorias, não apenas para a geração de produtos e riquezas, mas também como um status social e profissional. Potencializado pelo consumo dos lugares, que passou a ser uma das características mais marcantes da contemporaneidade, alavancando setores ligados ao turismo e à hospitalidade.

Devido ao seu crescimento exponencial, o coronavírus atinge exatamente essa perspectiva de mobilidade das pessoas, impondo o isolamento social como única forma de reduzir o colapso dos sistemas de saúde das nações, sejam elas ricas ou pobres. Nesse contexto, somos obrigados a pensar em como manter as atividades cotidianas, as mais ou as menos essenciais, de maneira remota, inovadora ou transformada, para que se possa garantir a continuidade da vida, dos processos, do trabalho, das relações humanas como um todo.

Sem sombra de dúvidas, as tecnologias da informação, o amplo uso das redes sociais, a presença dos *smartphones*, os sistemas de *wifi* ou o imenso conteúdo virtual já presentes no modo de vida atual, criam inúmeras possibilidades de conexão e interação. Entretanto, há enormes

desafios a serem vencidos, situações inéditas a serem enfrentadas, conhecimentos novos a serem adquiridos, paradigmas a serem quebrados e, acima de tudo, é necessário refletir criticamente sobre esse novo mundo que se impõe a todos nós.

Em poucos meses, não somente as relações globalizadas por trocas de mercadorias, circulação de profissionais de empresas, cientistas, artistas, pesquisadores e turistas precisam rever sua maneira de atuar. Mas também a mobilidade local ficou reduzida ou interrompida. O feirante, o ambulante, os representantes comerciais que circulam nas ruas, os shoppings, os restaurantes, bares, casas de espetáculos, enfim, uma cadeia de atividades do comércio e serviços perdem a sua viabilidade e possibilidade de continuidade nesse momento.

Os transportes de massa dos grandes centros urbanos, marcados por condições de aglomerações gigantescas, não podem mais operar dentro desse modelo, afetando a mobilidade de pessoas e, muitas vezes, a sua própria viabilidade econômica, vista na perspectiva puramente voltada para uma atividade lucrativa e não como atividade essencial para o conjunto da sociedade. Assim, as atividades presenciais devem agora encontrar outras formas de realização. E é nesse contexto, que a educação formal, estruturada pelo ensino fundamental, médio e superior precisam continuar a existir, tornando o ensino a distância (EaD), não mais uma modalidade de ensino-aprendizagem, mas uma alternativa para garantir e oficializar a escolaridade.

Entretanto, essa adaptação a um novo modelo de ensino-aprendizagem, acontece como uma troca de pneus com um carro em movimento, ou uma troca de roupa e personagem em cena aberta, dentro de um espetáculo que possui um roteiro que não se ajusta mais ao cenário existente. É nessa conjuntura que este texto está inserido. Um pensar sobre a prática pedagógica, uma reflexão sobre a pertinência e relevância de conteúdos curriculares, uma análise sobre a importância de conceitos que habilitem os estudantes a pensar o mundo e a realidade atual. Uma apreciação sobre o sistema educacional como um todo e, em especial das Ciências Humanas como instrumento de interpretação da totalidade das relações entre sujeitos, sociedade e territórios em tempos de pandemia.

Vamos analisar a seguir, como pensar o trabalho educativo e as atividades de ensino-aprendizagem, em um contexto diferente, no qual o distanciamento social cria diferentes perspectivas, nos coloca em outros lugares, nos traz novos olhares, nos exige alteridade, sensibilidade e colaboração.

2. CRONOTOPO E EXOTOPIA: CONCEITOS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Abordando a relação espaço-tempo, a historicidade dos acontecimentos e o olhar do pesquisador que, em seu distanciamento, é capaz de retratar o devir da humanidade, em um contínuo inacabamento, os conceitos de cronotopo e exotopia, propostos por Bakhtin (2003), são adequados para as atividades de ensino-aprendizagem e para a pesquisa nas Ciências Humanas (AMORIM, 2006). Destaca-se, também, o valor da alteridade na análise das Ciências Humanas e na educação, na procura de “um conhecimento que transforme alunos e professores não em

meros repetidores, mas em autores, autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades” (FREITAS, 2013, p.105).

O tempo e o espaço, vistos pela ciência por meio das categorias de análise da História e da Geografia, ou as questões de convivência, cultura e produção, presentes na Antropologia e na Sociologia, encontram enorme possibilidade de diálogo com os conceitos bakhtinianos aplicados ao contexto educacional. Nosso afastamento social compulsório pela covid-19 gerou um olhar inédito sobre o mundo, sobre a vida do outro, nos retirando do nosso próprio devir e nos colocando na posição de observadores de uma realidade não diretamente vivenciada.

Assim, surge o excedente de visão, presente no conceito de exotopia, que aprecia algo que está fora de mim. É essa contemplação que pode promover a empatia com os outros indivíduos e provocar o surgimento de uma consciência crítica e com ela, a solidariedade que impulsiona o agir responsivo a uma determinada situação (BAKHTIN, 2003). A posição exotópica trazida pelo distanciamento, essa real condição de estar fora do lugar, permite um melhor compreender. Nos faz perceber que pesquisador (professor ou estudante) e pesquisado (a realidade do outro) assumem um caráter dialógico diferente, estabelecendo um estado de tensão entre ambos, revelando elementos antes imperceptíveis de um determinado contexto (AMORIM, 2006), afetando o eu e o outro.

A oportunidade e o desejo de entender o outro, de dialogar com ele, de compreender seu processo de constituição sócio-histórico-cultural e, posteriormente, a busca de um acabamento que permita ao indivíduo uma síntese e uma totalização, possibilita outras formas de compreensão e intervenção na realidade local e global, por meio de uma nova produção de sentido para a globalização, tão urgente a partir da pandemia.

Nas Ciências Humanas em geral, ou no contexto escolar em particular, a crítica à naturalização da desigualdade ou à relativização da exploração ou da opressão deve ocorrer por meio do diálogo reflexivo-crítico promovido pelo coordenador da atividade de pesquisa ou de ensino-aprendizagem, que apresenta os elementos éticos, estéticos e epistemológicos com clara intencionalidade, para construir a consciência crítica, libertária e não repetir a massificação de comportamentos e pensamentos ligados à consciência ingênua (FREIRE, 2007).

Considerando a visão bakhtiniana do contato, em que as diferenças se estabelecem e se confrontam, é possível conceber a sala de aula, como espaço de encontro e de alteridade por excelência, pois, “o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar” (AMORIM, 2004, p.223). Refere-se, portanto, a um cronotopo onde ocorre a produção do saber resultante do desencaminhamento provocado pelo encontro entre professor e estudante que apresentam conhecimentos e experiências diferentes, entre a realidade vivida (experienciada) e a realidade observada (descrita, analisada).

Sobrevém que o espaço físico, material da sala de aula, está sendo modificado, transformado com a tecnologia da informação, com o ensino a distância, com a impossibilidade dos encontros presenciais mesmo antes da pandemia. A mobilidade urbana, as múltiplas tarefas impostas por

um mundo da alta performance, a desterritorialização do trabalho contribuíram para o surgimento de novos cronotopos.

As interações no ciberespaço promovem o encontro com o outro, “com outro lugar, outra cultura, outras pessoas, de dentro de nosso mundo, recobertos por nossa carapaça” (AMORIM, 2006, p.106). O distanciamento social irá potencializar esses encontros. Mas, o que as atividades pedagógicas precisam criar, são contextos para que aconteça, de fato, o contato na perspectiva de Bakhtin, conforme já mencionamos. Substituindo o ambiente da sala de aula presencial.

Por meio de um trabalho transdisciplinar, crítico, reflexivo, conscientizador e inovador é possível realizar uma atividade pedagógica capaz de inserir os estudantes, em um processo efetivo de intervenção na realidade, partindo da identificação das demandas da própria comunidade. Atividades que estejam vinculadas “às necessidades que tenham sentido e significado para o sujeito, ao mesmo tempo em que, contribui para a sua compreensão da realidade, sua visão de mundo e, conseqüentemente, sua ação social” (SPEGIORIN, 2007, p. 62).

Esse excedente de visão construído pela educação nas circunstâncias criadas pela covid-19 fará com que os estudantes entendam a singularidade e a insubstituibilidade do seu lugar no mundo (BAKHTIN, 2003) e, desse modo, compreendam a importância de ocupar o seu lugar aqui e agora.

3. CARTOGRAFIA DE RELEVÂNCIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Muitos são os norteadores da prática pedagógica realizada nas escolas brasileiras. Dentro da diversidade cultural, social, econômica, geográfica que marca a realidade do sistema educacional, há diretrizes básicas a serem seguidas e exigidas como garantia de uma escolarização e certificação dos estudantes.

Os profissionais da educação sabem que as propostas curriculares, com suas obrigações e flexibilidades, compreendem um amplo quadro teórico, que abrange competências e habilidades, metodologias ativas de aprendizagem, desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes, o aprender a aprender, a inter, trans e multidisciplinaridade, aprendizagem por projetos, os temas transversais tais como ética, meio ambiente, trabalho e consumo, o ensino para a compreensão, as inteligências múltiplas, a construção da cidadania, a pedagogia da autonomia. Entretanto, esse vasto arcabouço teórico-metodológico nem sempre é claramente definido, conhecido e aplicado pelos professores, prevalecendo o ensino tradicional.

Pensando na educação para a autonomia, a liberdade e a democracia, em contraposição à heteronomia, o autoritarismo e a autocracia presentes em muitas escolas (GENTILI, 2001), podemos considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece 10 competências¹ gerais para orientar o trabalho pedagógico na educação básica. São elas:

1 Síntese apresentada em <https://revistaeducacao.com.br/2018/10/05/bncc-competenciasgerais/> acesso 15/04/2020

- 1) Conhecimento;
- 2) Pensamento científico, crítico e criativo;
- 3) Repertório Cultural;
- 4) Comunicação;
- 5) Argumentação;
- 6) Cultura Digital;
- 7) Autogestão;
- 8) Autoconhecimento e autocuidado;
- 9) Empatia e Cooperação;
- 10) Autonomia e Responsabilidade.

Essas competências, se apresentadas como articulação entre os conhecimentos cotidianos que, a partir da criação de um ambiente didático, promovam o processo de construção do conhecimento científico, explicando fenômenos, estabelecendo relações e criando conexões com vivências e experiências, podem estabelecer sentidos e significados para a compreensão mais aguçada da realidade (PONTECORVO, 2005).

Spegiorin (2007, p.55) afirma que “é no espaço escolar que deveriam ocorrer os encontros capazes de modificar a vida das pessoas, pelo contato com o saber científico, sistematizado e transformador”, e considerando a sala de aula como cronotopo, pois, “é um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2002, p.105). Assim, cabe perguntar: Como professores irão conduzir os encontros virtuais e os processos de ensino-aprendizagem que acontecerão no ciberespaço? Como estabelecer esse novo cronotopo, no qual as competências do BNCC se farão presentes? Como transformar a sala de aula fazendo uso de tecnologias, imagens e interação à distância?

Analisando o impacto ambiental, social, econômico, cultural trazido pelo coronavírus é fundamental “pensar em como as atividades nas quais os seres humanos estão envolvidos organizam-se para impulsioná-los a agirem visando à transformação do futuro. (...) a partir dos modos criativos e críticos de agir” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 626). A realidade transformada que se impõe adverte que a agência dos educadores não poderá manter a mesma intencionalidade.

A pandemia comprovou a totalidade dinâmica do mundo que vivemos. A dimensão local nos trouxe a percepção empírica dos limites e fronteiras do mundo globalizado, evidenciou a cadeia imbricada de relações sociais e econômicas, demonstrando como o território ocupado pelas pessoas, materializa no espaço a realização compulsória de tarefas comuns.

Esse panorama atual e as perspectivas futuras para a retomada da vida cotidiana, após o período de distanciamento social, exigem um agir responsável e responsivo dos educadores que, mais do que nunca, deverão articular as 10 competências, já citadas nas diretrizes da BNCC, agora com novos sentidos e significados relacionados à relevância e a pertinência dos conteúdos escolares para a sobrevivência da sociedade e para a construção de um novo mundo sustentável, solidário e inovador em suas relações sociais e econômicas.

As Ciências Humanas e da Natureza precisarão, mais do que nunca, criar nexos entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos (VIGOTSKI, 2001), não somente para a compreensão do momento histórico que vivemos, mas para ir além dos diagnósticos embasados no passado, cunhando prognósticos e projetos para o futuro.

A articulação entre o Verdadeiro (epistemológico), o Belo (estético) e o Bom (ético) presentes em Bakhtin (2003), discutido por Amorim (2003) e que está presente na proposta da Cartografia de Relevâncias, defendida por Gardner (1999), não pode mais ser vista apenas como uma seleção de conteúdos, que orienta a construção de uma grade curricular, ou de um repertório cultural. Temos que, de fato, estabelecer uma proposta pedagógica que modifique o agir consciente das pessoas para que, a partir delas, o mundo seja transformado.

Nas palavras de Paulo Freire (2006, p.100), significa transformar não apenas a visão de mundo, mas a intervenção no mundo através de “seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar”. É primordial que o professor se conscientize do seu papel de mediador do saber e da importância do conhecimento científico na constituição da identidade e da cidadania como instrumento de liberdade e responsabilidade social. Essa visão de liberdade com base em Espinosa (1632-1677) nos mostra que a liberdade está relacionada ao conhecimento e ao pensamento que ampliam nossa capacidade e potência para agir (MARIOTTI, 2004).

Com o distanciamento social, nossa potência para agir² precisa ser restaurada, mas ao mesmo tempo necessita ser revista e transformada. O agir transformador a partir da vivência da pandemia, não poderá estar alicerçado nos paradigmas sociais, econômicos, políticos, ambientais do capitalismo atual. É necessário pensar novas organizações, novos modelos logísticos, novas relações internacionais, novas relações de trabalho, ou seja, um novo modo de produção.

No campo pedagógico, didático, escolar, teremos que adquirir um olhar diferenciado para a realidade, adotando uma postura investigativa, analítica, dialógica, responsiva que precisa ser desenvolvida por meio de uma estratégia pedagógica intencional, previamente elaborada e que objetive desenvolver as alternativas para o modo de aprender, ensinar e processar as informações. Significa, interpretar a realidade e planejar nossa ação educativa para além da visão conteudista, ainda tão presente na educação formal.

Para promover um diálogo reflexivo-crítico com essa nova realidade, temos que fazer uso de novas ferramentas e diferentes olhares. A educação a distância, a tutoria para a aprendizagem autônoma, os instrumentos de ensino, as propostas de avaliação precisam estar alinhados com uma intencionalidade pedagógica na qual, a aquisição de conhecimento estará a serviço da construção de um mundo diferente, de um resultado diverso.

O conflito, o confronto, as escolhas, as ações presentes nas relações sociais devem ser o mote da atividade pedagógica nas Ciências Humanas, mas também precisam orientar a investigação nas Ciências da Natureza, como nos alerta Freire (2007, p.21) afirmando que o compromisso profissional do educador necessita valorizar as especialidades, mas assevera que é imperativo superar

2 A potência de agir é mencionada aqui na acepção espinosana do *conatus*. Refere-se ao esforço para perseverar, para existir, resistir e agir.

o especialismo, “ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade”.

Negar a tensão gerada por diferentes interesses econômicos, relações de poder e dominação, sistemas de exploração em oposição à preservação ambiental, o modo de vida das comunidades tradicionais versus o consumismo das populações urbanas, naturalizando esses fatos e comportamentos, certamente não trarão respostas aos problemas emergentes durante e após a pandemia. A complexidade do mundo e a complexidade do ser precisam ser tratadas em sua totalidade e não mais de maneira fragmentada pelas disciplinas escolares como nos mostra Morin (2012, p.40) ao afirmar que “a Terra não é a soma de um planeta físico, de uma biosfera e da humanidade. A Terra é a totalidade complexa físico-biológica-antropológica”.

Abordar, por exemplo, a morte ou a doença, em tempos de pandemia, meramente como dados estatísticos, ou as perdas econômicas simplesmente como valores monetários, sem considerar que tudo isso envolve vidas, dores, tristeza, angústia, representa extrair a humanidade que permeia todos esses acontecimentos que, por conseguinte, extrair o sentido e o significado dessa experiência para a evolução da humanidade. Em outras palavras, os fatos e os dados resultantes do momento atual precisam de uma narrativa, precisam de interpretação mediada pelo conhecimento científico, de uma análise que transcenda a mera informação e a compreensão baseada no senso comum.

Mas, para uma interpretação capaz de gerar transformação é fundamental uma escolha teórico-metodológica adequada; uma seleção de temas relacionada com a relevância e a pertinência de ensinar e aprender determinados conteúdos, conceitos e procedimentos. Trata-se de elencar temas que se articulem com a nova realidade, de forma a projetar um mundo transformado. Pensar a coletividade globalizada a partir de agora, representa abandonar o individualismo e a competitividade, presentes na sociedade de classes e no mundo do consumo, que deixou de ser tarefa isolada, de cunho pessoal. A responsabilidade coletiva imposta pelo distanciamento e isolamento social faz com que as escolhas de cada um, estejam visceralmente ligadas à vida do outro. E é essa dimensão do outro, que agora se revela de maneira ampliada e intensificada, que deve alterar o nosso agir no mundo e o nosso fazer na educação.

4. DA TEORIA À PRÁXIS

A aptidão humana de transformar o ambiente e pensar sobre sua ação ou a capacidade de imaginar antes de construir, constitui o conceito da práxis. Compreende a atividade na qual o resultado é inseparável do seu processo de desenvolvimento e realização, caracterizando a prática revolucionária presente no pensamento vygotskiano (NEWMAN, F. & HOLZMAN, L., 2002). Para que a educação possa encontrar novos caminhos revolucionários, de liberdade e realização, precisaremos realizar a atividade revolucionária, prático-crítica como seres criativos, inovadores, autores e acolhedores. Temos que ser luz no mundo. Temos que resistir e expandir! Ocupar espaços e construir pontes para a convivência e a sustentabilidade planetária.

Com base no pensamento freireano é fundamental compreender a atividade educativa, como resultado da interação dialógica entre estudantes e professores, dentro de um processo contínuo e dialético de codificação e decodificação de conteúdo, não para entender um texto, mas para compreender o contexto, utilizando as perguntas como estratégia de esclarecimento, ampliação e aprofundamento das informações, para a construção de um pensamento complexo que desvende a realidade que se impõe (SPEGIORIN, 2019).

Necessitamos realizar uma prática escolar organizada a partir de questões problematizadoras e não por meio apenas e tão somente, pela descrição de fatos, dados e teorias. Devemos “transgredir, política e teoricamente os limites do pensamento e da ação tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p.82); superando os limites da interdisciplinaridade e oferecendo aos alunos a possibilidade de uma análise crítico-reflexiva sobre os acontecimentos contemporâneos, de maneira transdisciplinar.

Para completar as ideias, aqui, desenvolvidas apresentamos sugestões de atividades relacionadas ao momento atual, com ênfase na análise dos efeitos da pandemia e possibilidades de reflexão sobre o tema, valorizando a transdisciplinaridade (SANTOS, 2009), que maximiza a aprendizagem, trabalhando com imagens, conceitos e perguntas que mobilizam o pensar, o agir, o sentir para transformar.

Diante das urgências impostas pela problemática da sustentabilidade planetária, é imprescindível oferecer a possibilidade aos nossos alunos de construir um pensamento novo, de expressar ideias e sentimentos, de articular o ético, o estético e o epistemológico por meio da arte, da ciência e da tecnologia. É possível, então, criar novos cronotopos, ou seja, contextos de ensino-aprendizagem em que se pode elaborar o contra discurso e, desse modo, contribuir para uma prática revolucionária cidadã, capaz de transformar totalidades, criar o novo e salvar o mundo, a partir do seu lugar, do aqui e agora!

5. PROPOSTA DE ATIVIDADES

O objetivo das atividades é promover a análise das relações de tempo-espço-sociedade na contemporaneidade, olhando para cada realidade em sua perspectiva o local e o global. Visa criar uma oportunidade de investigação e reflexão, com propostas de atividades a distância (ou não). Não se trata de um roteiro de trabalho ou de atividades didáticas conclusivas e acabadas, mas de um conjunto de sugestões que podem auxiliar o educador a se inspirar, produzir, ampliar e inovar suas propostas didáticas, estruturadas de forma dialógica, dialética e multimodal.

ATIVIDADE 1

A Carta da Terra completa 20 anos e foi um marco na conscientização sobre as questões ambientais do nosso planeta. Entretanto, muitos não conhecem o seu conteúdo e, até mesmo, a sua existência.

Figura 1 – A carta da Terra

Fonte: FRANSICANOS.ORG (2020)

Pela sua importância e pela profundidade de seu conteúdo, é fundamental resgatar esse documento, seus princípios e valores, suas diretrizes e trazer para a realidade a sua proposta. Acesse o link <https://youtu.be/m1suawvdNZ8> para entender a importância da Carta da Terra:

- Assista em https://youtu.be/otuBS_ENIDI os princípios da Carta da Terra;
- Analise os princípios da Carta da Terra com atenção no link a seguir:
<http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html>

Agora é hora de refletir para agir e transformar.

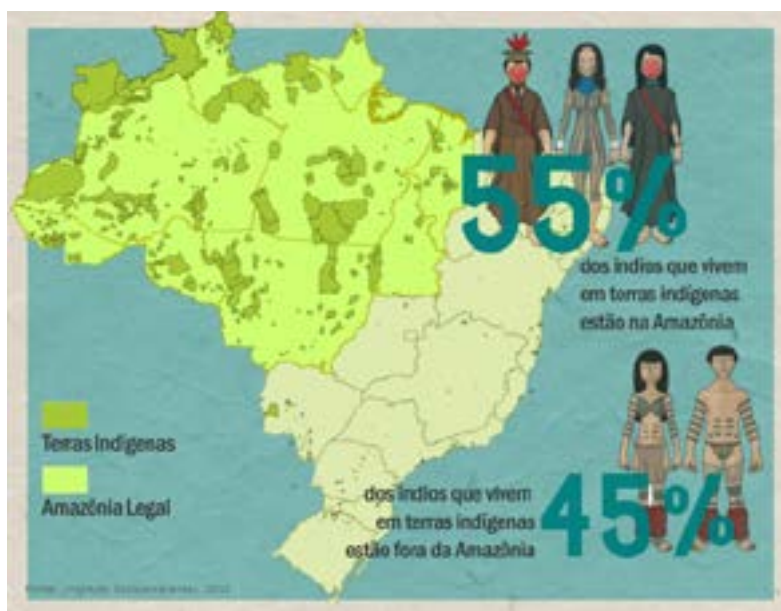
- Selecione dentre os 16 itens da Carta da Terra, os 3 princípios considerados mais importantes para pensar o mundo a partir do momento atual da pandemia;
- Justifique sua seleção, argumentando o motivo da sua escolha;
- Apresente uma ação para cada princípio que você acredita poder realizar a partir de agora;
- Para concluir, represente suas ideias sobre essas ações por meio de uma representação gráfica, um desenho, uma imagem, uma música, enfim, alguma representação artística sobre os temas.

ATIVIDADE 2

Os povos indígenas remanescentes no Brasil ocupam áreas distribuídas por todo o território nacional. Muitas dessas comunidades tradicionais, localizadas na região litorânea, formadas por

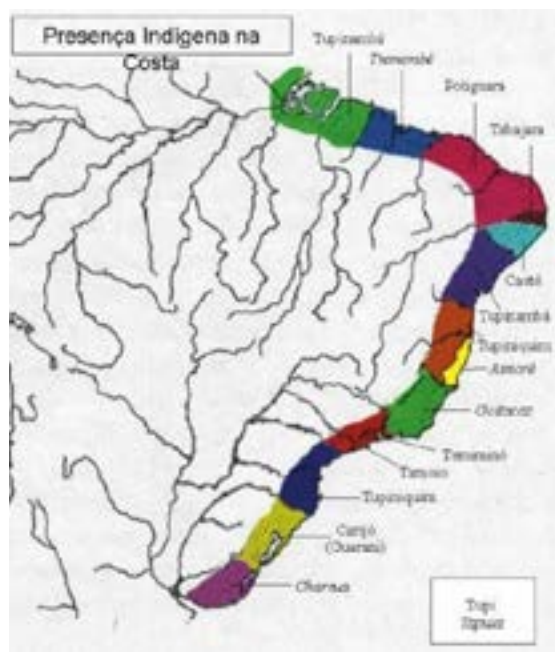
quilombolas, caiçaras e indígenas, estão em permanente contato com áreas urbanas. Observe as figuras e pesquise nos *links* a seguir, o histórico dessas comunidades.

Figura 2 – Terras indígenas



Fonte: MIRIM.ORG (2020)

Figura 3 – Presença indígena



Fonte: Dicionário Tupi Guarani (2020)

Conheça também a Comissão Guarani Yvyrupa e o movimento Nhandereko presente no litoral norte paulista acessando o site <http://videos.yvyrupa.org.br/nhandereko-nosso-modo-de-viver/>.

- Busque informações também sobre a situação das cidades litorâneas nesse período de distanciamento social, no *link* a seguir: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/03/cidades-litoraneas-querem-expulsar-turistas-das-praias.shtml>.

A partir dessa pesquisa e coleta de informações, elabore uma produção textual sobre as seguintes questões:

- Identifique a importância da preservação e do cuidado com as comunidades tradicionais, especialmente em tempos de pandemia, nas regiões litorâneas;
- Compare a presença dos turistas com a chegada do colonizador nas terras indígenas brasileiras, considerando os riscos para a saúde dessas comunidades;
- Considerando que as comunidades tradicionais possuem relações de troca com turistas e com as áreas urbanas, analise os impactos que o momento atual pode causar a esses grupos;
- Demonstre como o modo de vida fora dos centros urbanos, do consumismo, do desperdício e da produção em massa, podem ser a alternativa para o futuro e não um retorno ao passado.

ATIVIDADE 3

Leia atentamente as ideias do geógrafo David Harvey (2004):

“[...] diferentes processos ‘produzem’ tipos radicalmente distintos de corpos. Distinções de classe, raça, de gênero e uma multiplicidade de outros aspectos se acham inscritas no corpo humano em virtude dos diferentes processos socioecológicos que exercem sua ação sobre esse corpo” (p. 137).

“os corpos entendidos como entidades passivas que representam papéis econômicos performativos particulares, são moldados pelas forças externas da acumulação e da circulação do capital” (p. 141)

Observe as fotos a seguir, considerando o contexto que revelam. O fragmento da cultura, da história e da vida do objeto escolhido pelo fotógrafo naquele momento.

Figura 4: Anorexia e Bulimia



Fonte: ANIMIMODA (2020)³

Figura 5: Mulher e criança



Fonte: PASTORAL DA MULHER (2020)⁴

³ <https://animimoda.com/anorexia-e-bulimia-nao-e-fashion/>

⁴ <http://pastoraldamulherbh.blogspot.com/2011/10/investimento-em-mulheres-pode-ajudar.html>

A partir das análises, imagens e *links* apresentados:

- Avalie e confronte a estética dos corpos no mercado da moda e na realidade da fome e da miséria. Elabore um texto dissertativo, discutindo a definição do belo para diferentes contextos.
- Reflita e compare os diferentes impactos da pandemia no contexto econômico e social das figuras 1 e 2.
- Elabore uma produção textual apontando os efeitos da covid-19 nesses dois contextos diferentes e estabeleça relações entre essas duas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórica, aqui, proposta está apoiada em conceitos-chave que nos remetem ao tempo e espaço que vivemos e nos relacionamos: ao cronotopo planetário que se estabeleceu, não por relações econômicas globais, mas por uma impotência generalizada em encontrar soluções para a contaminação e o adoecimento desenfreados causados pela covid-19.

De súbito, nos sentimos todos na mesma tempestade, mas evidentemente não estamos no mesmo barco. A desigualdade ficou patente quando o isolamento social escancarou o abismo existente entre ricos e pobres. Entre aqueles que ficaram protegidos trabalhando em *home office* e os que foram expostos aos riscos da contaminação; entre os estudantes com acesso às tecnologias da informação e os excluídos das atividades escolares pela limitada conexão ao mundo virtual. Se nos perguntarmos apenas sobre quando sairemos dessa pandemia, estaremos deixando de lado a questão central sobre quem seremos depois de tudo isso. Que reflexões e transformações acontecerão no comportamento pessoal, social, político e econômico de todo o planeta?

Para tanto, atividade 1 proporciona uma tomada de consciência planetária a partir da Carta da Terra, vista como uma reflexão profunda sobre nossa conexão com a natureza. Propõe uma análise crítica que promove uma ação social, responsável e responsiva em relação ao nosso planeta, buscando o comprometimento com o mundo e com os outros. Na atividade 2, um olhar para as comunidades tradicionais, seu território e seu modo de vida, permite resgatar nossas raízes sócio-históricas e culturais, reconhecendo o legado e a contribuição desses povos na preservação da natureza, da criação de um novo modo de produção e de uma sociedade mais colaborativa. Respeitando as diferenças e valorizando outras formas de relação do território. Já a atividade 3 coloca frente a frente a desigualdade, a diversidade de valores, a lógica do mercado, evidenciando os processos socioecológicos determinantes da concentração de riquezas, da geração da miséria e de padrões estéticos que estamos submetidos.

Essas atividades, entretanto, não são receitas ou manuais de ensino-aprendizagem; são como flechas lançadas para aguçar o olhar exotópico de alunos e professores; são provocações para gerar transformações; são atividades revolucionárias para modificar totalidades e não particularidades (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Favorecem, pois, o desencaminhar transformador pelo contato entre diferentes realidades.

Trata-se de propostas organizadas com o objetivo de romper com a educação alienada e alienante de um currículo descolado da realidade. Busca, portanto, desenvolver a empatia, a cooperação e a responsabilização destacadas na BNCC, promovendo o excedente de visão (AMORIM, 2006) essencial para a construção de um pensamento crítico, um agir consciente e uma argumentação sólida para combater a opressão, os paradigmas do mercado e a exploração de pessoas e recursos de maneira inconsequente.

A análise teórico-prática, aqui, indicada procura a unidade do conhecimento em conexão com o devir que a vida nos proporciona, por meio da práxis revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 2002) do trabalho docente, objetivando afetar sujeitos para ampliar nossa potência de agir, nosso desejo de viver. Dessa forma, é possível constituir cidadãos que irão atuar para transformar o mundo, construir uma nova estética para a realidade, integrando seres humanos e natureza, de maneira mais harmônica, solidária, generosa, colaborativa, criativa, inovadora, sustentável e ética.

REFERÊNCIAS

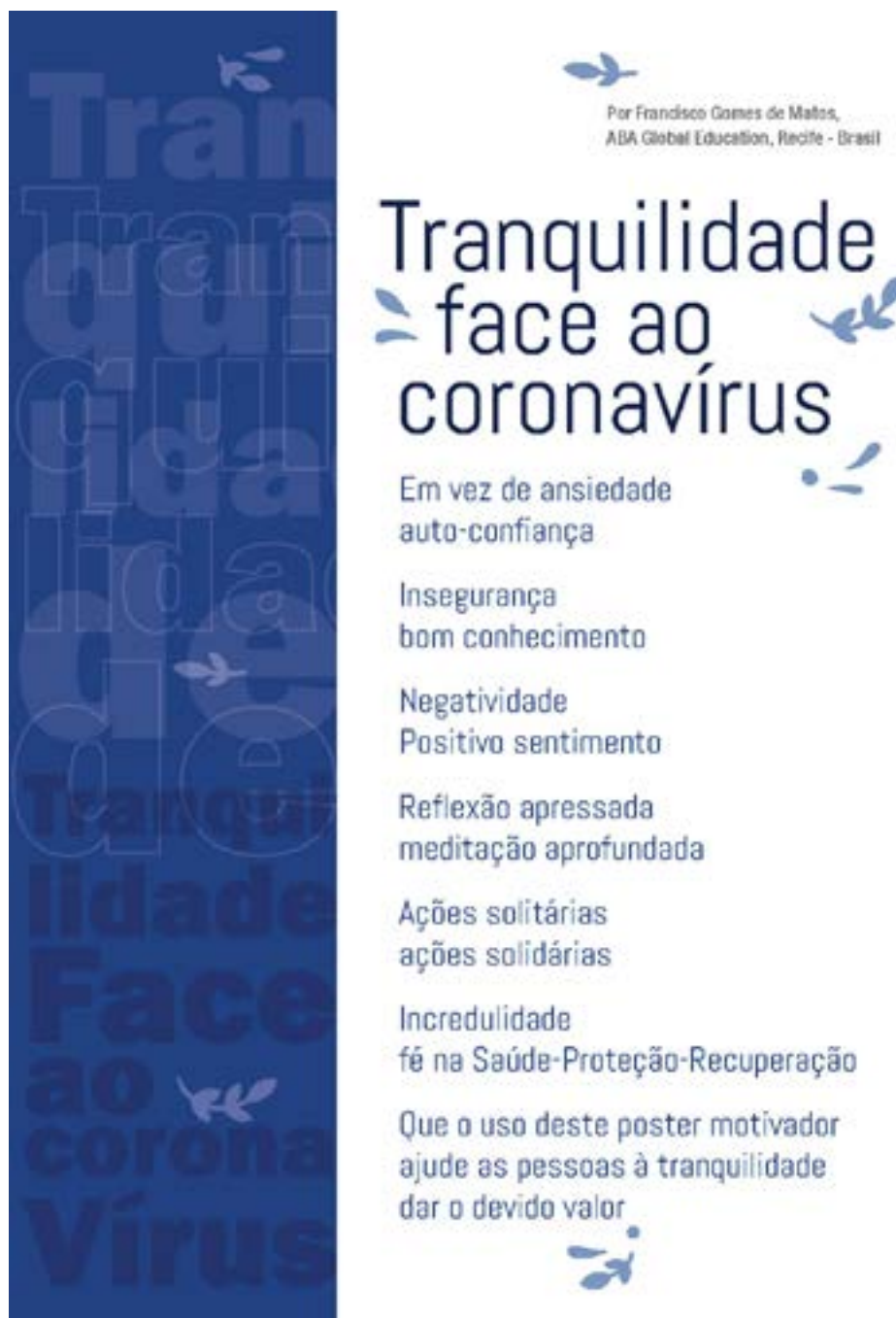
- AMORIM, M. (2006). Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto.
- _____. (2004). **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 2ª ed., São Paulo: Musa.
- _____. (2003). A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: FREITAS, M.T. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora.
- BAKHTIN, M. (1992/2003). **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina G G. Pereira. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, P. (1979/2007). **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, M. T. (2006). Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M.T. (org.) **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Minas Gerais: Autêntica Editora.
- GARDNER, H. (1999). **O verdadeiro, o belo e o bom: Os princípios básicos para a nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- GENTILI, P.; GENTILI, C. A. (2001). **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes.
- HARVEY, D. (2004). **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola.
- MOREIRA, R. (2006). **Para onde vai o Pensamento Geográfico?** São Paulo: Contexto.
- MORIN, E. (2012). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20ª. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (2002). **Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário**. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Edições Loyola.
- NININ, M.; MAGALHÃES, M. (2017) *The language of critical collaboration in agency's development of the high school teachers in service*. Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652.
- PENNYCOOK, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola.
- PONTECORVO, C. (2005). **Discutindo se Aprende**. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, A. (2009). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco Princípios para Resgatar o Elo Perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. **Complexidade e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Sulina.
- SPEGIORIN, M. T. S. (2019) **Pedagogia do Oprimido: 20 de Fevereiro**. In: DICKMANN, I.; DICKMAN, I. (orgs.). São Paulo: Diálogo Freiriano.
- SPEGIORIN, M. T. S. (2007) **Por Uma Outra Geografia Escolar: prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VIGOTSKI, L. S. (2001). **Construção do Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

MATERIAL ONLINE

- MARIOTTI, H. O conhecimento do Conhecimento. In: **Complexidade, pensamento sistêmico e cultura**. Disponível em: www.geocities.com/pluriversu. Acesso em 1/5/2005.

APOIO



A ATUAÇÃO DA TERAPIA OCUPACIONAL DIANTE DE RUPTURAS REPENTINAS DO COTIDIANO

Ana Luiza Fiorin Zamai

Ana Clara Fernandes Bravim

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo trazer reflexões acerca do atual cenário mundial e como a ruptura repentina de seus afazeres pode gerar impactos diretos na saúde, tanto física quanto mental. Além disso, gostaríamos de despertar os leitores quanto a importância da ocupação humana, orientando às famílias e os educadores a fim de diminuir os impactos que possam interferir no desempenho das Atividades de Vida Diária, Atividades Instrumentais de Vida Diária e no desempenho dos papéis ocupacionais individuais.

Os profissionais de Terapia Ocupacional são habilitados para atuar em campo de intervenção social, em saúde e educação como forma de promover a saúde e o bem estar por meio da ocupação humana. O principal objetivo dos profissionais é facilitar e melhorar o envolvimento no âmbito ocupacional, na independência e autonomia nas atividades cotidianas, na integração social de pessoas que, por diversas razões, como comprometimentos e/ou disfunções físicas, sensoriais, psíquicas, cognitivas, sociais, ocupacionais, podem vivenciar temporária ou definitiva dificuldade de envolvimento, engajamento e inserção na vida social (WFOT, 2012).

A ocupação humana é conceituada como sendo “[...] atividades diárias que as pessoas executam enquanto indivíduos, nas famílias e em comunidades para utilizar do tempo e trazer significado e propósito à vida. Ocupações incluem o que as pessoas precisam, querem e esperam fazer.” (WFOT, 2012, tradução nossa). Consistem em atividades de vida diária, atividades instrumentais de vida diária, descanso e sono, educação, trabalho, brincar, lazer, e participação social. As intervenções da Terapia Ocupacional têm foco em criar ou facilitar oportunidades das pessoas se envolverem em situações de vida que sejam importantes e desejadas.

De acordo com o Modelo de Ocupação Humana, toda a ocupação humana surge de uma tendência espontânea e inata do ser humano de explorar e dominar o ambiente, manifesta-se por meio de diferentes formas do fazer, seja no trabalho, nas atividades de vida diária, no lazer, e estão associados a um contexto temporal, físico e sociocultural que caracteriza a vida humana (KIELHOFNER, 1980^a; KIELHOFNER, 1980^b; KIELHOFNER, 1980^c). O engajamento em ocupações significativas está, certamente, conectadas ao bem-estar por atenderem a uma necessidade humana básica, fornecerem

propósito ao dia a dia, como forma de organizar o tempo e importantes no desenvolvimento da auto identidade (KNECHT-SABRES *et al.*, 2019).

As pessoas desempenham suas ocupações por meio dos papéis ocupacionais que assumem durante o decorrer de suas vidas, que são definidos como papéis produtivos presentes na maior parte das rotinas diárias, e procuram preencher as exigências do ambiente social e satisfazerem os objetivos e interesses pessoais, constituindo um conjunto de comportamentos necessários para exercer as ocupações em um grupo social (KIELHOFNER, 1980a; KIELHOFNER, 1980b; KIELHOFNER, 1980c).

Em um momento de pandemia, a orientação é de isolamento social. Sendo assim, a criança considerada saudável deve evitar sair de casa para não ser contaminada, bem como não se tornar agente transmissor do vírus, o que gera na criança e família desorientação e desorganização de rotina e no envolvimento nas ocupações e papéis ocupacionais. Mesmo com a característica contínua do processo de desenvolvimento da criança, experiências traumáticas, ausência de estimulação apropriada e doenças prejudicam e interferem seriamente nesse processo (FRANCO; KUDO, 2018).

Sabendo que o desenvolvimento da criança é um processo contínuo, ela não deixa de desempenhar seu papel de estudante, apesar de estar afastada da escola devido ao período de quarentena. Seu papel ocupacional de estudante e atividades desempenhadas para manter sua rotina escolar devem continuar a ser estimuladas, além das atividades que já realizava anteriormente, a saber: lazer, autocuidado, auxílio nos cuidados com a casa, exercício físico e tantas outras atividades que possam estar incluída na rotina diária familiar, ou seja, um equilíbrio entre atividades produtivas e restaurativas.

2. ORIENTAÇÃO AOS FAMILIARES

Os terapeutas ocupacionais têm o potencial de atuar com orientação familiar em situações de rupturas no cotidiano e no envolvimento em ocupações significativas. As crianças e os adultos se encontram em risco e em processos de vulnerabilidade, reforçando as fragilidades das relações estabelecidas no núcleo familiar. Se não orientado corretamente, o núcleo familiar, acaba subestimando, ou mesmo negando, as capacidades residuais de cada membro do núcleo familiar, podendo causar certa dependência entre eles. Vale ressaltar a importância que a família desempenha na implementação da saúde individual, principalmente, em situações de rupturas (CARVALHO, 2004).

A organização das rotinas durante esse período tem um importante papel para auxiliar e proporcionar que o papel escolar das crianças continuem a ser desempenhado com a realização das atividades educacionais, proporcionando o equilíbrio e alternância de atividades de vida diária, atividades instrumentais de vida diárias, de lazer, de brincar, entre outros. Vale salientar que o brincar é a principal ocupação das crianças, e pode estar entrelaçado em diversas atividades, visando desenvolver habilidades e competências.

Acreditamos que a formação educacional de um ser humano envolve diversas áreas de conhecimento e habilidades, assim como é influenciada pelos valores, crenças, espiritualidade, contextos e ambientes que cada um está inserido. Os profissionais da Terapia Ocupacional, ao proporem

diversas terapêuticas a um indivíduo, levam em consideração toda sua história única, lembrando que somos seres biopsicossociais, abrangendo todos aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Dessa forma, as orientações, aqui propostas, abordam diversas áreas, em harmonia com aquilo que acreditamos: para a formação de um ser social e para favorecer e auxiliar o processo de ensino-aprendizagem é imprescindível uma abordagem diversa de ideias, habilidades, conhecimentos, experiências, práticas, competências, capacidades, ensinamentos.

Para a reestruturação de uma vida significativa, em casos de ruptura profunda, existem alguns núcleos de atividades que desempenham um papel importante, a saber: o envolvimento em ocupações rotineiras e repetitivas que possam promover a calma; contemplação, como a meditação, atenção plena ou contato com a natureza; criação ou envolvimento em ocupações criativas; conexão, descrita como ocupação que promove um senso de pertencimento com a família, cultura, amigos, natureza ou país; e contribuição para com os outros (HAMMEL, 2020). Dessa forma, sugerem-se as seguintes atividades:

Atividades de Vida diária (AVDs) e Atividade Instrumentais de Vida diária (AIVDs)

As AVDs e as AIVDs podem ser organizadas e executadas a partir de alguns critérios definidos, a saber: faixa etária, nível de comunicação, domínio de certas habilidades motoras, manuseio de objetos e ferramentas, nível de independência do indivíduo, bem como interesse para certa atividade e hábitos familiares. É de extrema importância que as crianças se envolvam com essas atividades, que devem ser desempenhadas em momento de descontração. Recomenda-se o uso de brinquedos e músicas, com o objetivo de tornar a atividade mais lúdica e prazerosa. É pertinente lembrar que a criança deve participar de todas as etapas das atividades, desde o início com a preparação e estruturação da atividade até a finalização e organização do ambiente.

As AVDs são “(...)atividades orientadas para o cuidado do indivíduo com seu próprio corpo, (...) elas permitem a sobrevivência básica e o bem-estar”. Nessa categoria inclui banhar e tomar banho no chuveiro; usar vaso sanitário e realizar higiene íntima; vestir; deglutir/comer; alimentar; mobilidade funcional; cuidar de equipamentos pessoais; higiene pessoal e cuidado com corpo, pelos, unha, dentes; atividade sexual (AOTA, 2014).

Para crianças entre 1-3 anos, o treino das AVDs pode ser utilizado como um recurso lúdico, criando um momento que imite o banho, a alimentação, o uso do banheiro, higiene pessoal com bonecos da criança. A atividade tem por objetivo treino e aperfeiçoamento de AVDs, treino da coordenação visomotora, estimular a imaginação, além de proporcionar vínculo familiar. A atividade pode ser desenvolvida e desempenhada com a criança da seguinte maneira:

- deixe o ambiente mais livre possível, pois há uma grande possibilidade de a criança fazer bagunça;
- pegue algum utensílio que possa ser utilizado como banheira;
- organize o banho com a criança, pegue um pouco de água, sabonete/shampoo, toalha;

- inicie a atividade, sempre explicando as etapas e a importância do banho e, ao final, estimule a criança a organizar e limpar o ambiente.

Interessante os pais ou responsáveis que irão gerir e participar da atividade, falar frases motivadoras, estimulando a criança a continuar na atividade e desempenhá-la de forma prazerosa. O banho pode ser trocado por outros exemplos citados acima, preparados e desempenhados a partir de etapas semelhantes.

A partir dos 5/6 anos as crianças têm maior domínio da coordenação motora, desempenhando as AVDs com maior independência. Para o estímulo dessas habilidades, independência e autonomia, a criança pode ser estimulada a escolher suas próprias roupas para vestir, se banhar sozinha com a supervisão do adulto e alguns direcionamentos para que a criança se organize e se higienize de forma adequada. Assim como na alimentação, sempre com supervisão, os pais ou responsáveis podem auxiliar a criança a desempenhar a atividade de forma satisfatória e prazerosa.

As AIVDs são definidas como “atividades de apoio à vida diária dentro de casa e na comunidade, que muitas vezes necessitam de interações mais complexas que as utilizadas nas AVDs.” Nessa categoria inclui atividades como: cuidar de outros (incluindo seleção e supervisão de cuidadores); cuidar de animais; educar criança; gerenciar comunicação; dirigir e mobilidade na comunidade; gerenciar finanças ; gerenciar e manter a saúde; estabelecer e gerenciar o lar; preparar refeições e limpeza; atividades e expressão religiosa e espiritual; segurança e manutenção emergencial; fazer compras (AOTA, 2014).

Nessa categoria, separamos por algumas atividades, por faixa etária, em que as crianças e jovens podem auxiliar ou desempenhar sozinhas:

Quadro 1: AIVD's que podem ser desempenhadas de acordo com a faixa etária

1-3 anos	4-5 anos	6-8anos	9-11 anos	12-14 anos
Guardar brinquedos e livros	Arrumar a cama	Lavar e guardar louça	Preparar lanches, acompanhando receitas	Limpar banheiro
Tirar a própria roupa	Ajudar a separar o lixo	Dobrar roupas	Limpar móveis e armários	Passar pano no chão
Guardar sapatos	Guardar roupas	Pendurar roupa no varal	Trocar roupa de cama	Cuidar de irmãos mais novos
Colocar roupa no cesto	Guardar parte da louça	Lavar quintal	Dar banho e limpar o cantinho do xixi e cocô do bicho de estimação	Preparar refeições (com supervisão)
Limpar pequenas superfícies	Ajudar a colocar a mesa	Guardar compras	Ajudar no preparo da comida	Por roupa para lavar


Tirar o prato da mesa	Tirar pó	Separar roupa suja por cor	Lavar janelas	Arrumar a geladeira
	Regar plantas e ajudar a alimentar bichos de estimação	Varrer	Fazer lista de compras	Lavar bicicleta, moto e carro

Fonte: elaborado pelas autoras

Importante destacar que a participação das crianças e jovens nas tarefas domésticas, organização e cuidado com a casa é extremamente relevante para o desenvolvimento e para a construção de um senso de comunidade, colaboração, empatia e respeito. Em relação à organização da rotina familiar, sugere-se um quadro que possa ser feito semanalmente. A partir do quadro de incentivo à organização da rotina, exemplificado, a seguir, interessante (re)adequar horários semanalmente em uma agenda ou em uma folha, tentando, dentro das possibilidades e limites, orientar-se a partir dos horários e da rotina antes do isolamento. Em um momento de descontração familiar, importante pré-estabelecer horários e as atividades a serem realizadas, tendo como objetivo adaptar-se ao novo contexto.

Interessante envolver, se possível, a criança na construção do quadro, tornando uma atividade da semana da criança; um quadro que seja separado e delimitado por dias da semana e períodos é mais fácil para visualizar os afazeres. É possível organizar um quadro de atividades gerais de todos familiares, podendo, também, ser feito um para cada criança, com suas atividades específicas e individuais. Vale lembrar que qualquer material que se tenha em casa pode ser utilizado, usando a imaginação para deixá-lo mais interessante e atrativo.

Quadro 2: Exemplo de quadro de rotina semanal, organizada por dias da semana e período do dia

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado/ Domingo
Manhã	Despertar/ AVD's Início das AIVD's	Despertar/ AVD's Início das AIVD's	Despertar/ AVD's Início das AIVD's	Despertar/ AVD's Início das AIVD's	Despertar/ AVD's Início das AIVD's	
Tarde	início das AIVD's Lazer	início das AIVD's Lazer	início das AIVD's Lazer	início das AIVD's Lazer	início das AIVD's Lazer	
Noite	AVD's	AVD's	AVD's	AVD's	AVD's	

Fonte: elaborado pelas autoras

Vale ressaltar a importância de distinguir hábitos de rotina. Hábito é determinado padrão de comportamento, relacionado aos papéis de desempenho e organização das AVDs e das AIVDs. Já a rotina é a maneira na qual é planejada e executada as atividades durante o dia, a semana ou mês. Organize o quadro de rotina de acordo com suas práticas habituais.

3. ROTINA ESCOLAR

A importância da família, principalmente no processo educacional à distância, é de extrema relevância, tanto na organização da rotina escolar quanto na ajuda ao sistematizar os estudos e o local que será realizada esta tarefa. É possível recorrer ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o enfoque da ação educativa deve ser pautado a partir das reais condições de aprendizagem da criança por meio da mediação de alguém mais experiente. A ZDP enfatiza a importância que há na mediação de pessoas com níveis distintos a trabalharem juntos, a fim de desenvolver o aprendizado (SAWAIA, 2014).

Esse pode ser o momento oportuno para reservar um tempo a mais para o envolvimento das atividades escolares da criança, delimitando um tempo a essa tarefa. Importante manter o ambiente propício ao estudo, deixando os eletrônicos desligados, o ambiente com pouco estímulos sonoros, visuais e bem iluminado, bem como manter comunicação com a escola, detectando e informando o professor quanto às dificuldades que a criança venha a enfrentar.

Devido a esse momento de adaptação ao novo e de reorganização, a criança pode estar mais vulnerável, expressando mais sentimentos, por exemplo: raiva, irritação, indisposição, o que pode interferir na relação com os estudos. Dessa forma, é interessante não obrigar a criança, de forma rigorosa, a realizar as tarefas escolares, mas estabelecer horários específicos para que essas atividades façam parte da rotina da casa. Interessante, também, distribuir as tarefas durante os dias da semana para não sobrecarregar a criança para facilitar seu envolvimento.

4. ATIVIDADES FÍSICAS

Muitas brincadeiras podem envolver atividades físicas¹: a queimada, skate, patins, pega-pega e pular corda são alguns exemplos. Dentro de casa, caso haja espaço, é possível utilizar os próprios móveis e objetos, como cadeiras, mesas, almofadas para construir circuitos e imaginar jogos e competições. O objetivo principal é manter o corpo e mente ativos, auxiliando na saúde e gasto de energia, prevenindo disfunções e dores.

As atividades físicas auxiliam, também, no desenvolvimento de consciência corporal, coordenação motora, fortalecimento do corpo. Alongamentos diários são importantes para fazer antes e após o exercício físico. Importante orientar e observar o modo adequado na respiração: inspirar pela boca e expirar pelo nariz, de forma lenta, respeitando sempre o limite do corpo.

1 A secretaria da Educação disponibiliza uma página com diversos jogos que envolve atividades físicas, a descrição e explicação de cada um deles. Ver <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/>, no quadro à esquerda, sugestão “jogos e brincadeiras”.

Figura 1: alongamento

Fonte: Saúde Brasil - Ministério da Saúde

Figura 2: atividades relaxantes

Fonte: Pinterest

Nessa categoria de atividades, sugerimos yoga, meditação, respirações conscientes, escada pés. Essas atividades têm com objetivo de diminuir a ansiedade, estimular concentração, foco e memória, desenvolver coordenação motora, fortalecer o corpo, consciência corporal e relaxamento.

Para introduzir a prática de yoga e meditação para crianças, o uso da internet e aplicativos é sempre interessante. Há diversas aulas *online*² disponíveis na internet, músicas para auxi-

2 Sugestões de canais no Youtube para tal prática: Smile and Learn – português; Yoga para crianças; Yoga com histórias; Cosmic kids Yoga (canal em inglês).

liar a meditar e meditações guiadas. Importante ajustar e as posturas (asanas) do yoga, quando necessário, de acordo com o limite do corpo, primando pelo conforto durante a prática, bem como a respiração adequada nessa prática.

O escalda pés é uma atividade que pode ser feita em família, envolve cuidados com o próprio corpo, tem poucas restrições, fácil preparo e possui muitos benefícios: relaxamento, redução do estresse, melhora do fluxo sanguíneo e redução de inchaço. Segundo a medicina chinesa, o escalda pés pode auxiliar na distribuição da energia (yang da cabeça) para extremidade fria dos pés (energia yin), ajudar em quadros de insônia, irritabilidade, fadiga física e mental. As contra indicações são dirigidas para mulheres grávidas, hipertensas, pessoas com trombose, câncer ou metástase, já que aumenta o fluxo sanguíneo, o que pode afetar o organismo de alguma forma.

Algumas ervas podem ser utilizadas, por exemplo: a camomila com suas flores ajudam a manter a hidratação da pele, alivia dores musculares, coluna e ciáticas; o hortelã-pimenta pode ser usado para combater fadiga, o aroma característica da menta auxilia no descongestionamento das vias respiratórias, reduz o estresse e fortalece o sistema imunitário; o alecrim pode combater enxaquecas, para lapsos de memória e baixa de imunidade, além de diminuir dores reumáticas e articulares. O sal grosso pode ser utilizado para neutralizar a energia do corpo; o vinagre pode ser um aliado, pois além de fazer assepsia, deixa os pés mais macios.

Em um momento para relaxar, importante escolher um ambiente tranquilo, por exemplo, uma cadeira confortável. A seguir, a pessoa deve colocar 2 litros de água morna (35-36°C) em uma bacia, 1 a 2 colheres da erva de preferência ou 5 gotas de óleo essencial, 3 colheres de sal grosso e 1 xícara de vinagre. Após o escalda pés, em média 20 minutos, importante secar os pés e finalizar com um creme hidratante massageando seus pés. Outros ingredientes podem ser utilizados, por exemplo, aqueles de fácil acesso.

5. ATIVIDADES DE CRIAÇÃO E CRIATIVIDADE

O objetivo principal é estimular a criatividade para a criação de algo; um objeto, um jogo, uma peça de teatro, música, dança. Atividade livre e de imaginação pode envolver diversos aspectos que favorecem o desenvolvimento de habilidades e competências da criança. É essencial que as crianças estejam envolvidas em atividades que permitam estimular a curiosidade, expressão, formular hipóteses, pensamentos, reflexões, oferecendo oportunidades de errarem e voltarem a experimentar, desenvolvendo habilidades para enfrentar desafios e resolução de problemas. A utilização de materiais recicláveis e artísticos podem atuar como facilitador nesse processo de desenvolver a criatividade.

5.1 ATIVIDADES DE CONCENTRAÇÃO, MEMÓRIA E LEITURA

Nessa categoria, sugerimos utilizar jogos que a família possa ter em casa, ou que possa ser confeccionado, como jogo de cartas, peças e tabuleiros; jogos que envolvam toda a família e que

necessitem de algum tempo e foco são interessantes para a estimulação de habilidades de concentração, memória e paciência. Sempre interessante ter atenção para a faixa etária indicada para cada jogo, para não gerar muita frustração e nervosismo nas crianças. Importante estimular a persistência da criança diante do jogo, como a permanência até o seu final. Importante ter atenção aos sentimentos que estão sendo gerados e saber manejá-los, para que a criança se sinta confortável durante os jogos e brincadeiras.

Jogos de cartas, como o jogo uno, é muito divertido; envolve atenção aos números, cores, estratégia, resolução de problemas e, também, gera competição saudável entre os participantes, além da possibilidade da participação de toda família. Caso a criança já saiba ler, sempre interessante separar um momento do dia para tal. Os pais e responsáveis podem se juntar a essa prática de leitura e torná-lo um momento de conexão com as crianças, lendo para elas e discutindo sobre temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual conjuntura é incerta e é necessário buscar recursos que ajudem a nos adaptarmos e nos reorganizarmos neste novo cenário mundial. A Terapia Ocupacional é uma área da saúde que busca auxiliar os indivíduos a ter autonomia, independência e organizar as AVDs quanto as AIVDs. Neste contexto, os terapeutas ocupacionais são os profissionais capacitados para orientar e ajudar a reestruturar essa quebra de rotina repentina. As atividades são essenciais na vida do ser humano, podem auxiliar ou desorientar o indivíduo, afetando principalmente as crianças. Identificar seus limites e suas dificuldades, nesta conjuntura, é de extrema importância, pois a partir daí é possível traçar novos caminhos e implementar novas metas, vivenciando um dia de cada vez.

Sugerimos, também, resguardar um tempo dedicado a si; vivenciamos momentos incertos que podem gerar ansiedade e medo. Importante encontrar momentos que sejam propícios a organizar a rotina, para manter um sentido de ordem e estruturação; manter os cuidados com o corpo e as atividades que estavam no cotidiano antes do isolamento social.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Occupational therapy practice framework: Domain and process. **AJOT**. E.U.A, v. 6, p. 1-48, 2014.
- CARVALHO, L. M. G. Terapia Ocupacional na Reabilitação de Pacientes Neurológicos Adultos. In: CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de; LUZO, Maria Cândido de M. **Terapia Ocupacional: Reabilitação Física e Contextos Hospitalares**. São Paulo: Roca, 2004.
- CORDEIRO, J. J. R. **Validação da Lista de identificação de papéis ocupacionais em pacientes portadores de doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) no Brasil**. 123 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Terapia Ocupacional, Interdisciplinar em Ciências da Saúde, Unifesp, Santos, 2005.

FRANCO, M. P.; KUDO, A. M. **Terapia Ocupacional em Contextos Hospitalares e Cuidados Paliativos**: Terapia Ocupacional em unidade de terapia intensiva pediátrica. São Paulo: Payá, 2018.

ROSA, S. D; ROSSIGALLI, T. de M.; SOARES, C. M. (org.). Terapia Ocupacional e o Contexto Familiar. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 18, p. 7-17, 2010. SAWAIA, B. B. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 4-17, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000600002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2020.

MATERIAL ONLINE

HAMMELL, K. W. Engagement in living during the covid-19 pandemic and ensuing occupational disruption. **Ot Now**, Ottawa, p. 1-4, jul. 2020. Disponível em: <https://www.caot.ca/document/7179/EnsuringOccupationalDisruption.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KIELHORFNER, G.; POSATERY, J. A model of Human Occupation: part 1 conceptual framework and content. **AJOT**. E.U.A, p. 572-581. set. 1980a. Disponível em: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1889866>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KIELHORFNER, G. A model of Human Occupation: part 2 Ontogenesis from the perspective of Temporal Adaptation **AJOT**. E.U.A, p. 657-663. Set. 1980b. Disponível em: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1890017>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KIELHORFNER, G. A model of Human Occupation: part 3 Benign and Vicious Cycles **AJOT**. E.U.A, p. 731-737. Set. 1980c. Disponível em: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1889902>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KNECHT-SABRES, L. J.; WEPPNER, A.; POWERS, C.; SIESEL, B. Do Health-Care Professionals Really Understand the Role of Occupational Therapy in Hospice Care? **American Journal Of Hospice And Palliative Medicine**. Wichita Falls, p. 379-386. maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1049909118812858>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPISTS. Definition of occupation. 2012. Disponível em: < <https://www.wfot.org/about/about-occupational-therapy> >. Acesso em: 10 abr. 2020.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS: ALGUMAS DICAS PARA AUXILIAR PROFESSORES, ESTUDANTES E FAMILIARES

Daniele de Lima Kramm

Henrique Valle Belo Ribeiro Angelo

Saulo Missiaggia Velasco

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia do novo coronavírus (covid-19) e da necessidade de restringirmos o contato com outras pessoas, como principal medida recomendada pelos órgãos de saúde mundiais, algumas instituições de ensino estão diante de um desafio: manter o calendário escolar, adaptando suas atividades de maneira que possam ser desenvolvidas em casa, com o devido acompanhamento da escola. Essas medidas, tomadas emergencialmente diante de um contexto crítico de saúde pública, remetem a uma discussão importante do campo educacional: a qualidade da educação a distância (EaD).

A EaD tem sido firmada como uma modalidade de ensino desde a popularização da internet na década de 1990 (BAILEY; COTLAR, 1994) ainda que a possibilidade de utilizar computadores para ensinar conteúdos ter sido sugerida muito antes (DEWEY; DEWEY, 1915). Na verdade, a modalidade de EaD antecede o advento da internet. O registro mais antigo de que se tem notícia é de um curso de Taquigrafia (uma técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações), oferecido em 1728, nos Estados Unidos, com materiais enviados semanalmente aos alunos pelo correio. O exemplo mais conhecido no Brasil de ensino por correspondência é o do Instituto Nacional Brasileiro, fundado em 1941 e popularizado entre os anos 60 e 80.

Atualmente, muitas instituições de ensino superior (IES) brasileiras têm adotado o ensino a distância pela internet. As políticas educacionais passaram a recomendar essa modalidade, principalmente, a partir das reformas educacionais ocorridas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Diante da necessidade de formar um grande contingente de professores que ainda não haviam cursado o ensino superior, exigido com a nova lei, diversas medidas foram tomadas no intuito de avançar a EaD no país.

A pesquisa educacional passou a focar o EaD a partir dos primeiros anos do século XXI. A principal preocupação era avaliar a qualidade dos cursos que, em sua maioria, estão sendo realizados pela iniciativa privada, com custo e duração significativamente menor do que dos cursos presenciais. Segundo Giolo (2018), a rede privada é detentora de mais de 90% das matrículas

nessa modalidade de ensino, as quais são voltadas, principalmente, para as áreas de formação de professores, administração e serviço social.

Mesmo sendo um fenômeno relativamente recente, a EaD tem apresentado avanço acelerado e ocupado papel de destaque na educação superior brasileira (GIOLO, 2018). Recentemente, a proposição da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem reacendido o debate acerca da efetividade da EaD, uma vez que o documento aventa a possibilidade de ampliar essa modalidade para a Educação Básica. Atualmente, a suspensão temporária das aulas nas escolas, em função da pandemia do novo coronavírus, forçou a adoção às pressas da EaD como medida emergencial de manutenção o ensino.

A adoção improvisada da EaD tem encontrado pelo menos duas grandes barreiras. De um lado, muitas escolas não estavam preparadas para tal implementação. Sem formação adequada, professores e coordenadores pedagógicos têm se esmerado para produzir materiais instrucionais de qualidade (aulas *online*, videoaulas gravadas, tarefas e avaliações) que possibilitem condições mínimas de ensino. De outro lado, os alunos também não foram preparados para essa modalidade de ensino. Muitos não possuem as habilidades de estudo autônomas para conseguir aprender em casa sem o contato direto com um professor, o que tem imposto um desafio adicional aos familiares.

O presente material foi formulado com o objetivo de descrever algumas estratégias que possibilitem ampliar habilidades de estudo, de maneira a fortalecer a autonomia dos/as estudantes para enfrentar essas novas demandas. As dificuldades encontradas neste período atípico de quarentena, podem variar de estudante para estudante a depender de diversos fatores, como as suas habilidades preexistentes de estudo, organização, planejamento, autocontrole, organização da casa e da família e o histórico escolar do estudante.

2. DÉFICIT NAS HABILIDADES DE ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E AUTOCONTROLE

Quanto mais novo o estudante, mais difícil o engajamento em atividades que exijam concentração em um computador, se essa atividade não for suficientemente atrativa. Escolas que tentam transmitir aulas, ao vivo, para estudantes muito novos dependem muito da habilidade dos(as) professores(as) para manter o estudante engajado. Ainda assim, o tempo de engajamento tende a ser muito baixo, exigindo, muitas vezes, que a família se envolva nas atividades com o estudante. Por outro lado, é provável que os alunos de escolas, as quais demandavam um grande volume de atividades de casa, antes da suspensão das aulas presenciais, tenham menos dificuldades de se adaptar à EaD do que os alunos de escolas mais focadas em atividades em sala de aula.

Realizar atividades em casa requer organização, planejamento e autocontrole. Organização envolve a preparação do ambiente de estudo, o levantamento das tarefas a serem realizadas e a providência dos materiais necessários. O planejamento envolve habilidades de reservar horários para realização das atividades, estimar a duração de cada atividade, definir prioridades de estudo, decompor atividades maiores em pequenas partes, estabelecer metas factíveis e construir

cronogramas de estudo. Déficits severos em habilidades de organização e planejamento produzem procrastinação, distração e abandono dos estudos.

Ao contrário do que muitos dizem, autocontrole não é ter força de vontade para resistir diante de tentações. Essa perspectiva apenas atribui a culpa por procrastinar ao estudante, o que tem implicações enormes para a sua autoestima. É importante compreender o autocontrole como a habilidade de evitar as tentações imediatas para manter o comprometimento e conseguir ganhos maiores em longo prazo.

Segundo o pesquisador Rachlin (2000), autocontrole envolve um conflito entre benefícios imediatos e futuros. Temos uma tendência a escolher sempre aquilo que nos traz benefícios mais imediatos; portanto, benefícios futuros têm um valor menor para as pessoas. Em geral, falar para uma criança: “estude isso hoje que no final do ano vai evitar ficar de recuperação” gera muito pouco engajamento. Quando a descrição de benefícios futuros gera algum engajamento, este tende a se dissipar rapidamente.

Alguns pesquisadores têm apontado que crianças têm mais dificuldade em se comprometer com benefícios de longo prazo do que adultos (MISCHEL; EBBESEN, 1977). No entanto, com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas, como o acesso a dispositivos eletrônicos repletos de benefícios imediatos (jogos, filmes, redes sociais, compras, entre outros.), a impulsividade nos adultos tem aumentado consistentemente, favorecendo a procrastinação.

O custo psicológico de se interromper uma atividade altamente prazerosa em um dispositivo eletrônico para se engajar em uma atividade acadêmica *online* pode ser enorme. Para ilustrar o conflito, vamos considerar que o benefício imediato da atividade prazerosa tenha um valor 10 e o benefício futuro da atividade acadêmica tenha um valor 3. Então, diante de um conflito entre benefício imediato e benefício futuro, o primeiro ganhará invariavelmente. No entanto, se o acesso à atividade altamente prazerosa for adiado, é possível que seu valor se aproxime de 3, facilitando o autocontrole. Criar estratégias para distanciar o benefício imediato ou evitar o contato com ele pode ser a única possibilidade real de se comprometer com o benefício de longo prazo.

3. DIFICULDADES PROVENIENTES DE UM HISTÓRICO DE BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR

Um dos maiores motivadores para a realização de atividades escolares é o sucesso quando as realizamos. Ter um histórico de sucesso motiva o estudante a enfrentar dificuldades e a manter o engajamento, mesmo em situações atípicas. Em contrapartida, o fracasso escolar produz aversão escolar, dificuldade de aprendizagem, desatenção e fuga de atividades acadêmicas.

O estudante que tem um histórico de baixo desempenho, normalmente, é cobrado pela família e pela escola para ter resultados melhores. Contraditoriamente, ao invés de motivar o estudante, a cobrança excessiva por resultados tende a enfraquecer a motivação para realização das atividades escolares.

Algumas vezes, a baixa motivação para realizar atividades em casa se deve a uma falta de pré-requisitos importantes. O sistema educacional não exige que o estudante domine com 100% de precisão os conteúdos e habilidades previstos para uma etapa escolar para que ele avance à etapa subsequente. Com isso, vários estudantes são expostos ao ensino de conteúdos e habilidades mais complexos sem terem adquirido todos os seus pré-requisitos necessários. Quando faltam pré-requisitos relacionados a conteúdos, o estudante pode precisar interromper o estudo com demasiada frequência para reaprender conteúdos já passados. Quando faltam pré-requisitos relacionados a habilidades instrumentais (JOHNSON; STREET, 2004), como fluência de leitura e cálculos matemáticos simples, ou a habilidades acadêmicas complexas, como compreensão de texto, produção escrita, pesquisa e resolução de problemas, a aprendizagem autônoma tende a ser muito mais difícil.

4. ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E ESTUDO EM CASA

Hübner (1999) descreveu características de famílias que favorecem o estudo em casa. Essas famílias organizam o ambiente de estudo, priorizam os compromissos escolares, respeitam o momento do estudo, incentivam a curiosidade, estabelecem e cumprem combinados, definem regras coerentes com seu próprio comportamento, valorizam o bom desempenho e dão pouca atenção ao baixo desempenho. Com práticas familiares muito distintas dessas, os estudantes tendem a apresentar grandes dificuldades para iniciar e se manter engajado em atividades escolares.

Famílias com rotina e espaço já organizados tenderão a sofrer menos os efeitos do distanciamento social. Ainda assim, é provável que precisem se adaptar aos novos desafios impostos pelo confinamento em família, como o convívio intenso, o respeito aos espaços individuais, a conservação do ambiente e a divisão das tarefas domésticas. Os desafios se agravam quando os adultos da casa precisam conciliar o trabalho com a supervisão das atividades escolares.

5. DICAS PARA O ESTUDO EM CASA

Felizmente, a despeito das condições e desafios analisados anteriormente, algumas dicas simples podem auxiliar os estudantes a se engajar mais produtivamente nos estudos durante o período de distanciamento social. Apesar de complexo, o comportamento de estudar envolve um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas. As dicas, a seguir, são dirigidas ao próprio estudante, mas podem requerer o auxílio de pais e professores para serem implementadas.

5.1 ORGANIZAR O AMBIENTE E O MATERIAL DE ESTUDO

- a) Crie um espaço favorável para o estudo, se possível, destine um local somente para as atividades acadêmicas. O ideal é que esse ambiente seja bem iluminado, arejado e com a mínima circulação de pessoas;

- b) Organize previamente o material que irá utilizar durante a atividade; procure organizar tudo o que irá precisar (estojo, livros, cadernos) evitando, assim, distrações desnecessárias que possam deslocar a sua atenção neste momento. Outra estratégia importante é retirar desse espaço o que você não irá usar para a atividade;
- c) Informe-se previamente sobre as plataformas que serão utilizadas e se você possui os acessos necessários. Atualmente, as escolas têm organizado suas atividades em plataformas específicas (como Moodle ou aquelas franqueadas pelos sistemas apostilados), mas também têm adotado outros recursos, como o *Zoom*, *Skype* e *Google Meeting*. Em geral, são disponibilizadas as identificações e senhas de acesso para as aulas ou reuniões *online* momentos antes do início da atividade, o que exige que o (a) estudante esteja atento (a) para essa organização antecipadamente;
- d) Livre-se das tentações; observe quais são as atividades e objetos que costumam lhe distrair (redes sociais, televisão, *tablets*, celulares, jogos, animais de estimação) e procure manter-se longe deles durante o tempo programado para o estudo. Quando você estiver usando o computador ou celular, feche todas as outras abas do navegador e todos os aplicativos; se você pensar em abrir uma aba com uma rede social ou abrir um aplicativo, primeiro conclua a meta que estabeleceu. Outra dica importante é excluir mensagens do tipo “pop-up” e demais notificações que possam aparecer na tela durante este período;
- e) Defina limites claros com as pessoas que moram com você para evitar interrupções; cada interrupção aumenta o valor da tentação.

5.2 MONTAR UMA ROTINA, DEFININDO UM PLANO DE ESTUDOS SEMANAL

- a) O ideal é organizar uma rotina semelhante a que você tinha antes do período de afastamento social. Por exemplo, se seu turno escolar é matutino, priorize atividades como assistir videoaulas para este horário;
- b) Prepare-se para esse momento: atividades simples como tomar o café da manhã, fazer a refeição, fazer a higiene pessoal, trocar de roupa podem fornecer pistas para seu corpo que você irá iniciar a atividade de estudo, ampliando o seu engajamento;
- c) Liste todas as atividades que precisa fazer durante a semana em períodos (manhã, tarde e noite); além das acadêmicas, inclua também aquelas fixas da sua rotina, como horário das refeições e autocuidado, jogos, redes sociais, séries, filmes e tudo mais que costuma fazer parte da sua rotina; Para as atividades acadêmicas, além da data de entrega da tarefa, inclua o tempo previsto e defina o dia que deverá realizá-las antes deste prazo.;
- d) Sempre que possível, estabeleça horários para realizar as atividades em que não há intensa circulação de pessoas pela casa, que seus amigos não estejam *online* jogando e que não concorra com outras coisas que você poderia fazer;
- e) Estabeleça prioridades: para isso, é importante considerar as particularidades de cada atividade, como a urgência, a quantidade, o esforço e a importância de cada uma delas. Defina

metas para as suas atividades; é importante que sejam metas curtas, tangíveis e factíveis. O objetivo de estabelecer uma meta é conseguir alcançá-la. Então, atente para que suas metas correspondam ao que você já consegue realizar na sua rotina. Criar metas que você considera ideais, mas muito distantes do que você já faz, pode aumentar sua frustração a gerar procrastinação. Para evitar isso, decompor uma atividade em passos menores pode ajudar bastante. Por exemplo, para um dado assunto que você precisa estudar, divida as tarefas (leitura do livro, videoaula e exercícios). Cada uma destas atividades pode ser uma meta distinta, que deve ser listada no plano e riscada quando concluídas;

- f) Programe pequenas pausas durante as atividades; atrele essas pausas a conclusão de uma meta, e não à tarefa inteira. Um pequeno intervalo de 5 minutos é suficiente para recuperar o fôlego para a próxima etapa;
- g) Estabeleça limites claros para a conclusão das suas tarefas diárias; é muito importante a sensação de “dever cumprido”! Programar o final da atividade nos auxilia a alcançar objetivos a curto prazo, ampliando a nossa motivação para a tarefa seguinte e nos deixando tranquilos para os momentos de lazer e relaxamento sem culpa. Em situações de isolamento social, como a que estamos vivenciando, esses momentos são fundamentais e precisam fazer parte da nossa rotina. Tem sido comum o relato de pessoas que se sentem ainda mais desmotivadas neste período, principalmente, em função da ansiedade em uma situação como esta. Os limites não devem ser o que você considera o “ideal” em uma situação de estudo cotidiana, mas o que você tem conseguido alcançar neste momento;
- h) Esteja atento (a) aos seus limites e possibilidades – para que o planejamento de estudo seja efetivo e nos auxilie verdadeiramente, é importante conhecermos nosso rendimento, ou seja, o autoconhecimento favorece o planejamento eficaz. Mas como reconhecer nossos limites e possibilidades? Uma dica é registrar o tempo e/ou o desempenho nas suas tarefas durante um período. Você pode, por exemplo, registrar na sua agenda ou em uma planilha, quanto tempo levou para ler um texto e responder dez exercícios de interpretação, ou retomar as notas de uma aula e fazer 5 questões de Matemática. Conhecer seu rendimento médio vai lhe dar informações reais sobre o quanto você é capaz de produzir em outras atividades semelhantes, fazendo com que seu plano de estudos respeite as suas capacidades individuais, reduzindo as chances de frustração;
- i) Outro aspecto importante que precisamos estar atentos (as) refere-se ao nosso conhecimento que temos a respeito de nós mesmos, do que nos motiva ou nos dispersa. Termos clareza do que geralmente nos distrai, facilita o controle dessas dispersões, antes que elas aconteçam. É importante, também, identificarmos os momentos do dia em que somos mais produtivos (as), procurando sempre respeitar esta particularidade no momento de organizarmos nosso plano de estudos.

5.3 MANTER UMA POSTURA ATIVA DURANTE O ESTUDO

- a) A atividade presencial exige uma série de comportamentos que devem ser emitidos por nós durante uma aula: tomar notas, estar atento ao que o professor está falando, tirar

dúvidas, participar das discussões; enfim. Quanto mais ativos somos durante o estudo, melhor aprendemos e para a EaD não é diferente. Precisamos ter uma postura ativa diante do estudo;

- b) Ao assistir aulas ao vivo ou gravadas, tomar notas pode ampliar a sua atenção e facilitar seu estudo posteriormente. É importante ter um local (caderno ou arquivo) destinado para esse fim, em que você possa anotar as ideias centrais, palavras-chave ou dúvidas que possam surgir;
- c) Outra dica é realizar sínteses e pequenos resumos ao final da atividade ou aula. Ser capaz de escrever com as próprias palavras um dado conteúdo é um indicador importante de que o aprendizado de fato ocorreu;
- d) No período de reclusão, é muito importante manter contato com seus colegas de classe. Além das conversas informais ou jogos, você pode aproveitar o uso da tecnologia para montar grupos de estudo neste momento. Esses grupos podem auxiliar na realização das tarefas ou sanar pequenas dúvidas, favorecendo o seu engajamento com as atividades escolares.

Realizar uma atividade autonomamente, sem o auxílio direto do (a) professor (a) pode ser um grande desafio para muitos estudantes! É fundamental que pais, mães ou responsáveis possam prestar o auxílio inicial nas tarefas. Muitas crianças não adquiriram, ainda, os repertórios básicos para a realização das atividades *online*, o que pode demandar o acompanhamento mais sistemático de adultos no início das tarefas. Procure instruir a criança a realizar os procedimentos, sem fazer por ela. Por exemplo, crie uma pasta com o nome do seu filho (a) e ensine como abrir um documento e salvar no local adequado. O ideal é que as tarefas sejam divididas em subpastas, por disciplina escolar. Dependendo da idade da criança, essas atividades básicas irão requerer o acompanhamento de um adulto, até que ela as tenha aprendido completamente. Deixar um lembrete com o passo-a-passo pode ajudar bastante neste período inicial.

Em estudo de revisão recente, que analisa os impactos psicológicos dos períodos de isolamento social, Brooks et al (2020) concluem que as crianças tendem a responder, quatro vezes mais, com sintomas de estresse pós-traumático quando submetidas a períodos de quarentena, do que em situações normais de rotina social. Por isso, é importante estar, ainda, mais atentos à saúde mental das nossas crianças e jovens neste período.

Os estudos resgatados referem como sintomas psicológicos mais comuns: insônia, ansiedade, exaustão emocional, humor baixo e irritabilidade, sendo esses dois últimos os de maior incidência. Nesses estudos, foram identificados, sentimentos como medo, tristeza, nervosismo, culpa, confusão e raiva. Alguns aspectos gerais da rotina podem fornecer pistas aos pais e familiares sobre os comportamentos de crianças e adolescentes neste período, como verificar se mantém contato social com outras crianças, ainda que virtualmente, se consegue estabelecer uma rotina diária e estar atenta aos cuidados com a higiene, por exemplo. Mudanças no padrão de sono e alimentação podem indicar dificuldades em lidar com essa situação.

Neste período, é importante ampliar momentos de interação familiar prazerosos, como ler livros juntos, assistir a filmes ou séries, jogos de tabuleiro e retomar hobbies antigos, como jogar cartas. Igualmente, considerar que as atividades escolares a distância e a nova rotina no confinamento são novidades, tanto para as crianças quanto para a família e para a escola. A paciência e tolerância, também com as fragilidades dos adultos, é fundamental neste momento. Em muitas situações, pais e mães seguem trabalhando, *online* ou mesmo presencialmente. Esse acompanhamento pode gerar grande estresse familiar; agir com mais flexibilidade e criatividade pode auxiliar e reduzir essas tensões.

Trata-se de um momento atípico e temporário, que podemos e devemos agir com mais tolerância e menor rigor nas nossas expectativas e exigências. Espera-se, com isso, que as dificuldades deste período possam ser superadas conjuntamente, fornecendo novas oportunidades para as famílias, para os estudantes e para a escola.

REFERÊNCIAS

- BAILEY, E.K; COTLAR, M. (1994). **Teaching via the Internet**. Communication Education, 43(2), 184-193.
- DEWEY, J.; DEWEY, E. (1915). **Schools of to-morrow**. New York: E. P. Dutton.
- GIOLO, J. o (2018). **Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa**. RBPAE. V. 34, n.1, 73-97.
- HÜBNER, M.M. (1999). Contingência e regras familiares que minimizam problemas de estudo: a família pró-saber. In R.R. Kerbauy & R.C. Wielenska (Orgs.). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva da reflexão teórica à diversidade na aplicação** (p.251-256). Santo André: ARBytes.
- JOHNSON, K.; STREET, E.M. (2014). **Precision Teaching**. *The Wiley Blackwell Handbook of Operant and Classical Conditioning*, 581-609.
- MISCHEL, W.; EBBESEN, E.B. (1970). **Attention in delay of gratification**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329.
- RACHLIN, H. (2000). **The science of self-control**. Harvard University Press.

MATERIAL ONLINE

- BROOKS et.al l. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O QUE FAZER COM AS CRIANÇAS EM CASA, EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL?

Rodnei Pereira

Rodrigo Toledo

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 trouxe desafios inimagináveis para toda a sociedade. No caso do Brasil, quem suporia que viveríamos um cenário no qual, por não haver vacinas ou remédios comprovadamente eficazes, estaríamos à mercê de uma doença, cuja única saída é permanecer em isolamento social, sem contato com as pessoas que amamos e sem poder exercer nossas funções como trabalhadores, como estudantes ou desfrutar de momentos de lazer?

Desde o início do isolamento seguimos receosos, com medo do adoecimento e da morte. Tememos pela nossa própria vida, bem como pelas vidas de nossos familiares e amigos. Porém, é hora de nos preocuparmos com toda a humanidade. Muitos de nós, desde o começo da pandemia, vimos chamando atenção para a preocupação com as pessoas mais vulneráveis, sobretudo com aquelas que vivem em situação precária de moradia, em dificuldades financeiras, sem saneamento básico ou em situação de rua. Há, ainda, aqueles que não podem praticar o isolamento, porque atuam na área do comércio e serviços, a saber: entregadores, funcionários de supermercados e estabelecimentos que fornecem alimentos, bem como na área de saúde, segurança, entre outras.

A interrupção das aulas, em todos os níveis e modalidades de ensino, vem exigindo das famílias novas formas de organização de suas rotinas, tempos e espaços de realização de suas tarefas. Especialmente, para aquelas que têm filhos matriculados em idade escolar, há que se equilibrar atividades profissionais, cuidados diversos, tarefas escolares, atenção e “privação de liberdade” de ocupação de espaços abertos e de convivência comum, sejam de esportes e lazer, de práticas religiosas ou de consumo. Passamos por um problema de saúde pública de proporções globais, que evidencia a necessidade de ser mais solidários, empáticos e colaborativos uns com os outros, não importa quem eles sejam. Precisamos aprender a cuidar de todos, de cada um e a cuidar do mundo.

Tendo essas ideias como ponto de partida, o presente texto pretende compartilhar algumas sugestões para o acompanhamento de crianças que estão em processo de alfabetização, visto que muitas famílias¹ estão preocupadas com a aprendizagem de seus filhos. Muitas famílias não

1 A palavra “família” e suas variantes, quando aparecerem neste texto, referem-se a qualquer grupo de pessoas que assumem compromissos de afeto e cuidado mútuo, além de parentescos biológicos.

têm acesso à internet ou a fontes variadas de acesso à informação, que as ajudem a atravessar um momento como esse, a apoiar as crianças que, provavelmente, ficarão muitos meses em casa, impedidas de frequentar a escola.

Mesmo que muitas redes públicas de ensino tenham preparado materiais didáticos e enviado tarefas para que os estudantes em processo de alfabetização façam em casa, às vezes, eles precisam da ajuda dos adultos, principalmente, as crianças que ainda não conseguem ler e escrever sozinhas. Nesse caso, podemos perguntar: a família deve assumir a responsabilidade de apoiar as crianças em suas tarefas? Antes de refletirmos a respeito, vamos relembrar alguns acontecimentos recentes.

A primeira providência tomada por algumas redes públicas de ensino foi decretar recesso escolar, enquanto se preparavam para tomar decisões acerca do que seria feito, ante aos desafios impostos pelo isolamento social. Mas, a exemplo de outros países que já venceram o pico de contaminação de covid-19, como a Alemanha e a Áustria, o isolamento em massa durou aproximadamente quatro meses. Olhando para esses exemplos, é preciso que estejamos preparados para enfrentar um longo período sem que os estudantes possam retornar às suas atividades regulares na escola.

Já as escolas privadas criaram, rapidamente, mecanismos de envio de atividades e de oferta de aulas, utilizando ferramentas de tecnologia de informação e comunicação (TDIC). Temendo perder clientes, essas escolas têm enviado tarefas em quantidade excessiva aos estudantes, sobrecarregando as famílias e cometendo alguns equívocos no que vêm exigindo que os alunos façam.

De fato, é um momento delicado para todos. Enquanto há escolas privadas temendo uma crise financeira, visto que precisam se manter e garantir o trabalho de funcionários de apoio escolar, administrativo e professores, as famílias também temem pela manutenção dos seus empregos. Por isso, mais uma vez, é preciso que sejamos compreensivos e solidários, levando em conta as perspectivas, limites e necessidades de todos. Precisamos buscar algum consenso e algum equilíbrio.

As equipes escolares, especialmente gestores, coordenadores pedagógicos e professores precisam assegurar um diálogo constante com a comunidade e com as famílias, do jeito que for possível, aplacando angústias, criando formas alternativas de comunicação, de difusão de informações e de orientações a todos. Além disso, é necessário que equipes escolares e famílias, em comum acordo, sejam públicas ou privadas, sigam algumas premissas, sugeridas a seguir, para que cheguem a um consenso adulto, razoável, pacífico e colaborativo. Assim, voltamos ao questionamento: as famílias devem assumir a responsabilidade pelo ensino direto das crianças que estão em processo de alfabetização?

Para refletir a respeito desse questionamento, que não é simples, precisamos ter consciência de que a profissão docente é constituída por um conjunto de conhecimentos específicos. Não pode ser exercida sem preparo, sem um conjunto de saberes necessários para acompanhar pessoas em processo de aprendizagem. Ademais, não podemos delegar as famílias tamanha responsabilidade. Contudo, é possível que os grupos familiares utilizem situações do cotidiano que auxiliarão os alunos que precisam aprender a ler e a escrever, sem que para isso tenham que desenvolver tarefas “escolarizadas”. Proporemos alguns exemplos. Mas, antes de expô-los, gostaríamos de fazer

alguns lembretes importantes, a fim de contribuir para que nenhuma família se sinta pressionada ou ansiosa em ensinar leitura e escrita as crianças, a qualquer preço. Vale lembrar que:

Quadro 1 – Exemplos de situações do cotidiano

- a) O trabalho a ser desenvolvido em casa, pelas crianças, não substitui aquilo que fazem sob acompanhamento dos professores;
- b) As atividades feitas em casa devem se apoiar em situações lúdicas e em momentos de estudo que ajudem a criança a manter sua rotina de relação com o conhecimento escolar;
- c) Tais atividades devem primar por aquilo que os estudantes já haviam aprendido na escola ou aquilo que conseguem fazer sem a ajuda direta e constante de um profissional do magistério. Em outras palavras, nenhuma tarefa pode ser tão fácil, que não tenha nenhum desafio; nem tão difícil, a ponto de a criança não conseguir realizar suas atividades sozinha;
- d) Nenhum familiar pode ou deve realizar as atividades pelos estudantes, nem dar auxílio constante durante todo o período em que estiver se dedicando a tarefas escolares. No caso de famílias mais numerosas, nas quais há crianças com idades variadas, sejam próximas ou distantes, as interações entre elas podem ser de grande valia para a aprendizagem e a realização de atividades escolares e momentos de estudo. Para tanto, é importante estabelecer alguns combinados de convivência e apoio mútuo, com a mediação dos adultos;
- e) As crianças podem sentir falta da rotina escolar, da convivência com os professores, os educadores da escola e os amigos. Podem, também, desenvolver sentimentos e emoções muito variadas (medo, ansiedade, angústia, raiva, tristeza). Então, é preciso que famílias e escolas estejam atentas e criem alternativas de comunicação;
- f) É preciso garantir que as crianças mantenham suas rotinas. Manter hábitos relacionados a horários e tempos de estudo é positivo, não apenas para garantir uma relação com os conteúdos escolares, mas para ajudar a lidar com esse difícil processo de distanciamento social, com algum conforto existencial. Garantir que haja rotina não quer dizer rigor excessivo; vez ou outra, dependendo da necessidade da criança, é possível flexibilizar a rotina combinada, negociando como os momentos de estudar podem ser reorganizados ao longo dos dias e das horas.

Fonte: elaborado pelos autores

Com base nessas premissas, vale perguntar: o que pode ser feito em casa, para manter crianças em processo de alfabetização, em relação com as culturas do escrito e que seja possível e coerente com esse cenário imposto pela pandemia?

A resposta para essa pergunta implica a compreensão sobre os “mistérios” da escrita alfabética; é necessário ter uma relação diária e constante com experiências cotidianas, que possam ajudar a criança a prestar atenção nos usos que fazemos da leitura, da escrita, da fala e da escuta. Empregamos, aqui a palavra “mistério”, pois quem ainda não entendeu como se pode combinar letras para formar palavras, pode ter a sensação que ler e escrever é uma atividade misteriosa. Descobrir tais mistérios é um caminho longo e trabalhoso para a criança.

Para auxiliá-la nesse caminho, propomos que todos partam dos comportamentos leitores e escritores que colocamos em prática todos os dias. Por exemplo, ao mesmo tempo em que fazemos uso dos nossos telefones celulares, assistimos TV, cozinhamos, cuidamos da roupa que vestimos, buscamos nos informar, nos divertir, nos emocionar, estudar, usamos redes sociais na internet, preparamos listas de compras, anotamos uma receita, assistimos a vídeos no *YouTube*, assistimos telejornais, lemos notícias pelos celulares, entre outros. Com base nessas experiências, sugerimos algumas atividades.

2. EXPERIÊNCIAS ENVOLVENDO LEITURA E ESCUTA DE TEXTOS VARIADOS

Propiciar contato com histórias de faz-de-conta, como fábulas, contos de fada, histórias em quadrinhos, lendas, adivinhas, piadas, “causos”, histórias e memórias de família, relatos de experiências engraçadas. Há muitas plataformas digitais, por meio das quais se pode acessar histórias para que a criança ouça. Sugerimos alguns títulos de histórias para ouvir, que podem ser localizadas na Internet.

Quadro 2 – Títulos de histórias

- | |
|---|
| 01 – Marinho Marinheiro – Gilberto Gil e Babuska |
| 02 – Sapo Vira Rei vira Sapo – Nara Leão |
| 03 – O Segredo do Curumim – Chico Buarque e Francis Hime |
| 04 – Tião das Selvas – Caetano Veloso e Betina |
| 05 – Bom Dia, Todas as Cores – Renato Terra e Fernando Gama |
| 06 – Malaquias, o Macaco Cismado – Tom Zé e Cristina Porto |
| 07 – Folia de Feijão – Guarabyra & Grupo Terra Molhada |
| 08 – O Barquinho – Tavito e Jane Duboc – Irupê e Menino Navegador |
| 09 – O Circo Cheio de Lua – Nara Leão |
| 10 – Curupaco Papaco – Gal Costa |
| 11 – Ratinha Ritinha – Tom Zé – Folclore Brasileiro |
| 12 – O Jacaré Que Comeu a Noite- Nara Leão |
| 13 – O Coronel e o Barbeiro – Caetano Veloso |
| 14 – Saci Perere da Mata Escura – Secos & Molhados |
| 15 – Malandragens de um Urubu – Angela Herz,Ruy Quaresma |
| 16 – Marte Invade a Terra – Ruy Quaresma |
| 17 – Filhote de Trem – Edu Lobo e Tulio Mourao |
| 18 – Dona Lua Vai Casar – Caetano Veloso e Fatima Flor |
| 19 – Zé Prequeté – Milton Nascimento |

- 20 – As Casas Que Fugiram de Casa – Elis Regina
- 21 – A Jangada de Natal – Gal Costa e Lenine
- 22 – A Flauta de Pan – Caetano Veloso
- 23 – O Bicho-Folhagem – Edson Gama
- 24 – O Rei que não Sabia de Nada – Luciano Alves e Célia
- 25 – Mamãe, Eu Quero Miar – Carlos Negreiros
- 26 – O Rapto das Cebolinhas – Nara Leão
- 27 – O Mistério de Zuambelê – Tom Zé
- 28 – Severino Faz Chover – Quinteto Violado
- 29 – A Bruxinha que Era Boa – Lucia Turnbull
- 30 – Pererê na Pororoca – Ney Matogrosso
- 31 – Passarinho Me Contou – Boca Livre
- 32 – O Gigante Azul – Ronaldo Mota
- 33 – Chico Palito – Chico Buarque de Hollanda
- 34 – Festa No Céu – Os Gladiadores
- 35 – A Salamanca do Jarau – Nara Leão
- 36 – Dona Baratinha – Tom Zé
- 37 – O Vaqueiro Misterioso – Rolando Boldrin – Tavito
- 38 – Adivinhe se é capaz – Renato Rocha
- 39 – Chapeuzinho Vermelho – João Gilberto
- 40 – Romeu e Julieta – Linda Borboleta com Jane Duboc

Fonte: elaborado pelos autores

A lista sugerida compõe a Coleção Taba, uma coletânea de contos, acompanhadas por canções interpretadas por grandes cantores brasileiros. Ouvir uma dessas ou de outras histórias por dia, em dias úteis, auxiliará a criança a entrar em contato com diferentes discursos, o que pode ajudá-la a perceber que usamos a fala e a escrita de modos distintos, dependendo do que queremos comunicar, a finalidade que essa comunicação precisa ter e como podemos adequar nossa linguagem a cada situação em que precisamos ler, escrever, falar ou ouvir alguma coisa.

Além da Coleção Taba, há a coleção Disquinho, que pode ser localizada com facilidade utilizando o *YouTube* e outras plataformas digitais acessadas gratuitamente, como o *Spotify*. Contudo, na impossibilidade de acesso à internet, quaisquer situações que envolvam o contato com a escuta de textos variados, como fábulas, contos, parábolas, lendas, mitos, lendas urbanas, narrativas de aventura, piadas, histórias em quadrinhos, panfletos de supermercado, entre outros tipos de materiais escritos, é de grande valia para quem precisa se alfabetizar.

3. SITUAÇÕES ENVOLVENDO A LEITURA DE TEXTOS DO COTIDIANO

Convidar a criança para participar de situações do cotidiano da casa, como cozinhar, também pode ser uma saída. Para tanto, vale convidá-la a olhar receitas para descobrir quais são os ingredientes que a receita pede, bem como suas respectivas quantidades. Isso pode ajudar a perceber que números e letras têm funções diferentes na escrita. Questionar, por exemplo, quantas pessoas a receita serve e o tempo que demora para preparar o prato, auxilia na percepção das características mais gerais de um texto como a receita.

Da mesma forma, em situações nas quais a família estiver assistindo ao noticiário, é importante chamar a atenção da criança para as palavras e frases que aparecem na tela, desafiando-a a descobrir o que está escrito. Esse é um dado valioso para que ela perceba as diferentes funções que a escrita pode ter. Além de contribuir para que preste atenção nas combinações de letras, no tamanho e nos tipos de letras usadas pelas redes de televisão para darem mais ou menos destaque a uma informação divulgada.

Convidar a criança a ler os rótulos dos produtos, chamando atenção para os ingredientes com os quais foram produzidos, as tabelas de informações nutricionais, o nome e o endereço da empresa que os fabricou, por exemplo, também podem render boas conversas e reflexões sobre as funções da leitura e da escrita.

O importante é seguir a seguinte regra: explorar todo tipo de material escrito disponível em casa, ainda que a criança ainda não saiba ler sozinha. É fundamental estimulá-la a tentar descobrir o que está escrito, de modo que possa elaborar suposições e hipóteses e se sentir estimulada e interessada em aprender a ler.

4. SITUAÇÕES LÚDICAS, DIVERSAS, ENVOLVENDO A REFLEXÃO DE PALAVRAS A PARTIR DE OBJETOS OU ENVOLVENDO JOGOS ORAIS

Sugerimos, também, algumas situações lúdicas envolvendo o uso de materiais disponíveis em casa, como por exemplo:

- a) Procurar, pela casa, objetos que possam rimar com panela, prato, colher, farinha, refrigerante, leite, pente, colcha, edredom, macarrão, sofá, café, chocolate, pano, sabonete, pia, chinelo, cadeira, entre outros;
- b) Pedir que procure objetos que rimem com os nomes dos familiares, por exemplo: panela-Gabriela, macarrão-João, pia-Lia, martelo-Marcelo;
- c) Pedir que a criança complete: Lá vem a barquinha carregadinha de..., e pedir que a criança complete com palavras iniciadas ou terminadas em *ão*, em *x*, em *l*, em *tr*, em *-ela*, em *-ol*, entre outros etc.;
- d) Brincar de trava-línguas diversos, como: “O rato roeu a roupa do rei de Roma, e a rainha ruim resolveu emendar”, “A aranha arranha a rã, a rã arranha a aranha, nem a aranha

arranha a rã e nem a rã arranha a aranha”. No caso desses trava-línguas, pode pedir que a criança troque as letras r por outras, como p, l, x, s, t, entre outras, ou pedir que fale com r “forte” e r “fraco”.

5. SITUAÇÕES LÚDICAS ENVOLVENDO A REFLEXÃO DE PALAVRAS ESCRITAS

Se for possível, utilizar pequenos textos que normalmente a criança utiliza para brincar, podem ajudá-la a se manter em contato com atividades que a ajudam a sentir-se próxima do que faz na escola, o que é importante para a situação que estamos atravessando. Esses textos podem ser escritos em pedaços de papel, à mão.

Quadro 3 – Exemplo de texto

QUEM COCHICHA,
O RABO ESPICHA.
QUEM CUTUCA, O RABO ENCURTA.
VIVA EU, VIVA TU,
VIVA O RABO
DO TATU.

Fonte: elaborado pelos autores

No caso desse pequeno texto, pode-se pedir que a criança pinte ou faça um traço, à lápis, nas palavras que terminam com o mesmo som ou que tem o mesmo “pedacinho” parecido, como é o caso da sílaba “tu”. É possível variar esse tipo de situação, utilizando textos como “lá em cima do piano tem um copo de veneno”, “borboletinha está na cozinha”, “adoleta”, “uni duni tê” ou outras cantigas que a criança goste ou se lembre. Esse exemplo abre espaço para sugerir situações que têm como foco a escrita.

6. SITUAÇÕES ENVOLVENDO A ESCRITA DE PALAVRAS

- Pedir que a criança brinque de trocar a primeira letra do seu nome e dos nomes das pessoas da família, para formar outros nomes engraçados, pode ser uma boa pedida. Por exemplo: Larissa – Barissa – Carissa – Darissa. Pode-se sugerir, inclusive, que siga a ordem do alfabeto. Se ela precisar, pode-se oferecer o alfabeto como apoio;
- Outra boa situação é pedir que a criança escreva uma lista de palavras como BOLA, PATO, POTE, VARA e pedir que tente acrescentar pelo menos uma letra em cada palavra, pode contribuir bastante. Nesse caso, as palavras possíveis de serem formadas são: BOLHA,

- PRATO, POSTE, VARAL. Ela também pode contar com apoio do alfabeto, escrito em um pedaço de papel, caso necessite;
- Seguindo essa ideia de formar novas palavras, é possível pedir que a criança experimente várias letras diferentes para conseguir escrever novas palavras. Por exemplo: PACA vira P_ACA; PATO vira P_ATO; POTE vira PO_TE (placa, prato, poste). É uma boa maneira de mantê-la ocupada, fazendo algumas tarefas que exigem experimentação de letras, reflexão e concentração;
 - É possível também, propor a criança que escolha alguns objetos disponíveis em casa e escreva seus nomes, trocando a primeira letra por outras, formando nomes engraçados, e depois mostrar suas descobertas. Da mesma forma, pode acrescentar novas letras no meio e no final de cada palavra e mostrar suas descobertas;
 - Brincar de forca, *stop*, cruzadinhas (essas disponíveis em jornais e revistas), também contribui de forma positiva para quem está em processo de alfabetização;
 - Sugerimos, ainda, que a criança seja convidada a escrever as histórias que mais gostou de ouvir, que invente e desenhe outras histórias, que desenhe partes das histórias que mais gostou e escreva partes da história. Escrever bilhetes e cartinhas para as pessoas das quais está com saudade;
 - É possível, também, organizar um jogo das emoções. Para isso, é possível selecionar *emojis/emoticons* (aquelas “carinhas” que utilizamos no *WhatsApp*), reproduzi-los no papel, ou mesmo no telefone celular e escolher algumas. O jogo consiste em pedir à criança que escolha uma das carinhas que possa representar seu sentimento. Depois de dar nome ao sentimento, a ideia é convidá-la a escrevê-lo no papel, ou utilizando um alfabeto móvel (feito em papel).
 - Outra situação possível é pedir à criança que escolha alguns brinquedos e que construa uma história (um conto, por exemplo). Após a representação, você pode solicitar que ela elabore e escreva um título para a sua história, em papel ou usando alfabeto móvel.
 - Para finalizar, sugerimos construir, com a criança, um Painel dos Sentimentos. Para isso, basta preparar um cartaz, usando materiais simples, como papel e caneta hidrocor. A ideia é que, ao final de cada dia, as pessoas da casa escolham uma palavra que represente o sentimento predominante naquele dia.

Quadro 4 – Exemplo de painel de sentimento

Data	Nome	Sentimento
10/04	Cláudia	cansada
10/04	João	triste
10/04	Pedrinho	nervoso
10/04	Aninha	contente

Data	Nome	Sentimento
11/04	Cláudia	preocupada
11/04	João	pensativo
11/04	Pedrinho	contente
11/04	Aninha	não sabe

Fonte: elaborado pelos autores

A ideia é que a criança que está na fase de alfabetização pergunte a cada pessoa da família como está sentindo e que peça que cada um escreva em uma tira de papel como se sente. A criança, então, poderá montar o painel, colando ou prendendo com fita adesiva o sentimento correspondente a cada membro da família. Além de ser uma atividade com desafios de leitura e escrita, a experiência de montar o painel pode ajudar em processos de diálogo, de compreensão dos estados emocionais de cada um e no fortalecimento de laços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observe que essa e outras situações envolvendo a leitura e a escrita, sugeridas neste texto, têm uma preocupação de estabelecer significados e de criar contextos que convidem a criança a pensar em como ela pode ler e escrever, em um momento atípico como este que atravessamos. Sendo assim, queremos enfatizar que a criança não pode se sentir pressionada, nem deve ser forçada a transpor desafios que lhe parecerem impossíveis. Da mesma maneira, situações que exigem que permaneça muito tempo sentada, copiando e memorizando letras e palavras sem sentido, são ineficazes.

Como já afirmamos, é muito importante que a criança tente manter, em algum nível, uma rotina mais ou menos semelhante com seus tempos regulares de estudo, inclusive para o seu desenvolvimento integral e para manter sua saúde mental. No caso de atividades de leitura e escrita, destinar 60 ou 90 minutos, nos dias úteis, para resolvê-las, é suficiente para ela mantenha seus tempos e ritmos de aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

O que for pensado pela criança no período em que permanecer em casa, será organizado e sistematizado pelas profissionais mais indicadas para cumprir com essa tarefa. Vale lembrar que muitos professores estão de prontidão para atender seus alunos e alunas de forma remota. Contemos com seu apoio. Esse período há de passar.

Esperamos que as sugestões aqui apresentadas auxiliem famílias e crianças em processo de alfabetização, criando ambientes leves, livres de pressões e cobranças e, principalmente, criando situações e cenários possíveis para todos seguirem com o cotidiano, apesar de todos os desafios que foram colocados pela pandemia. Por fim, concluimos lembrando de uma canção popular que lembra da força do povo brasileiro:

*No balanço de perdas e danos
Já tivemos muitos desenganos
Já tivemos muito que chorar
Mas agora, acho que chegou a hora
De fazer valer o dito popular:
Desesperar jamais.*

(Ivan Lins e Victor Martins)

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. (Orgs.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes, 2019.

LINS, I.; MARTINS, V. Desesperar jamais. In.: **Ivan Lins, A Noite**. Rio de Janeiro: EMI, 1979/1997. 1 CD. Faixa 2.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ROJO, R. (Org). **Alfabetização e Letramento**. Perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SAFRA, G. Apresentação do método de consulta. In: SAFRA, G. **Curando com histórias**. A inclusão dos pais na consulta terapêutica da criança. São Paulo: Edições Sobornost, 2011.

INFÂNCIA



MULTILETRAMENTOS NA INFÂNCIA: COMO FICAM AS CRIANÇAS NO ISOLAMENTO PROVOCADO PELA PANDEMIA COVID-19?

Priscila Barbosa Arantes

Sandra Cavaletti Toquetão

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan (China), surgiu um vírus letal que se espalhou rapidamente. O governo chinês mapeou o genoma e compartilhou as informações com o mundo. Porém, o coronavírus (covid-19) foi disseminado para outros continentes. O primeiro caso brasileiro chegou por meio de um homem infectado na Itália, país colocado em quarentena nacional desde março (PINHEIRO; RUPRECHT, 2020).

A partir desse momento, com a proliferação de notícias, muitas legítimas, mas muitas *fake news*¹, houve manipulação política e distorção de informações. Os pesquisadores do grupo Políticas Públicas da Infância PUCSP, composto em grande parte por gestores escolares da Educação Infantil, perceberam a necessidade de se posicionar no intuito de colaborar com a iminência de uma possível quarentena. A situação é alarmante e as crianças, em suas especificidades, apropriam-se culturalmente do ocorrido e produzem suas culturas, em um processo que William Corsaro, professor titular da cátedra “Robert H. Shaffer class of 1967”, denomina como “reprodução interpretativa”.

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado - pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interação e dão sentido ao que fazem (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24).

Na Educação Infantil, as crianças aprendem com outras pessoas, de forma relacional, real e significativa, descobertas desafiadoras dentro de seus tempos, espaços e materiais de sua cultura. Dentro dessa perspectiva, com uma enxurrada de novas informações e a suspensão de aula

1 *Fake news* é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais.

anunciada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo², pós-advento da pandemia de coronavírus³, surgiram alguns questionamentos: com suas infâncias diversas e repletas de especificidades, como as crianças ficarão no isolamento em casa? O que as crianças pensam sobre a pandemia do coronavírus? Existem artefatos digitais que provoquem diálogos entre família, criança e escola?

Fora as questões sobre como a criança vê o mundo, o momento é de muita comoção e de necessidade de muita reflexão e muita ajuda. As pessoas precisam de fontes confiáveis para manterem o foco. Desse modo, além de ouvir as crianças, suas culturas de pares e até suas angústias em um momento tão delicado, nós, pesquisadoras e gestoras, resolvemos anexar materiais ao aplicativo *PADLET*⁴. O intuito é que com a impossibilidade do acesso à escola e sem tempo previsto para retorno, consiga-se preservar a integridade da infância em todas as suas dimensões.

Inspirado na Resolução CME nº 02/2020 do Conselho Municipal de Educação⁵, esse mural digital construído no *PADLET* teve o nome “*Crianças em ação contra o coronavírus*”⁶ e teve como objetivo compartilhar diversos materiais para informar, provocar diálogos e propor atividades para as crianças realizarem em casa. Essa resolução aponta em seu artigo 2º que “para a Educação infantil, na faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais”.

Vale destacar que no mês de abril de 2020, sem previsão de retorno por conta do aumento dos casos de covid-19, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo enviou uma carta aos professores com orientação sobre o ensino a distância. Para a educação infantil, informou que enviaria cadernos impressos com indicações para que seja construída uma rotina com os bebês e crianças pequenas. Indicou, também, que as escolas de educação infantil criem ambientes (usando uma plataforma ou rede social) ou utilizem os canais já existentes para o diálogo diário com os familiares e crianças. O documento⁷ aponta a possibilidade de os professores produzirem conteúdo virtual ou indicar brincadeiras, contar histórias ou, simplesmente, dialogar com as crianças.

2. MULTILETRAMENTOS NA INFÂNCIA

De acordo com a UNICEF, 154 milhões de crianças ficaram sem aulas na América Latina e Caribe devido ao coronavírus (UNICEF, 2020). Nesses dias de distanciamento social, as famílias

2 Instrução Normativa SME nº13, de 19 de março de 2020 6016.2020/0023705-4. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da Rede Direta e Parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo - pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências.

3 A Organização Mundial da Saúde declarou, na quarta-feira (11/03/2020), estado de pandemia do novo coronavírus. Segundo o órgão, o número de casos, mortes e países afetados só deve aumentar. Mais de 100 países já são afetados pelo vírus – incluindo o Brasil (OMS, 2020).

4 Padlet é um aplicativo de Internet que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum facilmente. Ele funciona como uma folha de papel on-line onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto) em qualquer lugar da página, junto com qualquer um, de qualquer dispositivo.

5 Normas para a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do coronavírus, nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo

6 Endereço do *padlet*: <https://padlet.com/sandracavaletti/i38cygi8upsz>

7 Acesse o documento enviado para as famílias pelo link abaixo <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Orienta%C3%A7%C3%A3o-aos-familiares.pdf>

tiveram que pensar numa rotina diferente, já que as crianças foram privadas do convívio social que a escola proporciona. Por conta disso, foi necessário reinventar as formas de se relacionar dentro de casa. A ideia inicial das autoras foi pensar numa plataforma que disponibilizasse diferentes propostas para realizar com as crianças e que circulasse informações sobre a pandemia nas redes sociais.

Vivemos um momento na sociedade de grandes transformações com a influência das mídias e novas tecnologias na comunicação entre as pessoas e, como consequência, pelo seu caráter interacional, influenciam as brincadeiras das crianças. Estas fazem parte da diversidade cultural presente nas múltiplas infâncias, entrelaçadas com a diversidade das linguagens contemporâneas que permeiam o universo infantil, o qual podemos chamar de multiletramentos⁸ na infância. Essas novas práticas sociais multimodais requerem novos comportamentos, pois são mais participativas, colaborativas e mais fáceis de serem distribuídas.

Nosso dia a dia é tomado pela utilização dessas novas tecnologias que nos mobilizam e trazem em tempo real a informação. Dessa forma, atingem um maior número de pessoas e possibilitam uma diversidade autoral com produções de diferentes grupos. Qualquer pessoa com uma câmera e internet na mão pode produzir uma narrativa digital multimodal⁹ e compartilhar nas redes sociais. Essas produções saem do seu caráter técnico e são menos controladas por especialistas, pois são construídas por alguém que tem vontade de divulgar seu material. Esses novos letramentos ampliam as relações de forma positiva ou negativa. Percebe-se mais facilmente a falta de conexão entre as pessoas que, frente a uma tela de seu equipamento, realizam comentários ofensivos, irônicos ou agressivos que jamais fariam pessoalmente entre seus pares. Por outro lado, pode intensificar atitudes de colaboração, mobilização e coautoria.

Nesse mesmo contexto, cada vez mais digital, temos outro desafio. Grande parte de famílias de escola pública ainda não tem direito e acesso às tecnologias. É um problema, por exemplo, para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que enviou uma carta para as famílias com orientações e atividades para serem realizadas durante o isolamento social. Esse documento indica atividades que envolvem interação e brincadeiras para a educação infantil. Sugere, ainda, *links* de *sites* com informações e dicas de atividades interessantes que podem ser feitas com as crianças e familiares nesse período em que estão em casa. Porém, nesse contexto de exclusão digital, nem todos têm acesso às atividades propostas.

Sendo assim, este capítulo tem por objetivo problematizar as novas formas de dialogar com as crianças e refletir sobre as mídias que circulam nos equipamentos eletrônicos das famílias, cuja finalidade é, mesmo que a distância, pensar em ações que incentivem a produção infantil por meio dos multiletramentos e a construção dessas ações na formação de educadores.

Nossos estudos compreendem as crianças como sujeitos que constroem sua história, com ideias próprias e suas percepções pelo mundo. Dessa maneira, a escola é um espaço pensado para

8 Multiletramentos - Multiplicidade textual dos gêneros, das linguagens sociais e culturais, que constroem sentidos a partir de múltiplos textos, principalmente com o advento das inovações tecnológicas digitais, e, sobretudo, por conta da democratização do uso da internet (NEW LONDON GROUP, 1996).

9 As Narrativas Digitais Multimodais são recursos audiovisuais que facilitam as produções digitais, combinam diferentes mídias e narram processos (TOQUETAO; LIBERALI, 2018).

a transformação e construção da cultura de paz, respeito e discussões sobre a ética em todo o tipo de relações, inclusive as virtuais. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem papel fundamental para o processo de transformação social. Dentro e fora dela, é necessário pensar sobre a apropriação das novas formas de interações com a multiplicidade de canais de comunicação, com mídias e a diversidade cultural e linguística que representam os multiletramentos envolvidos nos tempos, espaços e interações da infância.

Com a impossibilidade do acesso e sem tempo previsto para retorno, como fica esse lugar institucional da infância chamado escola, responsável pelo desenvolvimento da cultura de pares? Percebe-se a escola enviando material para institucionalizar as relações na família, sem considerar as relações já construídas em seu núcleo. Por esses motivos, discute-se a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais para aproximar as crianças e famílias, compartilhando formas de brincar dentro de casa. Nesse momento de distanciamento social, as famílias buscam diferentes mídias com histórias, músicas e brincadeiras que possam incentivar a convivência dentro de seus lares. Outro aspecto importante é capturar e compreender o ponto de vista das crianças, em que os conteúdos e os produtos dessas mídias não são feitos simplesmente para o consumo infantil, mas que elas possam brincar de produzir seus próprios conteúdos com a orientação das famílias.

A multimodalidade, “[...] envolve o conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea, além de outras formas de representação utilizadas na construção da mensagem” (TOQUETÃO; LIBERALI, 2018), presente nas tecnologias da comunicação pode corresponder às diferentes maneiras de produzir sentido nas infinitas mensagens para a valorização das interações e brincadeiras saudáveis que trazem boas vivências. Não podemos negar que as imagens em movimento proporcionadas pelos equipamentos digitais são muito encantadoras, personalizadas e direcionadas ao público infantil. No entanto, as crianças precisam se movimentar, experienciar e explorar fisicamente o mundo ao seu redor. Desse modo, como juntar as duas experiências para construir boas interações na infância?

Algumas crianças passam mais tempo em companhia das mídias digitais do que com seus familiares e esse comportamento não é recomendado por vários especialistas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020), permanecer longos períodos nas telas causam diversos problemas de desenvolvimento infantil, como atraso da linguagem, a obesidade e problemas de interação. Sabemos que a comunicação digital não deve e nem pode ser a única forma de interação; é necessário criar, nesse núcleo familiar, muito mais momentos de desconexão, de estar junto sem a tecnologia.

3. A CRIANÇA COMO SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

O grupo de Políticas Públicas da Infância PUCSP defende, entre outras bandeiras, a participação ativa e direta das crianças na posição de sujeitos e atores sociais. Para que isso ocorra, há novas perspectivas de escuta e olhar, balizadas pela Sociologia da Infância que vê a criança como agente social, ativo e criativo e a infância como forma estrutural, integrante da sociedade desde o nascimento. Segundo Arantes (2018), é uma reparação por tanto tempo em que as crianças foram

marginalizadas na Sociologia e em outras áreas, por ocuparem sempre uma posição subordinada na sociedade e vistas como incapacitadas a contribuir.

[...] descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25)

Para exemplificar esse olhar, traz-se na íntegra a contribuição de uma coordenadora pedagógica da rede: um áudio com a explicação de uma criança sobre a falta de aula, prontamente, anexado ao *PADLET*: “Hoje não teve aula porque teve um CORONEL vírus que tá matando todas as pessoas, por isso que não teve aula hoje”. O áudio é de autoria desconhecida. Porém, é nítida a leitura, a reprodução interpretativa que a criança faz ao utilizar elementos conhecidos (no caso a palavra CORONEL), para que haja sentido para si no pensamento que construiu. Esse detalhe dá margem para que haja conversas com as crianças, a partir de uma postura etnográfica que valoriza e respeita uma etapa da vida tão envolvida e consternada quanto a etapa adulta supervalorizada.

Aliás, esse tipo de estudo etnográfico idealizado por Corsaro (2011) permite o acesso ao mundo da criança, ainda mais num momento, em que o adulto deve abandonar um pouco as concepções “adultocêntricas”, nas quais se coloca como parceria avançada e para valorizar a horizontalidade das relações, uma vez que ninguém é tão experiente assim em situações de pandemia; nem o adulto, nem a criança.

Sob essa perspectiva, o *PADLET* traz crianças ensinando a lavar as mãos, realizando experiências, receitas, brincadeiras e interações. Afinal, num período de reclusão, a ideia é que elas possam, também, direcionar e qualificar o tempo em casa. Como diz Urrutia (2016), o que as crianças dizem, no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e econômicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; no facto de haver uma maioria de adultos que defende que o melhor para as crianças é que os seus pais assumam a maior quota-parte de responsabilidade por elas, ao mesmo tempo que as condições estruturais para o fazer são reduzidas; no facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social; (QVORTRUP, 1995: apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 9)

O momento pandêmico traz a possibilidade da aproximação. As crianças querem partilhar suas dimensões lúdicas e essas dimensões precisam ser consolidadas entre adultos e crianças, não de maneira escolarizada, mas de forma muito mais proveitosa (ARANTES, 2018, p. 36).

4. FORMAÇÃO DA COMUNIDADE EM CADEIA CRIATIVA

É certo que a necessidade de fechar as instituições de ensino para diminuir a transmissão do coronavírus impactou a escola da infância. Algumas instituições transferiram para as famílias a continuidade das práticas por plataformas digitais como se fosse algo simples e normal. Sem refletir sobre esses dispositivos institucionais, as atividades em excesso incentivam a participação das crianças em diferentes meios digitais além do tempo indicado pela sociedade brasileira de pediatria¹⁰. A questão não é apenas organizar uma plataforma de ensino a distância com atividades de aprendizagem. Há um lado de interação, plural, afetivo e emocional que necessita ser pensado.

Segundo Martin-Barbero (2014, p. 10), “estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa”, sem um espaço único, rígido e fixo. A escola vai para além dos muros com seus saberes compartilhados. Para o autor, existe uma rede educativa na qual não há “idade para aprender” ou lugar: desde os pequenos meios, passando pela internet e em todos os espaços são possíveis. A proposta do *Padlet* ou de qualquer ambiente digital é que possa ser construído para compartilhar com a comunidade escolar, um material que represente o processo de formação e colaboração em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2018), ampliando o olhar e expandindo a discussão da educação de crianças em tempo de distanciamento social. Não queremos, de forma alguma, incentivar a construção como uma única alternativa roteirizada, mas considerar nossas infâncias plurais que precisam ser valorizadas em seus modos de viver e nas relações dentro de seu território.

Liberali (2018) discute a Cadeia Criativa como base para uma formação e uma colaboração mais crítica, a realizar-se por meio de atividades que se organizam em forma de elos concatenados, de maneira não linear para alcançar o trabalho com a comunidade. Essas ações tornam-se instrumentos de agir e de pensar a formação para planejar coletivamente, criar e transformar espaços em tempos difíceis como o que estamos vivendo.

O isolamento social em meio à pandemia do coronavírus gerou uma série de novos desafios para as escolas e para as famílias. A mudança repentina da rotina, o afastamento dos avós; a dificuldade de acesso ao mundo digital; o adoecimento ou mesmo a perda de um parente querido; a necessidade de algumas famílias trabalharem em casa; ou o desemprego, geraram uma busca intensa por receitas, roteiros e manuais de atividades adequadas para as crianças nas redes sociais. Toda essa conjuntura tem possibilitado um movimento que pode ser acolhedor, colaborativo, crítico, formativo e, ainda, propiciar a aprendizagem neste momento de crise.

Essas novas formas de interações propiciam aos professores a possibilidade de produzirem seus vídeos e lançá-los nas redes sociais buscando comunicar-se com as crianças e famílias. Essa ação gera um bem-estar entre muitos profissionais de educação também em seus isolamentos.

10 No documento da Sociedade Brasileira de Pediatria “Menos tela, mais saúde - dezembro de 2019” é indicado que o tempo de tela (incluindo computador, celular e televisão) de crianças com idades entre 2 e 5 anos, seja no máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/ responsáveis. Para crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas_MaisSaude.pdf

Colocamos alguns exemplos no padlet, não como receita para outros educadores realizarem, mas como novas formas de buscar interações e sentir uma aproximação, mesmo que virtual, para minimizar esse distanciamento social.

A intenção é tornar possível a transmissão de mensagens, ideias e diálogos virtuais entre as famílias de uma comunidade que está distanciada fisicamente. Essa interação não substitui as relações de aprendizagem que acontece na escola da infância, muito menos serve de compensação dos momentos de aprendizagens que a escola oferece. No entanto, pode produzir, de forma intencional e colaborativa, novos significados para a comunicação entre as pessoas que estão envolvidas na educação das crianças. Sendo assim, buscar as possibilidades formativas para trazer a comunidade como produtora de sua cultura em contextos diversos, inclui a cultural digital, com abordagem colaborativa envolvendo diferentes setores/ elos no compartilhamento de ideias, propostas e materiais pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES

Dentre os desafios provocados neste cenário de distanciamento, levando em conta os cuidados da convivência dentro de casa, as crianças continuam a construir seus saberes e buscar entendimento no que está ao seu redor. Elas pensam e constroem conceitos sobre a pandemia e percebem todas as suas dificuldades na saúde e nas relações sociais. Sendo assim, é importante conversar, falar a verdade e responder suas perguntas.

Os políticos e legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando. Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que elas acham, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (SOUZA, 2010, p. 13)

Outro aspecto importante é o tempo de brincar livre, um espaço que oferece oportunidade para as produções simbólicas como inventar brincadeiras ou contar histórias. Dentro das tensões que se desenvolvem nos lares, causadas pelo confinamento por conta da pandemia, perde-se espaço das brincadeiras criativas e investigativas, que são limitadas pelo isolamento social. Podemos afirmar que as aprendizagens na infância acontecem durante as brincadeiras e em atividades simples com ajudar o adulto nas tarefas da casa. É na relação saudável do diálogo e afeto compartilhado, quando a família cozinha junto ou organiza a mesa para a refeição que a criança se desenvolve de forma integral. A natureza ou a brincadeira com material não estruturado como tampas, painéis, caixas de papelão também são formas de provocar um brincar investigativo cheio de espaço para a criação.

O brincar entre telas também pode acontecer, afinal é uma das possibilidades para conectar pessoas. Nesse novo espaço, é preciso estar próximo das crianças quando estão na interação com as telas de celulares ou da televisão. Ler para a criança uma história digital, comentar, inventar novas possibilidades para o final da história; ver vídeos de música, dançar e propor movimentos

diferentes. A proposta é utilizar essas mídias como mediação para o diálogo e a resgate ou invenção de novas brincadeiras, mas não deixar as crianças além do tempo recomendado por especialistas.

Dessa maneira, os materiais disponibilizados nessas plataformas, além de variar o tipo de plataforma ou aplicativo - *Facebook, WhatsApp, e-mails*, ambientes virtuais, *blogs* e a própria televisão - precisam valorizar a diversidade sociocultural das crianças e respeitar as relações já criadas nas famílias. Não podem ter propostas de roteiros, manuais, com passo a passo ou com rotinas de horários rígidos. Sobrecarregar as crianças com atividades sem sentido só distanciam as relações na família e causam tristezas ou conflitos, ou seja, precisamos evitar atividades que incentivem o isolamento, o silêncio e o distanciamento, pois é na interação, carinho, diálogo que as crianças aprendem. As atividades precisam ser instigantes, criativas, que tragam a responsabilidade social e que sejam mobilizadoras de desafios. As dicas de músicas, sites, livros digitais, experiências e brincadeiras que possam ser compartilhadas dentro de um ambiente e que as próprias famílias possam compartilhar novas dicas, criando um espaço colaborativo de proteção e aprendizagem das crianças.

Mais do que pensar as brincadeiras, é preciso refletir sobre as concepções de infância e propor discussões sobre quais são seus direitos enquanto sujeito: as plataformas com material de qualidade, o respeito e a valorização das diversidades da infância; sua proteção de dados exposta em aplicativos na internet; o brincar dentro e fora de casa, como cuidar das relações família e escola sem confundir os papéis, ficar alerta e denunciar a violência que pode aumentar ou ficar escondida dentro dos lares, acontece quando as crianças são afastadas do convívio social. São muitos temas que podem dar boas conversas digitais.

Em continuidade às questões acima, vivemos em uma sociedade repleta de desigualdades e encontramos em nossas escolas crianças que estão vulneráveis. A escola cumpre sua função social e fortalece as políticas para a rede de proteção. Além da riqueza das relações, é preciso criar estratégias para suprir as necessidades básicas como alimentação e segurança. Os educadores podem se envolver em iniciativas para viabilizar a merenda das crianças com repasse de valores ou cestas básicas como observamos em alguns municípios.

Além desse direito básico e essencial, é preciso frisar que apesar do acesso à internet também ser um direito humano, temos muito para avançar, afinal, somos um país com uma enorme exclusão digital. Precisamos pensar no direito das crianças e suas famílias a internet gratuita e nas condições para o seu uso. Há uma diferença muito grande de acesso às tecnologias que vai da estrutura física, recursos, equipamentos e banda larga entre os lares. É preciso investimento, pois a comunicação digital rompe barreiras, pode valorizar seus territórios e ampliar seus conhecimentos. Como brincamos em casa? E como será que as crianças brincam em outros lares? É um bom começo para iniciar o diálogo e pensar uma educação inclusiva e plural.

Aos professores é importante planejar o retorno pensando em minimizar as perdas. Para isso, pode olhar dentro de sua turma para resgatar, ou talvez recomendar, a construção do fio e dos laços que estavam lá nos primeiros meses do ano. Algumas ações para trazer o passado é, por exemplo, pensar nas marcas de identidade do grupo que trazem os vínculos e desenvolve sentimento de pertença, por meio das relações de afeto e combinados construídos. Os professores podem buscar

fotos, processos, marcas e documentações realizadas nesse período que criaram memórias afetivas. Além disso, é preciso olhar o presente e as modificações do mundo ao seu redor, respeitar os tempos de cada um. Por exemplo, contar sobre seus momentos nesse isolamento e escutar o que as crianças têm para contar, são as histórias que transformam as pessoas e é a partir delas que podemos recomeçar. E, então, olhar pensando o futuro, se a escola cumpriu sua função social e quais foram as experiências que valeram a pena e abriram novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. B. **Inspiração em cenas e atos: pesquisa com crianças para a formação de coordenadores**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- LIBERALI, F. C. **Cadeia Criativa: Teoria e Prática em Discussão**. São Paulo, Pontes, 2018.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014
- NEW LONDON GROUP, The. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Cambridge, 2000. p. 09-37, 1996.
- PINTO, M; SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SOUZA, M. P. R. de. **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- TOQUETÃO, S. C.; LIBERALI, F. C.. **Narrativas Digitais Multimodais na Formação de Professores da Educação Infantil**. In: GIMENES, Nelson Antonio Simão; PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Formando Formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de Pesquisa II*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.
- URRUTIA, K. O. **Maestra, tengo una cosa para hablarle: las culturas infantiles en una contexto institucional de la educación infantil**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MATERIAL ONLINE

OMS. Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acessado em 13 de abril de 2020.

PINHEIRO, C.; RUPRECHT, T. **Coronavírus**: primeiro caso é confirmado no Brasil. O que fazer agora? Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/coronavirus-primeiro-caso-brasil/>. Acessado em 13 de abril de 2020.

SÃO PAULO. Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipal de São Paulo. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Orienta%C3%A7%C3%A3o-aos-familiares.pdf>. Acessado em 13 de abril de 2020.

SBP. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acessado em 13 de abril de 2020.

UNICEF. **Covid-19**: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima o UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acessado em 13 de abril de 2020.

FECHAMENTO DAS ESCOLAS; ENTRE A NECESSIDADE DO ISOLAMENTO SOCIAL E A ESSENCIALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL – COMO FICAM AS CRIANÇAS?

Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Renata Pereira Pardim

QUEM CUIDA DAS CRIANÇAS?

Diante da publicação do Decreto Nº 59.283 de 17 de abril de 2020¹, bem como a Instrução Normativa Nº 13/2020², foi anunciado que as escolas iriam fechar, diante da necessidade de estabelecer o isolamento social imposto como uma necessidade para conter a pandemia do vírus Coronavírus ou covid-19³.

Coronavírus (CID10) é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada COVID-19. Como nunca tivemos contato com o vírus antes, não temos imunidade. Ela causa uma infecção pulmonar. Nos casos mais leves, porém, parece um resfriado comum ou uma gripe leve. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa. A maioria das pessoas se infecta com os coronavírus comuns ao longo da vida, sendo as crianças pequenas mais propensas a se infectarem com o tipo mais comum do vírus. Os coronavírus mais comuns que infectam humanos são o alpha coronavírus 229E e NL63 e beta coronavírus OC43, HKU1.

Ocorre que as condições de trabalho e os novos arranjos familiares levaram muitas crianças a ficarem sob a guarda de seus avós. Uma contradição para o isolamento social, pois os idosos são o público mais vulnerável a letalidade provocada pelo coronavírus.

Segundo dados do SEADE⁴, cerca de 24% das famílias na Região Metropolitana são chefiadas só por mulheres, sendo que destas, em torno de 6% conta com a presença agregada ou isolada das

1 Diário Oficial do Município de São Paulo.

2 Publicada em Diário Oficial da Cidade em 19/03/2020.

3 Segundo definição do Ministério da Saúde in: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-adoenca#definicaodecaso> (Acesso em 12/04/2020).

4 Dados de pesquisa realizados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos, Fundação SEADE, apresentados em março/2020.

avós. Essa pesquisa, realizada em 2019, demonstra que não estamos tratando aqui de uma situação isolada, mas de um grande contingente populacional. Por isso é fundamental pesar alternativas de amparo dessas famílias.

Segundo dados do Ministério da Saúde⁵ a morte de idosos em decorrência de contaminação por covid-19, representa 75% do total de óbitos pela doença no Brasil. Dado alarmante, que somado a outro dado da pesquisa já citada da Fundação SEADE, nos informa que 40% das mulheres chefes de família têm mais de 60 anos, ou seja, compõe o grupo de risco mais vulnerável ao óbito.

Não presenciamos a elaboração de estratégias para amparar essa situação. Como será garantido aos arranjos familiares onde idosos sejam responsáveis pelas crianças, a possibilidade de isolamento social?

Outro tema significativo vem das alternativas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação⁶, na qual pretende ofertar uma espécie de “educação domiciliar” durante o período que permanecer a quarentena e a suspensão de aulas. Como essa população idosa, algumas desprovidas de conhecimento e ferramentas midiáticas poderão garantir que seus netos possam acessar esse “pacote de conteúdos” ofertado por SME?

Nas palavras de Paulo Freire:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixar suspeito, no mínimo, de que é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, senão se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo (FREIRE, 2006, p. 63-64).

Não nos parece razoável a elaboração de políticas públicas, ainda que para uma situação inusitada como a da pandemia, desconsiderar como são as condições de vida do público – alvo da tal ação política.

Terminamos essa parte com mais indagações que respostas, pois o desejo desse artigo suscitar reflexões, quem cuida das crianças durante a suspensão de aulas?

2. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO X A NECESSIDADE DE ISOLAMENTO SOCIAL

A pesquisa já mencionada traz outro dado muito relevante, aponta ser de 44% o contingente de mulheres chefes de família que trabalham fora. A pesquisa não traz as informações acerca das

5 Dados de 11 de abril de 2020. In: Saude.gov.br (Acesso em 12/04/2020).

6 Todas as orientações referentes ao atendimento de estudantes matriculados na Rede Municipal foram determinadas pela Orientação Normativa N° 15/2020, a qual foi publicada em DOC no dia 09/04/2020, sem nenhum diálogo prévio com os profissionais da Educação Municipal.

condições de empregabilidade dessas mulheres, ou seja, que tipo de contrato existe e em quais funções atuam.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, de medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2006, p. 127-128).

O Brasil apresentava uma taxa de 11% de desempregados no primeiro trimestre do ano e uma taxa de 40% de empregados informais. Logo, podemos estabelecer paralelos que apontam estarão muitas das famílias que têm crianças matriculadas na Rede Municipal de São Paulo, nessas condições.

Se fizermos um recorte nas famílias que estão em subemprego, temos a pensar serem as pessoas que recebem de acordo com a produção ou a revenda de produtos, ou seja, pessoas que não poderão exercer suas funções de maneira remota. Como não terão com quem deixar essas crianças, pois a escola estará fechada, podemos supor que parte dessas crianças tendem a circular junto com seus responsáveis, estando inviabilizadas de cumprir o isolamento social.

Preocupa-nos o fato de parte dessas crianças e adolescentes serem expostas ao vírus, mas também, a possibilidade de serem expostas ao trabalho infantil. Famílias que trabalham através do sistema de revenda de produtos, ganhos por produção e outras formas de trabalho não formais, podem necessitar o apoio das crianças e adolescentes para complementar seus ganhos. Uma vez inseridos em uma atividade com fins lucrativos, como seria seu retorno aos estudos, haja visto que as condições materiais podem demandar a permanências desses estudantes nessas formas de trabalho?

A Prefeitura de São Paulo anunciou um programa emergencial, o qual atenderá cerca de 1/3 dos estudantes da Rede, o qual consiste na distribuição de um cartão com saldo para aquisição de gêneros alimentícios para compensar a ausência de oferta de merenda escolar. Além do valor ser irrisório para o fim a que destina-se, temos as dificuldades de fazer com que tais cartões cheguem a essas famílias, já que muitas não tem por prática as atualizações constantes de endereços para a escola, outras vivem em locais onde as correspondências não conseguem chegar, além daquelas que estão em situações tão complexas de vulnerabilidade que não conseguem acessar os cadastros de programas sociais.

Para essas famílias, o trabalho infanto-juvenil já é algo muito latente, nesse momento de pandemia e de ausência de uma política mais efetiva para atender esse segmento em termos sócio – econômicos, tememos ser a inserção de meninos e meninas no trabalho, a única alternativa de subsistência para tais famílias. Afinal, como quem ficam essas crianças e adolescentes?

3. DENTRO DE CASA: QUEM CUIDA E PROTEGE AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES?

A escola pública pode apresentar diversas contradições. Convivemos com o fracasso escolar, com a evasão e com diversos outros fenômenos que expõe nossas fragilidades, ainda sim, esse é, por vezes, o único espaço público que assiste essa população. Mesmo diante de todas as contradições que podem existir, a escola pública está lá de portas abertas para atender todas as culturas que por ela passam. Quer dizer, estava, até antes da Pandemia.

A educação escolar exerce papel fundamental em todo processo de transformação social. À semelhança da política e da religião, a educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o *status quo*, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação (BETO, 2019, p. 17).

Para entrar no tema das “situações – limite”, nos termos de Paulo Freire, vivências por estudantes das escolas públicas, as quais por vezes tornam-se alvo de atenção de educadores e educadoras, gostaríamos de nos ater aos dados sobre abusos e violações dos direitos das crianças e adolescentes. Fizemos essa opção, por compreender ser o espaço escolar uma espécie de refúgio para esses meninos e meninas. Lugar onde são ouvidos, protegidos e onde diversas dessas situações recebem um tipo de enfrentamento. É na escola que as “situações – limites” podem ser refletidas e onde estudantes são amparados a construir um “inédito viável”, tomando consciência de si para poderem “Ser Mais”.

A realidade social nem cumpre as ilusões da meritocracia como também não pode ser vista como algo “fixo” ou “estaque”. As pessoas têm a oportunidade de romperem com algumas situações, desde que consigam adquirir as condições mínimas para tanto.

Na docência, sobretudo com as crianças, torna-se um risco aceitar a naturalização das situações de opressão apresentadas no cotidiano das escolas e do contexto social das crianças. A formação permanente precisa trazer à tona a realidade daquele território, suas fragilidades e potências. Deve-se conhecer o perfil da clientela atendida, para que as práticas curriculares possam contribuir para o “ser mais” das crianças e das professoras. A escola pode ser um espaço de transformação social, desde que as pessoas que lá atuem assumam esse compromisso (PARDIM, 2018, p. 78).

De acordo com os dados apontados pela Sociedade Brasileira de Pediatria, o Brasil registra 233⁷ agressões contra crianças e adolescentes por dia. Entre as violências estão a física, psicológica e tortura. Desse total, 25,3% das ocorrências aconteceram em São Paulo, estado que lidera os dados. Entre os anos de 2009 e 2014, as agressões contra crianças e adolescentes evoluíram para hospitalizações em 35855. Óbitos resultantes de agressão ocorreram em 3296 casos. Com relação

7 Disponível em www.sbp.com.br. (Acesso em 11/04/2020)

à violência sexual em 2018, foram 17.093 notificações ao Disque 100. Entre os casos confirmados de abuso sexual, mais de 70% ocorreram dentro de casa, sendo praticada por familiares e pessoas próximas à família.

Diante desse quadro, muitas crianças buscam no espaço escolar a oportunidade de vivenciarem suas infâncias e adolescências, pois sabem que nesse espaço estão, por hora, livres de situações de violação que as afligem. Além disso, por vezes, esse é um lugar possível para dar vazão aos sentimentos, pois no encontro com parceiros da mesma idade ou com adultos de referência, conseguem ser ouvidos, considerados e acolhidos. Quem atua na escola pública e apresenta uma escuta ativa, consegue contar diversas histórias acerca de violações de direitos, muitas das quais são manifestadas através de mudanças de comportamento, automutilação e tentativas de suicídio. Quem atua na escola pública e desenvolveu a consciência ética de seu papel social sabe que a diversidade apresentada ao longo desse texto apresenta-se no cotidiano escolar. Com todas as nossas contradições educadores e educadoras têm buscado a inclusão dos estudantes, pois acreditamos que:

Dessa forma, a inclusão deve acontecer em todos os momentos. Esse talvez seja o maior exercício em uma sociedade tão excludente. O profissional da educação precisa ter esse olhar. Assim como precisa gostar de pessoas. E isso não é pieguice. Significa ter afeto, no sentido de estar afetado pelo que o outro representa (SANCHES, 2019, p. 22).

Com a situação de isolamento social, necessária para combater o avanço da pandemia, quem cuida e quem promove a inclusão das crianças e adolescentes?

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2006, 20ª Edição.
- BETO, F. **Educação e consciência crítica**. In LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (ORG) Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência. São Paulo, Pontes, 2019.
- PARDIM, R. P. **As contribuições do Teatro do Oprimido para a formação permanente de professoras da infância: atos de uma experiência vivida**. Dissertação de Mestrado. PUCSP, 2018.
- SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo. Cortez, 2019.
- SÃO PAULO. **Mulheres e Arranjos familiares na Metrópole**. FUNDAÇÃO ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2020.
- _____. **Decreto Nº 59.283**, de 17 de abril de 2020. São Paulo, 2020.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Orientação Normativa Nº 13/2020**. São Paulo, 2020.

MATERIAL ONLINE

BRASIL Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-adoenca#definicaodecaso>> (Acesso em 12/04/2020).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **233 casos de crianças e adolescentes são notificados todos os dias**. Reportagem postada em 16/12/2019. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/233-casos-de-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias>. Acesso em: 11/04/2020.

ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Monika Garcia Campos da Silva

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, discute-se como se realizaram os ajustes no planejamento das aulas, estratégias, metodologias e nos materiais didáticos, que estão sendo utilizados para o “Ensino remoto de emergência” no segmento da educação infantil em uma escola particular católica. A escola oferece o ensino bilíngue – Inglês / Português – nos segmentos da educação infantil ao ensino médio. O prédio da educação infantil situa-se em um local amplo, arborizado, com parques, horta, tanque de areia, salas de jogos, música, ateliê de arte e espaço literário. Os espaços são organizados como parceiros pedagógicos, nos quais diferentes possibilidades materiais e recursos pedagógicos estão disponíveis para que haja socialização entre os pequenos e a aprendizagem possa acontecer de forma contextualizada.

O tempo para que as crianças possam ter experiências completas, interdisciplinares e significativas é constante, inclusive utilizado para trabalhar em parceria com professores especialistas. Na escola, as crianças têm oportunidade de explorar areia, terra e água; ouvir e contar histórias; explorar o corpo em movimento; manusear instrumentos musicais e brincar livremente, sozinhos ou em pares.

Nos deparamos, então, com a pandemia da covid-19 e a iminência de um possível distanciamento social, longe da escola, dos amigos e do grupo da sala. Em 19 de março de 2020, em nota no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, o Conselho Municipal de Educação (CME), redigiu normas para a reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do coronavírus, nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, trazendo as seguintes orientações: “para a Educação infantil, na faixa etária correspondente de 0 a 5 anos, deverão ser elaborados e enviados, de forma digital, roteiros de brincadeiras, atividades lúdicas, literárias, musicais e culturais” (21 de março de 2020, p. 14).

Durante a semana que antecedeu o fechamento das instituições de ensino, algumas crianças ainda continuavam a frequentar a escola, opção dada às famílias para que tivessem tempo para se organizar com a nova rotina. Tomando todos os cuidados encaminhados pelo governo, começamos a traçar ideias de como poderíamos alcançar nossos alunos, virtualmente (ensino remoto), mas de forma significativa em continuidade ao que já havia sido abordado em sala de aula.

Retomando e avançando em relação a aprendizagem da língua, que já aparecia em pequenas sentenças nas brincadeiras cotidianas dos pequenos, precisávamos reinventar a forma de ensinar

e aprender. Diante de tantas mudanças repentinas, nos dispusemos a repensar nosso currículo, repensar nossa prática, ajustar metodologias, preparar material didático, transformar o espaço virtual em um ambiente rico de aprendizagem, de modo a envolver os alunos e seus pais nestes novos processos participativos, afetivos, inspirando confiança.

2. ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Na escola mencionada, a tomada de decisão foi pelo “Ensino remoto de emergência”, uma vez que a educação das crianças de zero a até cinco anos e onze meses é de natureza puramente interacional, como reconhecido e afirmado nas propostas indicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, não havia nenhum plano de educação a distância efetivado em nossa instituição.

O CNE que se destaca pelo empenho na defesa dos direitos da Educação Infantil e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), propôs alteração no art. 8º do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, de modo a possibilitar a oferta de Educação Infantil na modalidade a distância em função do agravamento e disseminação da covid-19.

De acordo com Maia e Mattar (2007), a Educação a Distância é atualmente utilizada nos mais diversos setores como no ensino superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos livres, capacitação para o trabalho, divulgação científica, campanhas de alfabetização e, também, em estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional.

Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e no tempo. Isto é efetivado por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade está crescendo em todo o mundo, criando cada vez mais canais de multi linguagens e tornando-se um instrumento fundamental de oportunidades, visto que contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios. O ensino à distância permite, ainda, trabalho com indivíduos inseridos em contextos diferenciados ou ainda por disponibilizar tempos diferentes dos horários tradicionais de uma sala de aula.

3. BASES PARA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Na elaboração de nosso currículo no início deste ano letivo, levamos em consideração o projeto político-pedagógico, os valores e missão da instituição, partindo da concepção de educação alinhada com a visão de desencapsulação, indo além das disciplinas, ampliando as dimensões do processo de desenvolvimento permitindo ao aluno desempenhar um papel ativo na sociedade (LIBERALI, 2019).

Apoiando-nos também nas observações e reflexões sobre os anseios e necessidades de nossos alunos sob a perspectiva da Teoria da atividade Sócio-Histórico-cultural (TASHC), que tem em vista os artefatos culturais que medeiam a dinâmica das atividades humanas, nas regras de participação, nos papéis sociais de cada sujeito e no objeto que os sujeitos constroem coletivamente.

Para Vygotsky ([1934] 1998, p. 110), “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Diante disso, é preciso enfatizar a estreita relação entre aprendizagem, aprendizagem de línguas e desenvolvimento. Pela linguagem, os sujeitos se apropriam de conhecimentos e os produzem, utilizando a fala para se relacionar com outras pessoas e para organizar seu pensamento. Burnett (2011, p. 84) declara que as crianças nesse tipo de interação com a língua “não aprendem *sobre* fazer pão, elas *fazem* o pão para que as pessoas comam, e fazem isto atentamente, repetitivamente e sonhadoramente.”

As pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos nos mostram que a fala e a ação da criança fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a resolução de problemas, sendo tão importante quanto a ação em si mesma. Para executar essas ações, quanto mais complexa e menor a incidência de ajuda para sua resolução, maior será a importância que a fala adquire neste movimento (VYGOTSKY, [1934] 2008). Na visão histórico-dialética, desenvolvimento pressupõe conflitos, contradições, retrocessos e crises, isso envolve a formação da personalidade do indivíduo e a reflexão sobre as próprias ações. Responder o que é possível ao entendimento das crianças, ao valorizar suas indagações sobre o mundo ao redor é fundamental para a descoberta do mundo e a atribuição de sentido.

4. REINVENTANDO O CURRÍCULO

No decorrer do bimestre, muitas atividades estavam encaminhadas. Nosso olhar cuidadoso e a escuta atenta às descobertas, os desvelamentos, as hipóteses e encantamentos dos pequenos nos convidava a refletir, planejar e encaminhar diferentes contextos de aprendizagens. A construção de relações entre os sujeitos da discussão colaborativa opõe-se à passividade. O foco está na produção de um movimento dialógico e dialético (VYGOTSKY, [1934] 2008) discutido como, essencialmente, importante na produção dessas relações de compreensão e de transformação dos modos de participação dos integrantes, promovendo a produção do novo, isto é, da aprendizagem e desenvolvimento.

Ao “escutar” as crianças, as quais estão permanentemente a falar, expressando de inúmeras maneiras seus sentimentos, percepções, emoções e pensamentos, nos deparamos com o inesperado, o imprevisto, temos pistas sobre suas formas de pensar, de fazer, de perguntar e de teorizar. Escutar significa estar atento, utilizando todos os sentidos para reconhecer e garantir a igualdade de oportunidades para que cada sujeito de direitos seja considerado a partir de suas diversidades. Para Engeström (2002, p. 192) significa que “[...] os aprendizes precisam, antes de tudo, ter uma oportunidade de analisar criticamente e sistematicamente sua atividade prática e suas conclusões internas”. Trata-se de um processo que envolve confronto, contestação e negociação na produção de novos sentidos compartilhados.

Segundo Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 72), as crianças têm acesso a infinitas formas de linguagens que não se limitam unicamente à linguagem falada, existem as linguagens do corpo, do gesto, da dança, a linguagem matemática, a linguagem da arte, do desenho, da pintura, da modelagem, entre outras.

Ao apropriar-se dessas linguagens a criança pode operar no plano simbólico, exercitar sua capacidade criadora, a partir do que já conhece: ao aprender algumas frases, a criança aprende a lógica da língua e é capaz de formar frases novas. Essas experiências se expressam no brincar, no qual as crianças, ao descobrir a linguagem, descobrem o mundo dos outros e de si mesma. Nesse brincar - atividade vital - as crianças aprendem. Um aprender alegre e criador, que educa a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. A criança aprende palavras, inventa outras. Brinca com todas elas.

A partir da escuta ativa, do olhar cuidadoso, nas entrelinhas e nos entremeios, começamos a traçar o percurso ideal, o mais próximo às necessidades dos alunos neste tempo de distanciamento social. Crianças que emergem como co-construtores do conhecimento, da cultura, e da sua própria identidade. Fez-se então um necessário ajuste nos planos de aula iniciais, assim como nas estratégias e metodologias a serem utilizadas neste novo formato “emergencial e remoto”.

Tendo em foco o currículo desencapsulado, que enfatiza a identidade dos aprendizes como produtores de sentido, contemplando modos de agir, de pensar e de aprender de cada criança, foi elaborado um currículo comprometido com práticas integradas de formação e desenvolvimento humano global, em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Sob o aporte da Base nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado pelo CNE que apresenta o conjunto essencial de aprendizagens para a educação básica e para o ensino médio. Pautamos o currículo na interdisciplinaridade e na multiplicidade metodológica e didático-pedagógica, nos debruçamos em nossos re-planejamentos para tornar ainda mais significativo os saberes e os novos modos de ser e agir no mundo dos aprendizes.

A BNCC se compõe a partir de seis direitos de aprendizagem das crianças e os objetivos de aprendizado compreendidos nos campos de experiência. São direitos de aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, garantidos em cada um dos cinco Campos de Experiências nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.



Por meio da plataforma “Moodle”, utilizada na escola desde 2012 como recurso para o desenvolvimento de atividades *online* a partir do ensino fundamental 2, disponibilizamos um “menu” de atividades diariamente. São atividades que contemplam os objetivos propostos nos campos de experiência para essa faixa etária, observando as intervenções na aprendizagem da língua adicional. Na educação infantil, compreende-se como aprendizagens essenciais tanto os comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando como eixos estruturantes as interações e brincadeiras

Nos fazemos presentes por meio do virtual nas nossas *lives*, como denominamos as aulas interativas no segmento bilíngue. Encontramos, virtualmente, nossos alunos todos os dias, no mesmo

horário, criando uma rotina com a intencionalidade de reforçar os laços já criados, retomar memórias, cantar as músicas favoritas e ouvir histórias já conhecidas. Nesses momentos, os pais, parceiros fundamentais nesse processo, fazem a ponte entre os professores e seus filhos, preparando o ambiente para que os pequenos possam participar e interagir nas propostas.

Abaixo, encontra-se um recorte de um de nossos menus, os quais são elaborados semanalmente e postados na plataforma digital:

Quadro 1: menu percurso investigativo

Intentionality	Live class	Activity #1	Activity #2	Activity #3
<p>To observe the weather outside. To talk about the sky, clouds and rain. To develop awareness about daily changes in weather. To bring students to talk about their findings and ideas related to weather.</p>	<p>Pajama Day!</p> <p>Good morning song: Baby shark</p> <p>Attendance with name cards while they get in the “class”.</p> <p>Weather observation - go to the window and check the weather outside - listen to what kids have to say about it and make good questions related to it !</p> 	<p>StoryTime: Cyril the lonely cloud</p>	 <p>Pretend play:</p> <p>What about wearing your raincoat and your rainboots and pretend it’s raining in your bedroom?</p> <p>Hurry up and help your dolls and heros to dress up for the weather!</p>	<p>PHYSICAL EDUCATION</p> <p>Experience and develop laterality manipulation (right and left hands and feet).</p> <p>How far can you jump to the other island?</p> <p>Click the link below to play with Ms Adriana and send us a short video of your best jump!</p>

Fonte: Silva; Rodrigues; Coteco (2020)

Nas tarefas propostas, conforme exemplificado no quadro acima, demos continuidade ao nosso “percurso investigativo” que já fazia parte de nossa rotina. Os percursos investigativos surgem da escuta cuidadosa aos questionamentos das crianças no cotidiano pedagógico e traduzem este respeito na organização dos contextos e do ambiente educativo que potencialize seus interesses e aprofundem seu envolvimento na prática e no pensamento (FOCCHI, 2019, p. 31).

A investigação sobre a chuva surgiu durante um dia nublado em meados de fevereiro, após um temporal no dia anterior. Uma questão fundamental para a educação da infância é a curiosidade sobre fenômenos da natureza. As crianças pequenas têm necessidade desse contato com o mundo natural. Tocar a terra, pisar em chão com pedrinhas, pular em poça d’água, conviver com árvores, plantas e bichos.

Mediadas pela perspectiva histórico-cultural, as atividades foram organizadas de forma a criar situações de desafios e interações que pudessem ampliar e ressignificar o ser e o estar das crianças no mundo, introduzindo novos conceitos, vivenciando o coletivo, apesar da “distância” física. Por meio da atividade, o pensamento do indivíduo é posto em movimento pelo processo de análise e síntese, possibilitando a reflexão e a avaliação de suas ações para uma possível produção de novas ressignificações para esse mesmo processo.

A intencionalidade deste conjunto de atividades teve como premissa a observação das características do tempo, ouvindo as ideias e reflexões do grupo acerca desta questão, assim como retomar as questões iniciais, e propor novas perguntas sobre este fenômeno que aguçou a curiosidade do grupo. Planejamos os contextos de aprendizagem como forma de superar o encapsulamento da aprendizagem escolar, abrindo espaço para o processo de descoberta, aplicação e crítica compreendendo que os aprendizes trazem uma diversidade de saberes presentes na realidade.

Contemplando as diferentes linguagens propusemos diferentes tarefas para as crianças realizarem em casa com a família. Iniciamos com a escuta de uma história já conhecida por eles, na qual a nuvem viaja por diferentes cenários, encontrando no caminho, pessoas descontentes com “sua” chuva e animais na savana felizes pelo frescor de sua sombra.

Após a contação da história, sugerimos que os pequenos fossem à janela e observassem o tempo lá fora, assim como fazemos diariamente na escola. Após se atentar aos detalhes do dia como a presença de nuvens no céu, suas formas, o sol, a chuva, a temperatura, sugerimos uma brincadeira de faz-de-conta, pois já haviam feito o registro pictórico desta observação no dia anterior.

Pedimos para que crianças vestirem sua capa de chuva, suas botas e abrissem o guarda-chuva, imaginando que a chuva que caía - ilusoriamente - naquele dia. O fazer de conta desenvolve a capacidade de interpretação simbólica, vital para a imaginação e para o pensamento criativo, essenciais para a formação humana.

Completando o menu de atividades, os alunos foram desafiados pela professora de educação física a saltar o mais alto possível passando de uma “ilha” a outra, exercitando assim a lateralidade.

As crianças precisam do exemplo concreto, da mediação da linguagem para a ação, do modelo de fala da língua estrangeira, que permeia o ensino no segmento bilíngue, no qual nos situamos.

E foi durante nossa aula interativa que construímos esta ponte, que nós fizemos presentes com as consignas, que observamos e escutamos nossos alunos, do outro lado do computador, porém ávidos e atentos, questionando e levantando hipótese, sugerindo novas propostas, contando novidades, demonstrando avanços e nos deixando com reflexões acerca de novas formas para fazê-los progredir.

Conforme cada criança entrava na “sala de aula”, nos cumprimentávamos e a professora apresentava as tarjas de nome, perguntando individualmente se era aquele o “seu” nome. Cantamos nossas músicas favoritas e depois de todos presentes, fomos observar o tempo daquele dia. Pela câmera do computador puderam ver a imagem da janela de outros colegas, e assim enriquecer a discussão. Ainda naquele mesmo dia, a professora plantou, em sua casa, um grão de feijão para podermos observar sua evolução, para fazer memória de nossa aula em casa, ao olhar a planta se desenvolver dia após dia e juntos compartilhamos as descobertas e hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do currículo e do espaço escolar, quando estruturados pelo desenvolvimento de propostas orientadoras de ensino e caracterizados pelos contextos da crítica, da descoberta e da prática social, torna-se um passo dado em busca da educação que, se pauta por um ambiente social orientado para o desenvolvimento amplo das crianças.

Cada criança aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra - presencial ou virtual - quando lhe é significativo, relevante. Aprendemos enfrentando desafios complexos que ampliam nossas competências, nossa percepção e conhecimento para escolhas mais libertadoras, “[...] não apenas para nos adaptarmos a realidade, mas sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, p.163).

Diante de tantas mudanças no mundo reinventamos a forma de ensinar, fomos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. O virtual facilita o acesso à distância, a comunicação em qualquer momento sem sair do nosso espaço, podendo integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras criando ambientes ricos de aprendizagem.

Porém nada supera a presença física. Como bem coloca Vygotsky ([1934] 1998), a aprendizagem é uma experiência social, em que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação com outros indivíduos e o meio, possibilitando assim a geração de novas experiências e conhecimento.

O desafio nos colocado no “Ensino remoto de emergência”, tomando como base o pensamento vygotskiano, a desencapsulação do currículo e na perspectiva do paradigma crítico nos mostra que cabe ao professor criar uma organização de trabalho e dispositivos didáticos pautados em práticas argumentativas que coloquem cada um de seus alunos em uma situação de aprendizagem adequada, convocando-os a envolverem-se inteiramente no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Conselho Municipal de Educação**. Resolução no 02, de 2020, aprovada em sessão plenária de 19 de março de 2020. Diário oficial [da] Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 21 de mar. 2020.

BURNETT, J. (2011). Carolyn's voice. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in Steiner Kindergartens. An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 81–93). New York: Routledge.

DALHBERG, G., MOSS, P., PENDE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2003.

ENGESTROM, Y. Non scolae sed vitae discimus: **Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar**. In: DANIELS, H. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 175-197

FOCHI, P. (Org.). **Mini-Histórias**: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2019

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBERALI, F. C. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: Antonieta Megale. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, v. 1, p. 29-42.

MAIA, C.; MATTAR J. **ABC da Ead**: a educação a distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4 ed. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2008.

_____. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 1998.

_____. (1926) **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, [1926] 2003.

UNIVERSIDADE



PROFESSOR, VAI SER EaD?

Valdite Pereira Fuga

José Carlos Barbosa Lopes

Ulysses Camargo Corrêa Diegues

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Aquele vírus – coronavírus – a nós, geograficamente, tão distante, manifestado como surto, desde o final de dezembro 2019, na cidade chinesa Wuhan – Hubei, hoje, já presente em nosso território, tem provocado alterações nas ações rotineiras e nas atividades em diversos setores, tais como socioeconômico, político e educacional. Causador de doenças respiratórias, semelhante a um resfriado comum, a covid-19 tem se propagado de modo alarmante; primeiro no continente asiático e, posteriormente, entre outros países. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) redefiniu o “surto” da doença como pandemia, o que resultou em interrupção das atividades normais e distanciamento social – quarentena – para impedir a exposição da população sadia e evitar que a doença se espalhe.

Desde então, o termo pandemia entrou nas rodas de conversas difundindo certo medo, pânico, sofrimento e solidão. Etimologicamente situando, o vocábulo pandemia tem origem do grego “*pandemias*”; o prefixo *pan-* significa tudo ou todo, enquanto *demos* significa povo+ia, sufixo para palavras no gênero feminino. Assim, o termo denomina a disseminação global de uma nova doença (NOVO AURÉLIO DICIONÁRIO, 1999). Ao pensar no vocábulo dicionarizado, sua carga semântica, propriamente dita, veicula essa ideia de impotência diante de um problema.

É possível inferir que, para uma grande parcela de brasileiros, essa percepção convencionalizada, partilhada do significado (VYGOTSKY, 1934/2001) de pandemia estava fixa e estável no dicionário. Mesmo a experiência pandêmica vivenciada em 2009, com a propagação global do vírus influenza H1N1 (gripe suína), letal em muitas ocorrências, parece não ter causado tanto impacto se comparado às medidas austeras e necessárias que têm sido implementadas mundo afora. Na verdade, conhecíamos o significado da palavra pandemia dicionarizada, mas não tínhamos a vivência de uma situação pandêmica, o que nos faz, no momento, repensar a palavra.

Interessante reiterar a teoria vygotskiana ao explicar que a palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; é concebido como acontecimento semântico particular que emerge nas práticas sociais, por meio da articulação dialética entre a história e a experiência atual do sujeito. Então, se o contexto muda, assim também acontece com o sentido da palavra, transformando-o

em algo complexo e ilimitado, dependendo das situações, bem como das pessoas que o atribuem; por isso, o sentido é fluido e dinâmico (VYGOTSKY, 1934/2001). Isso significa dizer que a vivência nesta atual crise nos faz “sentir” a palavra que antes, a nós, estava apenas dicionarizada. Como bem coloca Smolka (2004), os sentidos se produzem nos entremeios, nas articulações das múltiplas emoções e sentimentos que se constituem nas interações.

É nesse misto de múltiplas emoções e sentimentos a partir da atual situação vivenciada, estamos ressignificando conceitos, ideias, atitudes: o simples feito de higienizar as mãos, por exemplo, evoca narrativas e vivências desse ato tão comum nas ações rotineiras, mas que, diante do contexto pandêmico, adquire uma maior responsividade (BAKHTIN, 1992/2000) perante a vida de si e do outro. Nessa ressignificação, alguns novos elementos são incorporados ao ato, como a frequência, o tempo dedicado, o modo da lavagem, o uso do álcool em gel como opção de higiene, tornam esse hábito um dever e porque não dizer um ato de cidadania.

No contexto educacional, a pandemia urge a ressignificação de alguns conceitos e ideias cristalizadas sobre o fazer pedagógico. Ainda, retoma o debate sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e seus desdobramentos na educação, já que o acesso aos conteúdos digitais e às redes colaborativas têm sido intensificadas e incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Não há dúvida que as tecnologias digitais existentes promovem novas experiências intelectuais na produção de conhecimento, por exemplo, na elaboração de material didático, nos sistemas de avaliações automatizados, na informação ubíqua (onipresente), no acesso ilimitado aos inúmeros aplicativos, no currículo (LOPES; FUGA, 2016), entre outros.

Todavia, nem todos os professores, por diferentes motivações, conhecem as possibilidades ou estão familiarizados com as TDICs consideradas comuns no contexto de sala de aula. Nessa mesma linha de problematização, nem todos os alunos, neste contexto, podem ser considerados “nativos digitais” ou letrados digitalmente; aliás, ser ou não ser nativo digital, em nossa concepção, está mais relacionado ao contato e ao uso de novas tecnologias e não ao fator idade. Importante ressaltar que o letramento digital pode estar relacionado às questões culturais e socioeconômicas, o que restringe o desenvolvimento das habilidades com as TDICs

Ao trazer essas considerações para o contexto do Ensino Superior, em tempos de coronavírus, professores e alunos se encontram no processo de ressignificação das situações de ensino-aprendizagem, em que papéis, contextos, recursos e conhecimentos extrapolam o espaço-tempo da sala de aula presencial. Sendo o desenvolvimento uma via de mão dupla, ambos se deparam com a necessidade de reorganizar suas práticas, tendo em vista a continuidade das atividades acadêmicas a distância. Neste cenário, o uso das TDICs torna-se a alternativa viável, desde que haja estrutura tecnológica e planejamento do trabalho remoto à nova rotina que se instaura.

Considerando as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, tanto no âmbito docente como no discente, a covid-19 nos impõe novos desafios no fazer pedagógico. As aulas presenciais nas instituições de ensino formal estão sendo substituídas, em caráter emergencial por aulas *online*, como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento ao calendário acadêmico garantindo, de alguma maneira, o cumprimento dos dias letivos previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

Temporariamente, estamos (instituições e alunos) nos apropriando de um novo saber para transformar o nosso fazer docente; esse momento nos dá a chance de experimentar mudanças e de ressignificar. No dizer freireano (1996/2006, p.69), “aprender é uma aventura criadora, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada”. É nessa aventura criadora, em tempos de coronavírus, que este capítulo tem como objetivo discutir a ressignificação dos papéis do professor e aluno no contexto do ensino superior em tempos de coronavírus.

Para tal, este texto está estruturado em três momentos. Além deste “*início de conversa*”, no qual abordamos a problemática central, adentramos “*as relações entre aluno e professor*” na tentativa de compreender a ressignificação desses papéis. Em seguida, discutimos “*o que está acontecendo*” sobre as adequações curriculares com foco em algumas ações realizadas no momento. Por fim, tecemos algumas “*reflexões e in-acabamento*” sobre as questões que envolvem a crise pandêmica.

2. E AS RELAÇÕES ENTRE ALUNO E PROFESSOR?

Discutir os impactos da covid-19 no contexto do Ensino Superior implica reconhecer o envolvimento direto dos alunos com os meios de produção e consumo socioeconômicos em menor ou maior escala, seja como profissionais ou aspirantes numa determinada área. Essa realidade os coloca como (co)responsáveis por decisões em vários contextos como o familiar, o mercado de trabalho e o de formação profissional, apenas para citar alguns e evidenciar a diversidade de demandas que contribuem para a caracterização de seu papel na sociedade.

Nessa direção, alunos do Ensino Superior, imersos em realidades multifacetadas, (re)organizam seus modos de ser e agir diante das situações-problema emergentes e dos valores histórico-culturalmente construídos nas diferentes esferas sociais com as quais interagem. Assim, esse caráter plural do ser revela, entre outros aspectos, possibilidades de desenvolvimento para além das situações imediatas, ou seja, a ressignificação da história individual em consonância com as transformações coletivas.

Considerando a formação desses profissionais em diversas áreas, é indispensável refletir sobre esse processo de desenvolvimento na inserção e/ou promoção no mundo do trabalho, mas, igualmente, relevante é a problematização de seu lugar na sociedade como cidadãos. Essa dimensão mais ampla envolve não somente a participação ativa como profissionais em dado setor produtivo, permite, todavia, compreender, dentre as várias facetas, a interdependência de todos na manutenção das condições de existir. A convivência, principalmente no contexto atual de vulnerabilidade, exige atitudes individuais conscientes e responsáveis para o bem-estar coletivo.

Tal percepção da existência de cada um se concretiza na interação em sociedade, o que envolve a mobilização de recursos possíveis de transformação da realidade. Como discute Araújo (2020), sobre a crise pandêmica global da covid-19, a interdependência das relações exige a análise sobre o significado de fronteiras, o compartilhamento de conhecimentos e o fortalecimento da

cooperação como cidadãos. Nessa perspectiva, torna-se igualmente importante a ressignificação dos papéis de aluno e professor, no que diz respeito às adequações curriculares.

A produção de conhecimento, neste novo cenário, aponta potencialidades e restrições, tanto do ponto de vista da qualidade da estrutura tecnológica disponível como das habilidades básicas de manuseio das ferramentas. A aprendizagem a distância, portanto, pressupõe uma atividade que demanda atitude responsiva (BAKHTIN, 1992/2000), ou seja, a interação dos participantes envolvidos se concretiza pela ação intencionalmente motivada para a resolução de problemas por meio de recursos tecnológicos.

Essa medida de configuração do Ensino Superior revela, também, uma (re)organização do currículo, em que a articulação do que é idealizado, prescrito e o que pode ser efetivamente realizado (BRONCKART; MACHADO, 2004), busca minimizar entraves na aprendizagem e no cumprimento do calendário letivo. Sobre esses aspectos cabe, então, questionar se o propósito está em armazenar conteúdos numa plataforma digital para consulta e memorização de conceitos ou se tais ferramentas podem contribuir para a formação profissional de forma mais ampla.

Considerando os desdobramentos da crise atual, torna-se fundamental problematizar o papel de aluno do Ensino Superior imbricado aos vários outros desempenhados em contextos tais como o familiar e o de trabalho, por exemplo, para elucidar a compreensão de si e da realidade circundante. Esse enfoque recíproco pode delinear situações de ensino-aprendizagem mais adequadas à vida social e às possibilidades de ação se, juntas, teoria e prática fomentarem o olhar crítico, investigativo e engajado desse cidadão num percurso de formação profissional.

Não há como ressignificar a relação aluno-professor se os conflitos desse novo cenário forem silenciados (AMARAL, 2013), uma vez que assuntos tão diversos e pertinentes à constituição dos indivíduos afeta a todos e, conseqüentemente, os vários papéis sociais. Desde a organização do espaço de estudo até uma adequação ao trabalho remoto, em um contexto mais favorável, alunos se deparam com uma nova rotina de estudos e demandas do dia a dia em que, muitas vezes, é preciso rever prioridades para manter condições básicas de subsistência.

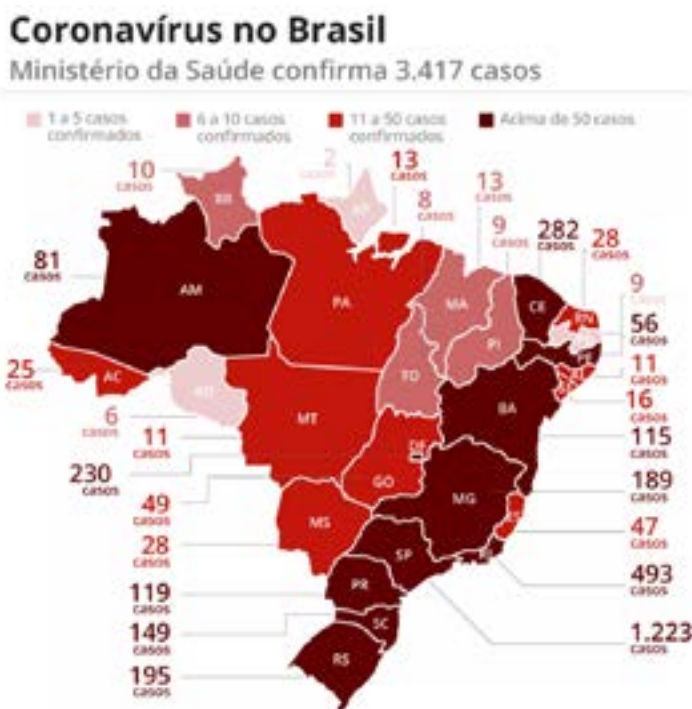
O papel do professor, por sua vez, é colocado à prova ao se deparar com a (re)organização curricular adequada ao novo cenário mundial e, atrelado ao uso da TDICs, dispor de estratégias de mediação de conflitos vários, incluindo aspectos afetivos e cognitivos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem. Em face dessa realidade, a relação professor e aluno pressupõe a ruptura de um direcionamento vertical, se isso ainda é comum nos dias de hoje. Considerar o trabalho colaborativo como mola propulsora das atividades a distância reflete o movimento conjunto, responsivo e articulado de desenvolvimento humano.

3. O QUE ESTÁ ACONTECENDO?

O aumento no número de casos de coronavírus no Brasil impactou diretamente a educação em todos os níveis de ensino, causando a suspensão de aulas nas redes pública e privada da Educação Básica ao Ensino Superior. Segundo o Ministério da Saúde, em 27 de março de 2020, o

Brasil apresentou 3.417 casos de coronavírus (Figura 1) (G1, 2020a), saltando para 4.256 casos em 29 de março (G1, 2020b), 11.281 infectados em todos os estados e 487 mortos em 05 de abril (G1, 2020c). No dia 12 de abril, o Brasil tem 1.223 mortes e 22.169 casos confirmados (G1, 2020e), no dia 13 de maio, o Brasil contabiliza 13.149 mortes e 188.974 casos confirmados (G1, 2020f), isto é, os casos de coronavírus estão aumentando continuamente.

Figura 1: Coronavírus no Brasil, dia 27 de março de 2020



Fonte: G1 (2020a)

Tendo em vista a situação pandêmica global, no dia 18 de março de 2020, o Ministério de Educação publica a portaria nº. 343, que autoriza a utilização de meios e tecnologias digitais para a substituição temporária das aulas presenciais pelo prazo inicial de 30 dias em Instituições de Ensino Superior (IES):

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...].

Sem aulas presenciais, muitas IES têm adotado o Ensino a Distância (EaD), com uso de internet e exercícios domiciliares para dar continuidade à aprendizagem dos alunos. As disciplinas presenciais, como se sabe, primam por encontros diários entre professores e alunos no

mesmo espaço físico, respeitando horários e turnos, o que difere das disciplinas cursadas na modalidade a distância, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou tempo.

O EaD é o processo de ensino-aprendizagem realizado pelo o uso de TDICs, podendo ou não apresentar momentos presenciais e atende grandes contingentes de alunos. Trata-se de uma modalidade mais recomendada para adultos, principalmente, aqueles que já têm experiência com aprendizagem individual e de pesquisa (MORAN, 2009).

No Brasil, o conceito de EaD é definido oficialmente pelo Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A utilização das TDICs (fóruns de discussão, chats, vídeo e webconferências, redes sociais, entres outros) contribui para que o processo de produção de conhecimento aconteça no ciberespaço, já que existe uma flexibilização de horários e ausência de deslocamento geográfico. No contexto de pandemia, o ciberespaço torna-se lócus como alternativa para garantir o direito à aprendizagem dos educandos, pelo menos enquanto essa situação permanecer.

Após comunicado da Direção Superintendente, baseando-se na decisão do Governador do Estado de São Paulo, em consonância com as orientações da OMS, determina-se a quarentena a partir de 23 de março, com prorrogação até o dia 22 de abril. Delibera-se, por decreto, o fechamento de estabelecimentos públicos, com exceção de serviços essenciais à população para tentar conter o avanço do vírus.

A grande maioria das IES, pública e privada, tem acatado as orientações do Ministério da Educação e, desde o dia 18 de março, estão ministrando aulas em ambiente virtual. Por sua vez, nas instituições públicas do estado de São Paulo, do ensino básico ao ensino superior, o recesso escolar, programado para abril, julho e outubro, foi antecipado. As demais IES, que têm autonomia em seus calendários, devem se ajustar as recomendações do Ministério da Educação com outras ações de reposição.

Possivelmente, este cenário pandêmico poderá prorrogar as aulas em contexto virtual, sustentando a modalidade EaD como alternativa até que a situação se normalize. Há muitos questionamentos nessa migração de contextos, por exemplo, revisão de custos nas mensalidades, quando se trata de instituições privadas, dificuldade de acesso à internet, habilidade

pedagógica e tecnológica, carência de infraestrutura, aspectos necessários para a demanda de aulas virtuais, entre outros.

Nessa perspectiva, uma das principais preocupações dos alunos em relação a essa medida é o acesso à internet. Uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) (2019) aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Segundo a pesquisa TIC domicílios 2018, “85% dos usuários de internet das classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular, e somente 13% se conectam tanto pelo aparelho móvel quanto pelo computador” (BANDEIRA; PASTI, 2020).

Um reflexo desse cenário pode ser exemplificado quando uma IES do setor público do Estado de São Paulo teve como iniciativa a reorganização das aulas na primeira semana de isolamento diante da situação adversa, mantendo aulas e atividades online na semana subsequente a medida de isolamento (Figura 2).

Figura 2: Informe sobre as aulas



Fonte: Facebook (2020)

Como consta, a seguir, inúmeros alunos repudiaram a iniciativa (Figura 3).

Figura 3 – Comentários dos alunos

<p>Importante que a faculdade procure meios de mediar o período sem aulas, porém um despreparo gigantesco nessa questão. Primeiro que segunda feira nos deram um tipo de posicionamento, hoje já deram outro sem mais nem menos.</p> <p>Segundo que não sabem se todos os alunos tem acesso a internet e/ou tem computador em casa.</p> <p>Terceiro que a comunicação foi realizada um dia antes.</p> <p>Quarto, não podem computar falta, pois muitos alunos, principalmente do noturno, trabalham até as 19h e chegam atrasados na faculdade por conta disso.</p> <p>Totalmente sem preparo e sem noção.</p>	<p>Lamentável! Avisados na noite anterior via Facebook? Quem estuda de manhã e não tá sabendo disso tá lascado né? E quem não tem como acessar? Faz como?</p> <p>Deveria ter um aviso com antecedência no mínimo, e dar falta sem ter aula presencial é um absurdo!!!</p>
<p>Fico decepcionada pois não pensam nos alunos que não tem computador ou acesso à internet em suas residências. Decepção... ajudem todos pelo amor de Deus!!!</p>	<p>Nem todos tem internet e computador em casa, as faltas não podem ser aplicadas para quem não tem condições de fazer EAD. Vamos pensar em formas melhores de resolver o problema.</p>

Fonte: Facebook (2020)

As falas dos alunos corroboram com o que sinalizam Bandeira e Pasti (2020) ao explicarem que a proposta de educação a distância esbarra no desafio do acesso à internet e na inexperiência dos alunos: “[...] menos de 70% dos alunos possuem acesso a computadores e 35,7% dos que têm acesso ao equipamento o compartilham com três ou mais pessoas”. Esses autores enfatizam, ainda, que “segundo o Marco Civil da Internet, o serviço de conexão à internet é universal e deve estar acessível a todos”. No entanto, a atual situação mostra que o uso da internet nas atividades educacionais ainda é lacunar e pode acentuar as desigualdades entre os educandos, esbarrando, também, no pouco preparo das instituições de ensino e professores, mesmo aquelas consideradas bem equipadas tecnologicamente falando.

Cientes dessas restrições, alguns professores utilizam os ambientes virtuais mais comuns, por exemplo, a plataforma da instituição, o *e-mail* ou mesmo as redes sociais para manter o contato com seus alunos e assegurar a “presença virtual”. Atividades assíncronas com flexibilidade de prazos para a entrega, nesse momento, podem ser mais razoáveis, considerando a problemática referida. É o que sugerem dois professores de diferentes IES informando seus alunos sobre tarefas a serem cumpridas na primeira semana de isolamento (Figuras 4 e 5):

Figura 4: Mensagem do professor 1

Dear student,

Encontra-se disponível em materiais o arquivo referente a atividade para ser realizada como exercício domiciliar da semana de 16 a 21/03.

Vocês devem enviar a resolução dos exercícios através do meu e-mail: _____, indicando no assunto do e-mail sua turma, _____, e no corpo do e-mail colocar seu nome completo e o seu R.A.

Para o áudio dos exercícios 6 e 7 vocês devem acessar o seguinte link: _____

O prazo final para o envio desta atividade é dia 29/03/20. O envio no prazo está condicionado a computação de presença.

Qualquer dúvida só me escrever.

Cheers,

Fonte: Plataforma de IES (2020)

Figura 5: Mensagem de professor 2

Hi, everyone.

Como vocês sabem, esta semana nossas atividades serão à distância para prevenir a propagação do Coronavírus. Primeiramente, espero que fiquem bem, tomando os cuidados prescritos pelas agências de saúde. Em segundo lugar, vocês receberão informações oficiais da direção e coordenadores sobre as aulas, calendário e procedimentos a serem tomados nos próximos dias. Por fim, aviso que a atividade referente ao nosso conteúdo em Inglês II está na pasta [redacted] intitulado como Present Simple exercises. São exercícios que dão continuidade ao que estávamos fazendo em sala. Peço que façam essa tarefa e acessem os links abaixo para prática e aprofundamento do conteúdo. Por enquanto não é necessário enviar as respostas para mim. Vou entrar em contato com vocês quando receber os próximos encaminhamentos da faculdade. Caso tenham alguma dúvida, meu email é [redacted]

See you soon,

Important links:
 Online dictionary: <https://www.wordreference.com/>
 Daily routine videos:
 Fred - <https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ>
 Teacher - https://www.youtube.com/watch?v=ncYG-ofi_tdM&t=40s
 Present simple examples: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/beginner-grammar/present-simple>

Fonte: Plataforma de IES (2020)

Mesmo diante de situação tão adversa, essa vivência pandêmica exige que o professor experimente outros canais para interagir com seu aluno. Nesse sentido, várias plataformas de gestão de aprendizagem têm oferecido ferramentas para otimizar o EaD, com vistas ao desenvolvimento de aulas interativas síncronas (*Microsoft Teams, Google for Education, Zoom*, entre outras). A plataforma *Zoom*, empresa americana de serviços de conferência remota, tem sido utilizada por inúmeras instituições de ensino.

A figura 6, a seguir, registra um momento de uma aula com a participação de 742 alunos em uma IES do setor privado do estado de São Paulo.

Figura 6 – Aula online via plataforma Zoom

Fonte: Zoom (2020)

Depreende-se dessa situação que, possivelmente, essa aula se distancia de um encontro ideal interativo online. A figura 6 mostra inúmeras reclamações dos alunos em alguns excertos do chat: “o som está horrível”, “tira o chat tbm”, “parabéns aos que aceitar ter aula online”, “não estou ouvindo nada do que o professor fala”. Podemos inferir que a falta de planejamento, as restrições tecnológicas, a pouca habilidade com uso de ferramentas entre outros contribuem para o insucesso do encontro (figura 7).

Figura 7 – Avatar do aluno na aula online via plataforma Zoom e postagem no Facebook



Fonte: Zoom (2020); Facebook (2020)

Podemos constatar que esta crise engendra inúmeras adversidades na vida de todos os envolvidos, porque são mudanças extremas e repentinas na estrutura de ensino e nos papéis dos agentes envolvidos, quais sejam alunos, professor e IES. Dessa forma, é fundamental que as alternativas para lidar com os problemas latentes considerem ou, ao menos, possam ponderar as várias facetas que se apresentam a cada dia nessa luta contra a covid-19.

4. UMA PROPOSTA

Considerando o cenário apresentado no Ensino Superior, urge a necessidade de elaborar propostas que possam contemplar as especificidades do público-alvo, TDICs disponíveis, objetivos da grade curricular e o contexto pandêmico atual que demanda a resignificação da sociedade como um todo. A partir desses aspectos, refletir sobre as situações de trabalho subjacentes a um determinado setor produtivo no contexto da educação profissional pode, entre outros fatores, criar possibilidades de ação futura para esses alunos em formação, proporcionar um trabalho multidisciplinar na abordagem temática do problema em questão e tornar a situação de aprendizagem a distância mais situada a realidade vivenciada.

Uma sugestão que poderia contemplar alunos de Cursos Superiores de Tecnologia no eixo Gestão e Negócios, por exemplo, seria a análise sobre alguns postos de trabalho no contexto de distanciamento social devido ao covid-19. Tomando como base o Catálogo Nacional de Cursos

Superiores de Tecnologia (2016), professores de diferentes áreas tais como Gestão Comercial, Logística, Marketing e Recursos Humanos, para sugerir alguns, podem ampliar o espectro da discussão atual de enfrentamento da crise com tarefas que demandem pesquisa, análise e reflexão de dados, estudo de caso e a busca por alternativas possíveis de resolução de problemas.

Nesse viés, o vídeo intitulado “Delivery”, publicado em 17 de abril de 2020, no canal do YouTube do programa *GREG NEWS* e transmitido pela HBO Brasil, suscita alguns tópicos de discussão e possibilidades de trabalho multidisciplinar, elemento central para qualquer área de estudo. Em linhas gerais, o apresentador Gregório Duvivier inicia o programa com comentários sobre o que ele denomina de “surto” de *lives* existentes no contexto da música sertaneja e, de forma irônica, amplia seu texto com informações curiosas e relevantes deste momento pandêmico. Duvivier tece uma forte crítica sobre aspectos relacionados às áreas mencionadas acima, entre outras, as quais convergem não só para a formação atual dos profissionais envolvidos, mas igualmente para a atuação de segmentos importantes da sociedade. No intuito de articular a dinamicidade dos conteúdos numa perspectiva multidisciplinar, o quadro abaixo apresenta sugestões em algumas áreas e atividades que podem ser realizadas com base no vídeo indicado, tendo em vista ações correspondentes ao exercício dos profissionais em formação no Ensino Superior.

Quadro 1 – Sugestões de atividades

Área	Conteúdos	Atividades
Gestão Comercial	<ul style="list-style-type: none"> • Análise, planejamento e gestão de pessoas e negócios; • Articulação de recursos para viabilidade econômica, financeira e tributária; • Organização de sistemas e informações comerciais atreladas às demandas e oportunidades de mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um plano de negócios e apresentação como o <i>pitch</i>; • Estudo de caso e simulação de dados por meio de ferramentas tecnológicas.
Logística	<ul style="list-style-type: none"> • Operações e processos logísticos; • Estruturação e articulação dos agentes da cadeia de suprimentos; • Elaboração de sistemas de roteirização e planejamento de diferentes modais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de mapa da cidade e operações logísticas; • Apresentação de parecer técnico.

Marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento, execução e avaliação de estratégias de mercado; • Análise de aspectos econômico-financeiros, produtos e serviços; • Recursos de mídia e formas de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de propaganda, <i>jingle</i>, identidade visual; • Criação de canais de comunicação via redes sociais.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e gestão de sistemas de pessoas, tais como recrutamento e seleção, cargos e salários, treinamento e desenvolvimento, rotinas de pessoal e benefícios; • Análise da legislação vigente e desenvolvimento de planos de carreira; • Avaliação de desempenho de setores profissionais, organizações e condições de trabalho num determinado cenário profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de situações de trabalho e apresentação de alternativas a partir da troca de experiências vivenciadas pelos agentes envolvidos nos diferentes processos da área; • Uso de ferramentas tecnológicas para viabilizar a gestão organizacional e de pessoas.

Fonte: elaborado pelos autores

Algo fundamental no trabalho com os conteúdos suscitados no vídeo é a exploração dos recursos da linguagem para a compreensão da criticidade e da criatividade na abordagem dos assuntos discutidos. Aspectos tais como a síntese dos fatos apresentados e a articulação de argumentos para a produção desse material audiovisual são organizados minuciosamente a partir da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, tanto na oralidade como na escrita, imbricadas em elementos sonoros, gestuais e imagéticos com e sem movimento para compor o todo multimodal desse episódio do programa. A orquestração desses recursos produz sentidos socialmente situados que, no contexto de formação profissional no Ensino Superior, não podem ser negligenciados num currículo que se propõe ressignificar conceitos atrelados às demandas da sociedade.

Tendo em vista a matriz curricular de formação geral de Cursos de Graduação Tecnológica que contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o quadro abaixo aponta conteúdos e atividades do campo da linguagem que contribuem na formação dos profissionais das áreas mencionadas anteriormente. No âmbito das disciplinas básicas, tais especificidades estruturam um viés multicultural e, principalmente, dos multiletramentos, possibilitando um olhar para além da apreciação dos conteúdos abordados no vídeo, mas igualmente analítico e investigador de alternativas de transformação da realidade individual e coletiva.

Quadro 2 - Sugestões de atividades

Área	Disciplinas	Conteúdos	Atividades
Linguagem	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação empresarial e estrangeirismos; • Status social e linguístico; • Linguagem mercadológica e variedade linguística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de situações de trabalho que evidenciem nuances da língua e efeitos de sentido; • Glossário; • Produção de diferentes gêneros em suas variadas modalidades apoiados nos contextos específicos das áreas.
	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sócio-histórico-culturais da linguagem em uso. 	

Fonte: elaborado pelos autores**REFLEXÕES E IN-ACABAMENTO...**

A covid-19 cruzou fronteiras e nos faz viver e sentir algo que estava apenas nas telas dos noticiários. Sua disseminação tem provocado mudanças de comportamento e uma (re)organização das relações sociais de modo geral. Inicialmente marcada pela adoção de medidas de proteção a saúde pública, percebemos o problema ganhar maiores proporções com a restrição ao direito de ir e vir, reconfigurando nossas ações diárias em todos os aspectos da vida em sociedade. Nesse cenário, o resgate de valores tais como responsabilidade e solidariedade apresenta-se como exercício fundamental para as atitudes de todos no atual período de convívio comunitário com privações diversas (FOLHA SP, 2020).

Como já fizemos menção, mediante às incertezas vivenciadas, alunos do Ensino Superior se deparam, mais do que nunca, com a necessidade de autonomia em seu processo de formação profissional. A transferência temporária do espaço presencial de aprendizagem para o ambiente a distância requer uma postura investigativa, analítica e engajada com os propósitos da área de estudo. Além disso, o acesso e o uso das TDICs são fatores essenciais para que possam transitar pelos ambientes virtuais de aprendizagem de forma ativa.

Nessa perspectiva, Bandeira e Pasti (2020) enfatizam que desigualdades educacionais históricas em nosso país tendem a se agravar caso medidas responsáveis não forem tomadas a respeito da implementação das TDICs e do ensino a distância. A legislação brasileira reconhece o acesso à internet como um serviço fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que permite a participação no que é produzido mundialmente em termos de conhecimento, cultura e informação. Entretanto, como discutido aqui, a heterogeneidade inerente das relações sociais precisa ser legitimada, não apenas no nível teórico, mas, também, prático de modo a transformar realidades distintas efetivamente.

A elaboração de propostas curriculares que estabeleçam diálogo com o contexto local e global vivenciado em sociedade torna-se fundamental. Tal preocupação no Ensino Superior ganha destaque, uma vez que os profissionais em formação necessitam desenvolver conhecimentos teóricos e práticos latentes no mundo que está por vir após a crise pandêmica, mas que já se estrutura nas tomadas de decisão do presente. Nessa direção, a realidade aponta, cada vez mais, uma abordagem multidisciplinar do conhecimento experienciado e produzido coletivamente.

Como bem coloca Vygotsky (2001, p. 462), “a vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento”. É nessa tensão, almejando pela superação de toda a problemática que papéis são repensados, conceitos são ressignificados e realidades podem ser transformadas nos níveis individual e coletivo. Espera-se que essa transformação possa ressignificar o desenvolvimento de áreas imprescindíveis para a resolução dos problemas vigentes, por exemplo, o fortalecimento da pesquisa científica em âmbito nacional com possíveis interlocuções em nível global.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. F. S. **O movimento de (des)silenciamento em aula de Língua Portuguesa na rede estadual**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUCSP, 2013.
- BAKHTIN, M. “Apontamentos 1970-1971”. In: Bakhtin, Estética da Criação Verbal. Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2000, pp.369-397.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34ª edição. São Paulo: Paz e terra, 1996/2006.
- LOBO NETO, F. J. da S. (2006). Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In Silva, M. (org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola.
- LOPES, J.C.B; FUGA, V.P. Letramento digital em inglês e alunos com necessidades especiais. In: LIBERALI, F.C (org.) **Inglês - linguagem em atividades sociais**. Coleção A reflexão e a prática no ensino médio. Blucher, 2016, p.119-131.
- SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

MATERIAL ONLINE

ARAUJO, R. **Como a pandemia prova a importância da coisa pública.** Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/03/21/Como-a-pandemia-prova-a-import%C3%A2ncia-da-coisa-p%C3%BAblica?utm_medium=Social&utm_campaign=Echobox&utm_source=Facebook#Echobox=158481920. Acesso em 21.mar.2020.

BANDEIRA, O; PASTI, A. (2020). **Como o ensino a distância pode agravar as desigualdades agora.** Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/Como-o-ensino-a-dist%C3%A2ncia-pode-agravar-as-desigualdades-agora>. Acesso em 03.abr.2020.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 24.mar.2020.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29.mar.2020.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18.abr.2020.

G1 (2020a). **Brasil tem 92 mortes e 3.417 casos confirmados de novo coronavírus, diz Ministério da Saúde.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/27/brasil-tem-92-mortes-e-3417-casos-confirmados-de-novo-coronavirus-diz-ministerio-da-saude.ghhtml>. Acesso em: 28.mar.2020.

_____. (2020b). **Brasil tem 136 mortes e 4.256 casos confirmados de coronavírus, diz ministério.** Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/29/brasil-tem-136-mortes-e-4256-casos-confirmados-de-coronavirus-diz-ministerio.ghhtml?utm_source=push&utm_medium=app&utm_campaign=pushg1. Acesso em: 30.mar.2020.

_____. (2020c). **Casos de coronavírus no Brasil em 5 de abril.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/05/casos-de-coronavirus-no-brasil-em-5-de-abril.ghhtml>. Acesso em 06.abr.2020

_____. (2020d). **Doria prorroga quarentena em SP até 22 de abril.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/04/06/doria-prorroga-quarentena-em-sp-ate-22-de-abril.ghhtml>. Acesso em 06.abr.2020

_____. (2020e). **Brasil tem 1.223 mortes e 22.169 casos confirmados de coronavírus, diz ministério.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/12/>

brasil-tem-1223-mortes-e-22169-casos-confirmados-de-coronavírus-diz-ministerio. ghtml?utm_source=push&utm_medium=app&utm_campaign=pushg1. Acesso em 06.abr.2020

_____. (2020f). **Brasil tem 13.1489 mortes e 188.974 casos confirmados de coronavírus, diz ministério.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/13/brasil-tem-13149-mortes-e-188974-casos-confirmados-de-novo-coronavirus-diz-ministerio.ghtml>. Acesso em 13.maio.2020

GREG NEWS: delivery. Gregório Duvivier. [HBO Brasil; 17.abr], 2020. 1 vídeo (33 min). Publicado pelo canal HBO Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3B9w6wWNQA>. Acesso em: 17.abr.2020

HODGES, C. et al. (2020). **The difference between emergency remote teaching and online learning.** Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 28.mar.2020

MORAN, J. M. (2009). **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em: 26.mar.2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

José Carlos Barbosa Lopes

Valdir Luiz Lopes

João Luís Haidamus Boldrini

INTRODUÇÃO

A crise pandêmica do coronavírus impactou o mundo de diversas formas. Em meio a incerteza sobre o período de reclusão das pessoas dos espaços coletivos públicos, o contexto escolar se depara, entre outros aspectos, com o uso de ferramentas digitais no intuito de minimizar os entraves com a mudança abrupta de situações de aprendizagem. Mais do que nunca, torna-se imprescindível atrelar a relação entre os participantes aos recursos disponíveis, de modo a assegurar a continuidade das atividades previstas. Neste cenário, este capítulo tem como objetivo discutir e compartilhar algumas ações desenvolvidas pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), junto aos cursos de graduação tecnológica, no formato presencial, de uma instituição de ensino superior do setor privado com expertise no ensino de Artes Digitais, na cidade de São Paulo.

2. APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR EAD E PRESENCIAL

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Brasil tem intensificado a oferta de programas de Educação a Distância (EaD). Tardelli (2004) aponta um histórico cronológico da legislação federal para o EaD após a LDB e discute de que forma o trabalho do professor é apresentado em alguns desses documentos. No ano seguinte, a regulamentação do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 definiu alguns procedimentos importantes para o formato EaD como “a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, por estudantes e professores, na mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem em lugares ou tempos diversos”.

Mais recentemente, a Portaria Normativa nº 11, publicada em 20 de junho de 2017, em conformidade com o Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017, atualiza a regulamentação para o credenciamento de instituições de Ensino Superior (IES) para cursos EaD e estabelece normas no “intuito de ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos”. De acordo com o Ministério da Educação, a tratativa iria “ampliar a oferta de cursos

superiores na modalidade a distância, melhorar a qualidade da atuação regulatória na área, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos”.

Nesse viés, ao discutir sobre cursos de Ensino Superior no formato EaD, é necessária uma organização da infraestrutura tecnológica das instituições, formação de professores e alunos para o uso de ferramentas adequadas às plataformas disponíveis, elaboração e distribuição de material didático, além de uma abordagem teórico-metodológica do processo de ensino-aprendizagem. No atual período de isolamento social, em que o contexto de ensino presencial necessita migrar para o ambiente virtual, a análise de aspectos do EaD pode contribuir na condução das ações a serem implementadas, desde que sejam ponderadas as potencialidades e fragilidades das interações de cada um desses espaços.

Brevemente situando, a acessibilidade em ambos formatos EaD e presencial deve refletir as diretrizes curriculares previstas pela legislação vigente atrelada às tendências pedagógicas e novas tecnologias previstas para o Ensino Superior. Os critérios de organização curricular são, igualmente, fundamentais para a construção do perfil do aluno e as especificidades da área de conhecimento em que o curso se insere. Dessa forma, tanto no espaço EaD como no presencial, os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico de Curso devem ponderar as características de cada formato e as necessidades estruturais que condicionam o credenciamento, avaliação, deliberação e posterior oferta de cursos.

No cenário atual, após orientações do Ministério da Saúde, seguindo diretrizes dos órgãos de saúde mundiais a respeito do isolamento social, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que prevê “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19.” Essa medida pressupõe que as IES devem delinear ações responsáveis acerca de um problema de saúde pública e, ao mesmo tempo, coerentes com os princípios e diretrizes que alicerçam suas atividades educacionais.

Considerando, então, a configuração de cursos de Ensino Superior, é compreensível que não se trata de uma mera transposição de conteúdos do espaço presencial para o EaD, mas diferentes relações são desencadeadas, como a (re)definição de papéis e habilidades apenas para nomear alguns elementos estruturantes desses ambientes. Sendo assim, ao estabelecerem procedimentos para que os alunos presenciais sigam seus estudos, as IES estão contribuindo, primeiramente, com as medidas de segurança e prevenção como um todo e; em segundo lugar, criando alternativas para a (re) organização curricular com base nas TDICs, ainda que seja uma estratégia temporária para aulas presenciais.

3. CONTEXTO DE TRABALHO NA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA EM ARTES DIGITAIS

Tendo como base cursos de graduação tecnológica nas áreas de Design, Design Gráfico, Jogos Digitais, Design de Animação e Produção Audiovisual, as TDICs são elementos essenciais nas atividades desenvolvidas por esses profissionais. No contexto da sala de aula presencial em uma IES do setor privado em São Paulo, os alunos podem contar com a estrutura de *software*, equipamentos

específicos e rede de conexão com a *internet* que permitem melhor velocidade e capacidade de armazenamento de dados, além da supervisão de um professor da área e alunos monitores.

Devido à necessidade de isolamento, alunos desses cursos passaram a realizar as aulas a distância. Assim sendo, direção, coordenação e docentes reorganizaram o planejamento semanal das disciplinas subsidiados pelos materiais didáticos, mídias e recursos tecnológicos estabelecidos no Projeto Pedagógico de cada curso. Atrelado a isso, a já consolidada parceria entre a IES e a Microsoft tornou viável o uso do pacote Office 365, que permite acesso a um conjunto de aplicativos para o trabalho colaborativo, com segurança e ilimitado para os usuários cadastrados.

Ao ingressarem na IES, os alunos recebem *login* e senha, além de instruções sobre as funcionalidades. Considerando as áreas de atuação desses profissionais em formação, a maioria apresenta familiaridade em relação a conhecimentos básicos das ferramentas disponíveis no pacote Office 365, mas, também, é possível recorrer à monitoria ou mesmo a equipe de Tecnologia da Informação (TI). Para exemplificar algumas ações realizadas, a seção a seguir explora excertos de diferentes momentos das aulas de língua inglesa no intuito de analisar a contribuição das TDICs em situações de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

4. QUESTÕES PRÁTICAS DAS TDICs

Dentre os diferentes recursos disponíveis no pacote Office 365 como os programas *Word*, *Excel* e *PowerPoint*, a plataforma *TEAMS* ganha destaque por ser um espaço de trabalho compartilhado, no qual os participantes podem integrar as funcionalidades do portfólio de programas Microsoft em atividades colaborativas, simultâneas e a distância. O acesso pode ser realizado na versão para o navegador de *internet* em computadores pessoais, mas há, ainda, uma versão atualizada do *TEAMS* como um aplicativo de entrada exclusiva na plataforma, tanto em dispositivos móveis como em computadores pessoais.

Situando brevemente essas funcionalidades ao contexto de ensino-aprendizagem via TDICs, é possível fazer referência ao trabalho com os multiletramentos (LIBERALI; MEGALE, 2019; ROJO e BARBOSA, 2015) em relação a organização e apropriação da linguagem por meio de diferentes recursos semióticos para produção de conhecimento. Tal vertente reconhece a constituição de relações sociais e espaço-temporais como híbridas, ou seja, a diversidade inerente a realidade social, a qual envolve papéis, atribuições, funções, ferramentas, atividades, entre outros aspectos, se aglutina e se torna base para o agir humano.

Na análise das potencialidades e restrições das TDICs, o conceito de multiletramento aponta a interdependência do letramento digital, o letramento visual e o letramento crítico (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016). Entretanto, esse viés nada tem a contribuir se, apesar da disponibilidade de recursos tecnológicos, as práticas pedagógicas estiverem distantes das mudanças sociais e culturais como um todo. A articulação das diferentes habilidades em contextos de ensino-aprendizagem é fundamental para a expansão dos vínculos com as esferas da vida.

Nessa direção, a abordagem multimodal (KRESS, 2010) oferece suporte para a compreensão e a articulação dos diversos recursos semióticos, tanto na recepção como na produção de sentido,

de forma a situar o sujeito como parte da construção social. As TDICs, por sua vez, configuram-se como dispositivos multimodais ao recorrerem a modos variados de expressão como o visual, sonoro, verbal, entre outros sistemas. Em situações de ensino-aprendizagem, a composição híbrida desses modos de expressão tende a potencializar práticas multiletradas, autonomia, colaboração e engajamento nas interações desencadeadas pelas propostas curriculares.

Observando a figura 1, a seguir, é possível identificar a configuração de uma sala de aula intitulada *Advanced English Class I* na plataforma. No centro da imagem está o quadro de avisos com ferramentas de edição de texto, compartilhamento de vídeos, imagens, documentos e inclusão de *hiperlinks* para conteúdo exterior à plataforma. A cada nova postagem, o conteúdo permanece registrado com data e horário como em uma linha do tempo e, pela barra de rolagem na lateral direita, pode ser resgatado quando necessário. Os participantes do grupo, professor e alunos, podem interagir com o autor da postagem no campo de comentários abaixo da publicação ou enviar mensagens individuais pelo bate papo na barra lateral esquerda. Nela, o usuário visualiza, ainda, notificações recentes indicadas por números, tanto sobre mensagens recebidas como atividades realizadas pelos demais participantes em outros grupos nos quais estão inscritos.

Figura 1 – *Advanced English Class I*



Fonte: Microsoft Teams (2020)

Em linhas gerais, a plataforma dispõe de funcionalidades que podem configurar diferentes modos de produção e recepção de conhecimento. Ao considerar imagens, por exemplo, a inserção e a formatação dessas evidenciam escolhas dos usuários na produção de sentido em interação com outros participantes. Essas imagens podem compor textos escritos, como a organização em colunas coloridas do infográfico sobre a covid-19 no quadro de avisos; substituir o texto escrito

com *emoticons* ou *emojis* para expressar o caráter valorativo numa réplica de mensagem, comentário ou outro conteúdo publicado; imagens com ou sem movimento como os *gifs*, memes e pequenas animações de fotos, desenhos, cenas de vídeos e a combinação de frases de efeito. Em relação ao texto escrito, é possível tratar dos recursos tais como estilo da fonte, tamanho, intensidade de cores e número de caracteres para evidenciar a intencionalidade e os efeitos de sentido criados. A indexicalização de termos pelo uso de # e a inserção de *hiperlinks* são outros atributos das potencialidades de colaboração na plataforma e da intencionalidade dessas construções multimodais.

A figura 2 apresenta um momento de uma aula por videoconferência, em que a articulação de áudio, vídeo e texto escrito mobiliza a participação do grupo. A disposição da tela revela o número de participantes presentes na aula com seus perfis, em maior ou menor destaque, de acordo com a ordem de fala por áudio. Cada participante decide por fazer a transmissão em vídeo ou manter sua foto pessoal ou outra imagem de identificação de seu perfil durante a aula. Na lateral direita, o bate papo específico da aula é compartilhado na tela de todos os presentes. Mas, é possível, também, iniciar uma conversa individual ao direcionar o cursor sobre o nome de quem se quer contatar. A aula transmitida ao vivo pode, ainda, ser gravada e disponibilizada na própria linha do tempo do quadro de avisos para consulta posterior.

Figura 2 – Aula por videoconferência



Fonte: Microsoft Teams (2020)

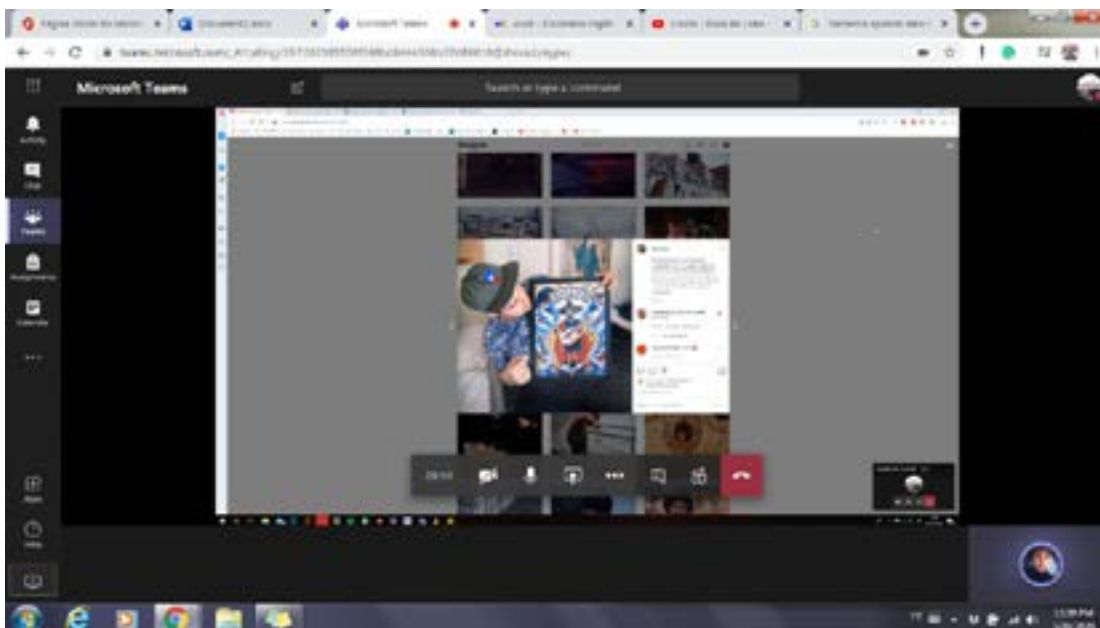
A combinação desses diferentes modos de expressão da linguagem exemplifica como os recursos semióticos, individualmente ou articulados na aula a distância, podem ampliar as formas de participação e engajamento na situação de ensino-aprendizagem. Sobre as implicações da opção por vídeo ou apenas uma imagem de perfil a ser veiculada durante a transmissão ao vivo, vale

salientar que, na primeira, as expressões faciais, gestos, posicionamento diante da câmera, entre outros aspectos visuais são captados por todos em tempo real, o que incide sobre a produção e recepção de conhecimento, níveis de envolvimento e participação na interação. No segundo caso, a interação se apoia mais no conteúdo em áudio ou escrito dos usuários e reflete a maneira como cada um prefere ou pode participar naquele momento, além de ser uma questão de privacidade importante em uma eventual gravação de aula, por exemplo.

Ainda sobre a figura 2, o bate papo funciona como um espaço de diálogo paralelo, simultâneo e complementar ao que está ocorrendo em áudio e vídeo. Há, portanto, interações organizadas em diferentes modos que, entrelaçadas, tornam a aula um espaço dinâmico e multimodal. No exemplo acima, ao mesmo tempo em que a videoconferência ocorre por meio dos recursos de áudio e vídeo, os participantes contribuem com o envio de dicas, comentários e outras referências sobre a temática discutida. Se na transmissão em áudio há um controle do grupo sobre as tomadas de turno e sobreposição de vozes, nas conversas pelo bate papo os participantes podem iniciar ou ingressar em uma conversa com ou sem a solicitação de um outro.

A figura 3, a seguir, traz um recorte de uma aula em que a aluna, a partir dos recursos de áudio e vídeo, apresenta seu trabalho de pesquisa pelo compartilhamento de tela com o professor dos materiais selecionados. Essa opção facilita a interatividade, a troca de papéis na condução da aula e o estabelecimento de conexões com conteúdos disponíveis em outras plataformas. Além de poder transitar por ambientes diferentes durante a transmissão em vídeo, esse movimento permite realizar comparações. Ademais, instiga um olhar mais analítico sobre o vasto número de referências disponíveis na internet, o que implica estabelecer critérios, discernir sobre a legitimidade de conteúdos e a relevância desses para o que se pretende realizar de maneira ampla.

Figura 3 – Apresentação de trabalho

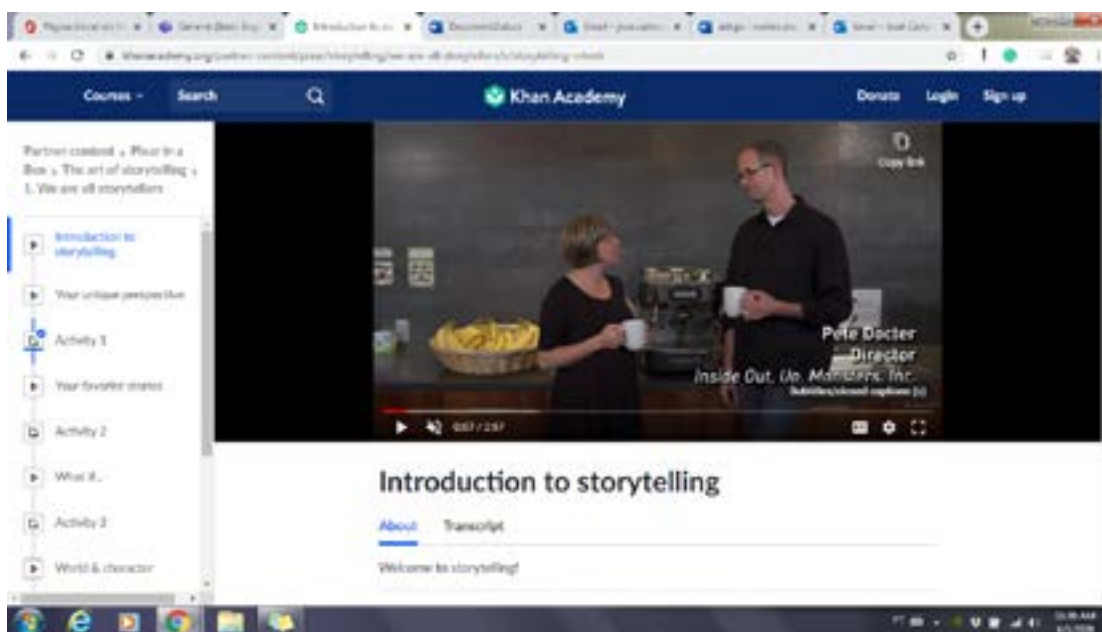


Fonte: Microsoft Teams (2020)

Nos cursos de Artes Digitais da IES tratada aqui, a seleção e avaliação do material para compor as aulas da disciplina de língua inglesa ocorre pela análise das necessidades vivenciadas pelos alunos e as demandas específicas das diferentes áreas. A experiência com a língua precisa estar atrelada às esferas sociais e atividades nas quais esses profissionais em formação atuam ou irão atuar. Assim, poder transitar em outras plataformas de referência pelo uso da língua permite um contato mais prático e contextualizado com múltiplas situações de trabalho.

O exemplo da figura 4 indica possibilidades de conexão entre conteúdos específicos da graduação e formas de uso da língua de modo a instrumentalizar os alunos em sua especialidade. Em uma perspectiva multimodal, é igualmente relevante que a diversidade de modos e suas variantes seja contemplada no conteúdo disponibilizado. O material encontrado no *site* utilizado abaixo, por exemplo, combinado às situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas na aula a distância, incide diretamente na ampliação das formas de participação dos alunos em contextos acadêmico e profissional, mas, indiretamente, faz alusão a outras relações sociais.

Figura 4 – Possibilidades de conexão



Fonte: Microsoft Teams (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto abordou apenas algumas das ferramentas disponíveis na plataforma *TEAMS*, tendo em vista a disciplina de língua inglesa em cursos de graduação em Artes Digitais. Considerando as especificidades da área, os alunos dependem de outros recursos tecnológicos de *hardware* e *software* exteriores ao ambiente *TEAMS*, fator que pode demandar mais tempo na realização de

tarefas a distância e a consequente redefinição de procedimentos avaliativos e de prazos de entrega. Restrições como essas têm sido remediadas por programas alternativos e atualizações implementadas por empresas de tecnologia como um todo, para ampliar o acesso e realizar adequações de acordo com a demanda vigente.

Devido ao uso massivo e mais intenso nesse período de reclusão, a própria Microsoft tem aperfeiçoado as funcionalidades do pacote Office 365 para fins educacionais. Atrelado a isso, a formação do professor ganha destaque por tratar da organização curricular vinculada ao trabalho com as TDICs. O papel do professor, nesse novo contexto, é ainda mais importante, pois promove situações de ensino-aprendizagem que, distantes da estrutura oferecida presencialmente pela IES, continua a suscitar autonomia, engajamento e motivação no processo contínuo de mobilidade acadêmica e profissional dos alunos.

A esse respeito, o enfoque teórico-metodológico dos multiletramentos parece contribuir com o desenvolvimento de habilidades multidisciplinares e multimodais no Ensino Superior. No caso particular da área de Artes Digitais abordado, aqui, é intrínseca a exploração de recursos semióticos intencionalmente direcionados para o que se quer projetar ou concretizar na produção artística; por isso, essa relação pode parecer muito óbvia. Entretanto, em uma perspectiva ampla da Semiótica Social (BEZEMER e JEWITT, 2019), todos os sujeitos inseridos em esferas da vida diária operam com essa materialização de diferentes modos para produzir sentido. Assim, tal enfoque no Ensino Superior tende a estreitar as relações de trabalho nas diferentes áreas com base nos anseios e necessidades profissionais.

No caso particular da disciplina de língua inglesa, esta discussão aponta aspectos contemporâneos imbricados no diálogo entre os estudos da linguagem e outras áreas do saber. No eixo de propostas norteadoras da formação profissional no Ensino Superior, as experiências vivenciadas pelos alunos, em língua estrangeira, podem favorecer o estabelecimento de vínculos sociais e de negócios, conexões entre as referências nacionais e internacionais relevantes, ampliação de oportunidades profissionais em âmbito local e global, entre outros fatores. Entende-se, pois, como a constituição de um processo contínuo, crítico, criativo e de intervenção na realidade presente e futura dos participantes, em que a recepção e a produção de conhecimento ocorrem de maneira interdependente nas variadas atividades em movimento na sociedade.

REFERÊNCIAS

- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.
- LIBERALI, F.; MEGALE, A. **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- TARDELLI, L. S. A. **O trabalho do professor em EaD na lente da legislação**. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004, p. 167-197.

MATERIAL ONLINE

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. **Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades em meio digital**. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Acesso em 23/03/2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400623&lng=pt&tlng=pt.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. **Multimodality: A guide for linguists**. (prelo) 2019. Acesso em 20/03/2020. Disponível em https://www.academia.edu/37101521/Multimodality_A_guide_for_linguists

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 24.mar.2020.

_____, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 31. Mar.2020.

_____. Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/66431-portaria-normativa-11-pdf/file>>. Acesso em: 29.mar.2020.

_____. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 29.mar.2020.

PANDEMIA E QUARENTENA: VIDEOCONFERÊNCIA COMO RECURSO NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR

Maurício Canuto

Marta de Oliveira Gonçalves

INTRODUÇÃO

Em 26 fevereiro de 2019, o Brasil testou o primeiro caso positivo de coronavírus. Naquela ocasião, estávamos na quarta-feira de cinzas e era o último dia de carnaval oficial e muitos eram os prospectivos sobre como o contágio iria acontecer depois dos 30 dias. Polato e Muraro (G1, 2020) escreveram uma reportagem, intitulada “1 mês de coronavírus no Brasil: compare a situação do país com China, Itália, EUA e Coreia do Sul no mesmo período da epidemia” trazendo um balanço da covid-19 desde aquele registro inicial.

Na ocasião da reportagem, o país chegou a mais de 2,5 mil infectados e ultrapassou a marca de 60 mortos¹, de acordo com as secretarias estaduais de Saúde. Já o primeiro óbito foi anunciado 21 dias depois (17 de março). Um dia antes, cidades como Rio de Janeiro e São Paulo haviam adotado restrição de serviços e de circulação de pessoas para tentar conter a pandemia da covid-19.

Os dados apresentados acima apenas evidenciam os anúncios da Organização Mundial de Saúde (OMS), que previam a proliferação do vírus em todos os continentes e recomendam medidas de restrição de serviços e de circulação de pessoas para diminuir o número de infectados ao redor do mundo e da doença; recomendação essa observada por prefeitos, governadores e técnicos em saúde, porém vista com desdém pela autoridade maior do Estado que, recorrentemente, vem disparando algumas peripécias do tipo: “*Após ignorar ministro (da Saúde), Bolsonaro diz ter vontade de baixar decreto para população poder trabalhar*”². Essa fala do líder do executivo sugere que os “tempos sombrios” se instalaram no Brasil e várias correntes de extrema-direita passaram a disparar as chamadas Fakes-News³ para confundir a população. Muitas áreas começam a ser afetadas, por exemplo, a educação, a saúde e a segurança.

1 Consultar os dados atuais acessando o site do Ministério da Saúde - SUS. (www.saude.gov.br)

2 Título da reportagem da Folha de São Paulo de 29 de março de 2020. Após ignorar ministro, Bolsonaro diz ter vontade de baixar decreto para população poder trabalhar. Acesso em 29/03/2020. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/apos-ignorar-ministro-bolsonaro-diz-ter-vontade-de-baixar-decreto-para-populacao-poder-trabalhar.shtml>

3 Aparentemente muitos robôs andam trabalhando a favor do Presidente, conforme reportagem matéria publicada em 04 de Abril de 2020: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/04/55percent-de-publicacoes-pro-bolsonaro-feitas-em-dia-de-manifestacao-partiram-de-robos-diz-estudo.ghtml>

A partir de medidas adotadas pelo governo de São Paulo, seguindo orientações da OMS, para impedir o rápido avanço da covid-19 instituições de ensino superior (IES) seguiram essas recomendações e suspenderam as atividades presenciais e começaram a promover atividades por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a fim de não interromper e comprometer o semestre letivo. Este ensaio se propõe a discutir algumas dessas alternativas encontradas, encontradas em um curso superior de educação - nos cursos de Letras e Matemática, bem como os desafios comportamentais encontrados por parte da equipe docente e consequentes atitudes para contorná-los como forças de resistências em tempos sombrios.

2. NOSSA EXPERIÊNCIA

Mudanças podem gerar insegurança; mudanças repentinas, ainda mais. Ao se deparar com a necessidade imperativa de educar *online*, os professores passaram a abraçar o desafio, cada uma a sua maneira, buscando alternativas que pudessem garantir o plano de ensino construído para a modalidade presencial sem perder em qualidade.

O cenário mundial vem sofrendo grandes transformações devido a fatores diversos. Essas transformações vêm acontecendo, também, por conta das tecnologias e seu uso imediato. Os sujeitos que se constituem nesse novo espaço/tempo tecnológico, utilizam novos e/ou outros modos de produção de significado, o que nos coloca a necessidade de um diálogo entre as novas tecnologias e os processos de ensino-aprendizagem.

Adaptar-se às novas necessidades exigiu saber se o contato com alunos seria possível. Um ambiente educacional, por exemplo, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)⁴, mais conhecido como Moodle, foi uma ponte possível. Outra forma foi encontrar recursos disponíveis na rede e consultar pares para socializar, compartilhar, conhecer e aprender a usar novas ferramentas acessíveis para professores e alunos. Porém, muitos eram os desafios online para professores offline.

Valente (2015) aponta sobre a necessidade de pensar nos percursos metodológicos quando se pensa em ambientes educacionais virtuais. Esse cenário de pandemia ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento, tanto por parte de professores como de alunos. E esse diálogo se faz necessário devido à busca por práticas de sala de aula que se tornam mais efetivas para esses sujeitos imersos na sociedade contemporânea e global.

Segundo o autor, as metodologias ativas não se limitam a aula online ou presencial, isto é, constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco no processo de ensino-aprendizagem no estudante. Esse percurso metodológico requer do estudante que suas aprendizagens sejam envolvidas por descobertas, investigação ou resolução de problemas, diferente de uma abordagem pedagógica de ensino tradicional centrado no professor, que era aquele que transmitia a informação aos estudantes.

Pensar percursos metodológicos “(objetivos) estimulantes” criam motivações e ações em quem está aprendendo. Dewey (1944) discutiu a importância de pensar percursos formativos baseado no

4 AVA é equivalente a LMS (*Learning Management System*)

processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deve exercer sua liberdade. Nessa teoria, a educação deve formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Para Dewey (1944), ação pela ação não gera aprendizagem. A ação precisa gerar reflexão para que ela signifique as ações, gerando apropriação dessas experiências (VYGOTSKY, 1984).

Podemos dizer que a conjuntura atual, mais do que nunca, nos coloca para pensar como as metodologias ativas podem ser alternativas por conta da quantidade de informações, hoje, disponíveis nos meios digitais e das facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas em tempos de covid-19. Como consta, em muitas instituições, as aulas presenciais foram suspensas e muitos desses encontros de aprendizagem estão ocorrendo a distância (professores e estudantes em suas casas).

Isso só confirma que novos percursos metodológicos precisam ser pensados, porque transmitir o conhecimento, de forma tradicional, não atende mais às necessidades contemporâneas, especialmente nos cursos de graduação. Se quisermos avanços nas aprendizagens dos estudantes, por meio das novas tecnologias, precisamos enxergar que os estudantes desse nível já têm familiaridade com as tecnologias digitais, possuem autonomia suficiente para questionar e apontar suas demandas sociais, culturais e políticas.

Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) discutem formas e modos de uso das metodologias ativas destacando diversas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* - PBL); a aprendizagem por meio de jogos (*game-based learning* - GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e a aprendizagem em equipe (*team-based learning* - TBL). Contudo, muitos desafios estão no caminho, entre eles: a falta de familiaridade com essas metodologias; resistência e/ou crença de que os métodos tradicionais sempre funcionaram; e falta de recursos/ferramentas acessíveis para estudantes e professores. Além da adequação dos conteúdos curriculares previstos em cada nível/modalidade de ensino adequados às necessidades e possibilidades dos estudantes e em muitos casos das próprias instituições de ensino superior, por exemplo. Isso requer que IES e profissionais testem e criem novas estratégias para as aulas na modalidade online.

Ao olhar para essas estratégias, é importante destacar que neste momento não estamos sugerindo que os cursos de graduação sejam transpostos para o Ensino a Distância (EaD). Nossa sugestão é que o estudo *online* seja um suporte nesse momento. Na modalidade EaD, uma das maiores críticas se referem à falta de mediação ou mediação superficial. Como estamos adaptando um curso pensado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) 100 % presencial para um formato *online*, existem algumas ferramentas/recursos acessíveis para garantir um pouco de interação (aluno-aluno; aluno-professor; aluno-máquina). Algumas delas serão apresentadas neste texto.

Partimos de um pressuposto de que a mediação do professor é importante para o processo de ensino-aprendizagem e de que ele deve fazer intervenções mais personalizadas, o que pode exigir interações mais interpessoais, professor-aluno e aluno-aluno. Essas interações em sala de aula presencial são observadas nas propostas de discussão sobre determinado assunto, em que as reações e ações tornam-se evidentes, bem como o envolvimento e a participação de cada aluno. E, a partir dos resultados, o professor pode refletir e agir sobre sua prática. No EaD é necessário criar espaços de interação síncrona para poder observar os alunos e melhor intervir.

Na formação de novos professores é fundamental ter estratégias que tenham como objetivo desenvolver o senso crítico e para isso é preciso provocar o diálogo. Segundo Ramacciotti (2010, p.24), “o diálogo em Freire requer, exige e possibilita: saber escutar; humildade; tolerância; respeito ao conhecimento do educando; amorosidade; confiança; curiosidade epistemológica; criticidade; construção coletiva do conhecimento; emancipação e transformação social”, ou seja, seja, um conjunto de práticas e posturas que permitam que ação e reflexão interajam. A relação dialógica em Freire consolida-se em *práxis* social transformadora (RAMACCIOTTI; CARVALHO; ROCHA, 2014).

Ramacciotti, Carvalho e Rocha (2014, p. 294) afirmam que “a formação humana exige processos essencialmente dialógicos e não apenas interativos”. Reiteram que no EaD é preciso gerar o diálogo, comprometido com a conscientização dos sujeitos, numa perspectiva freireana. Esse diálogo além de suscitar o educando a refletir, deve fazer com que ele se interesse em agir de maneira transformadora em seu mundo. O diálogo freireano é um “processo crítico-problematizador que implica em *práxis* social, pois, existir humanamente é ‘pronunciar o mundo’, é ‘modificá-lo’” (CRUZ, 2018).

Para provocar o diálogo o professor busca diferentes estratégias para que não seja uma rotina repetitiva. As relações interpessoais na sala de aula virtual não são as mesmas que ocorrem na presencial. Mas, com alguns recursos *online*, como a videoconferência, é possível estar um pouco mais próximo e criar situações em que alunos e professores possam vivenciar situações de discussão semelhantes às que ocorrem numa sala de aula presencial.

A escolha por ferramentas que possibilitam a realização de videoconferências parte da facilidade do acesso, disponibilidade gratuita e do número de pessoas participantes. Se o grupo for pequeno, por exemplo, até quatro pessoas, a interação pode ser pelo aplicativo *Whatsapp*. Já o *Hangouts*, disponível pelo Google, propicia também o encontro; porém, para um público de até dez pessoas. Já o *Zoom* traz a vantagem de poder agrupar mais de dez pessoas e gravar o encontro. Para os alunos com dificuldades de acesso síncrono, o registro fica disponível para acesso à posteriori, ou seja, garante a oportunidade de compartilhamento da experiência ao aluno. Na versão disponível para acesso gratuito, a aula obrigatoriamente terá 40 minutos, mas nesse tempo de combate ao covid-19, houve concessão adicional de tempo de uso sem custos.

A experiência com alunos das graduações dos cursos de Letras e Matemática⁵ trouxe aspectos desafiadores que nos faz refletir sobre os limites do uso desses recursos. O primeiro ponto é a necessidade de que todos os alunos tenham um *smartphone* ou computador/*notebook* em casa. Outro ponto importante é o acesso à Internet, que necessita ter um pacote de dados que suporte o consumo exigido e a qualidade da conexão pode interferir na possibilidade da participação ser mais ou menos efetiva. Não menos importante, é possuir um espaço reservado em casa para participar dos momentos síncronos, sem a interferência de outras pessoas que estejam presentes na residência.

Alternar atividades síncronas e assíncronas parece ser um caminho possível e necessário, pois as relações de tempo mudam no EaD. É preciso ter alguma flexibilidade com as participações e os prazos das atividades propostas devido às condições já citadas. No caso dos alunos que já trabalham na área da educação, ou em áreas que possibilitaram o trabalho em home office, o fator tempo para a

5 As experiências relatadas se referem aos dois cursos pois há disciplinas comuns, inclusive com alunos de Letras e Matemática na mesma turma.

dedicação e adaptação com outros familiares em casa e demais aspectos da nova rotina influenciam também na concentração efetiva para os estudos.

Um ponto importante a ser considerado é que nem todo aluno possui a destreza digital para transitar com tranquilidade pelos recursos utilizados nas propostas em EaD. Não podemos afirmar que boa parte dos alunos possui a familiaridade com o AVA e com as ferramentas propostas, pois para alguns alunos a Internet era comumente mais utilizada para acesso às redes sociais. Nesse sentido, é preciso algum tempo para que estes se adaptem às novas formas de estudar e aprender.

É importante ressaltar as relações entre os temas propostos nas aulas. Algo que percebemos ser comum com as aulas presenciais é a necessidade de se retomar os assuntos já tratados na disciplina. Nem sempre os alunos conseguem fazer essa ligação sem a mediação do professor. Como a divisão dos conteúdos é uma maneira de organizar o plano de ensino eles parecem ficar desconexos no entendimento do aluno. Cabe ao professor apontar elos de ligação entre eles.

Como já foi ressaltado, os tempos precisam ter mais flexibilidade na modalidade EaD. O aluno interage com a disciplina segundo critérios mais pessoais. Torna-se mais difícil saber como cada aluno está se organizando para o estudo, principalmente se a proposta envolver apenas atividades assíncronas. Ele pode não entrar no AVA no mesmo dia e hora previstos para a disciplina. Isso traz maior dificuldade para o controle de presença do aluno na aula. É preciso deixar claro na descrição da aula as expectativas de prazo de entrega das atividades para efetivar esse controle. Outra questão importante a ser considerada é como avaliar a participação do aluno, bem como o acesso e uso dos materiais oferecidos e, ainda, compreensão do aprendizado frente aos objetivos propostos nas aulas.

Adotar rápidas decisões e encontrar alternativas para a continuidade das aulas a fim de não interromper e comprometer o semestre letivo seria uma possibilidade para as IES. Essas estratégias metodológicas e os recursos apresentados, neste texto, poderiam ser instrumentos de um agir e pensar ativo, criativo, coletivo e multidiverso como forma de superação instaurado pela pandemia do coronavírus. Pensar alternativas requer esforço e construção coletiva. Portanto, escutar os estudantes e compartilhar com eles os desafios podem ser alternativas de encontrar, conjuntamente, formas de resolução de problemas, valorizando o repertório dos estudantes que, cerca de 40 dias atrás, estudavam dentro de uma modalidade presencial e foram submetidos a modalidade a distância e/ou remota e em alguns casos, incluindo estratégias/ferramentas ilustradas anteriormente.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L. TANZI NETO, A. TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CRUZ, T. R. **Dialogando com Paulo Freire**. Formação Continuada de Coordenadores(As) Pedagógicos(As) na Educação de Jovens e Adultos – Eja. 1. ed. Curitiba: Ed. Apris, 2018.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Free Press, 1944.
- FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital**: aproximações. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RAMACCIOTTI, A.; CARVALHO, J. S.; ROCHA, J. C. O diálogo na educação online inspirada na pedagogia freireana: algumas aproximações. In: BRITO, R. L. G. L. SAUL, A. M. ALVES OSB, D. R. M. (Org.). **Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da Educação**. Rio de Janeiro: Letra capital, 2014. p. 293-304.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MATERIAL ONLINE

FERNANDES, T.; PUPO, F. Após ignorar ministro, Bolsonaro diz ter vontade de baixar decreto para população poder trabalhar. **Folha de São Paulo**. 29 mar 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/apos-ignorar-ministro-bolsonaro-diz-ter-vontade-de-baixar-decreto-para-populacao-poder-trabalhar.shtml>. Acesso em: 29 mar 2020.

G1. 55% de publicações pró-Bolsonaro feitas em dia de manifestação partiram de robôs, diz estudo. **G1. globo.com**. 04 abr 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/04/55percent-de-publicacoes-pro-bolsonaro-feitas-em-dia-de-manifestacao-partiram-de-robos-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 05 Abr 2020.

POLATO, A.; MURARO, C. 1 mês de coronavírus no Brasil: compare a situação do país com China, Itália, EUA e Coreia do Sul no mesmo período da epidemia. **G1. globo.com**. 26 mar 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/26/1-mes-de-coronavirus-no-brasil-compare-a-situacao-do-pais-com-china-italia-eua-e-coreia-do-sul-no-mesmo-periodo-da-epidemia.ghtml>. Acesso em: 29 mar 2020.

O PROCESSO DE TUTORIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO TUTOR

Rafael Conde Barbosa

Vera Maria Nigro de Souza Placco

INTRODUÇÃO

O tutor é o profissional que atua em cursos de Educação a Distância (EaD), em parceria com docentes responsáveis pelo componente curricular. Este assume um papel fundamental nos processos de aprendizagem desenvolvidos nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e presenciais. O atual cenário mundial colocado à educação brasileira, no ano de 2020, pela covid-19, demanda que processos educacionais, antes promovidos exclusivamente de forma presencial, sejam promovidos na modalidade EaD.

Muitas das reflexões propostas, neste texto, têm origem em nossa atuação profissional, em duas universidades particulares, localizadas no município de São Paulo. É necessário esclarecer que as atividades de tutoria podem variar, de instituição para instituição. No entanto, defendemos a centralidade do papel pedagógico do tutor, na relação educacional estabelecida entre o aluno e o docente.

A palavra tutor vem do latim *Tutor* e significa aquele que guarda, protege, defende. Neste texto, considerando o aspecto educacional, o tutor deve ser entendido como aquele que orienta, supervisiona e aconselha os alunos e, para estabelecer e manter um canal ativo de comunicação, estratégias formativas são desenvolvidas e discutidas constantemente com os tutores, desde o momento em que são contratados.

Todo o processo formativo é pensado e executado tendo em vista que muitos desses profissionais não possuem formação pedagógica para mediar relações de ensino-aprendizagem. Uma das universidades possui um Tutor Integrador e este possui a função de desenvolver um processo de formação continuada, buscando integrar o profissional para desenvolver suas atividades profissionais.

O AVA possui um espaço especialmente planejado, no qual os tutores desenvolvem atividades, semestrais, com foco: no uso da plataforma *Moodle* – o que é preciso saber para orientar os alunos; no acompanhamento do aluno, ao longo do seu curso, no desenvolvimento das atividades assíncronas no AVA; na condução das atividades síncronas desenvolvidas no polo; no

atendimento ao aluno, via mensagens no AVA ou e-mail; no suporte ao professor, auxiliando-o na interação com os alunos; e em eventuais dúvidas trazidas pelos discentes.

A atividade profissional do tutor implica no reconhecimento de que sua função é atuar em parceria com o docente, na mediação dos processos pedagógicos. Esta parceria se efetiva no trabalho conjunto desenvolvido por esses atores, no atendimento ao aluno em diferentes espaços. A interação presencial do aluno é com o tutor, que precisa possuir conhecimentos sobre as tecnologias digitais para poder propor estratégias de ensino, em parceria com o professor, com foco na autorregulação da aprendizagem.

Se considerarmos a ausência de processos formativos mediados por recursos tecnológicos digitais, nos cursos superiores e na educação básica, o tutor, formado no processo acima indicado, surge no cenário educacional como um parceiro que auxilia o docente, não apenas nas questões pedagógicas - relação com o aluno, ao propor caminhos sobre como utilizar as ferramentas tecnológicas e digitais no processo de ensino.

Sobre o papel do tutor no processo de ensino, Badia e Monereo (2010) indicam a necessidade de se pensarem situações de ensino-aprendizagem desenhadas por profissionais que conheçam como são construídos hipertextos, textos usados na internet, e qual a linguagem utilizada no AVA. Esses autores afirmam que, se há a ausência da presença física, potencializadora de múltiplas leituras do outro, as formas de comunicação em ambientes virtuais contam com imagens, vídeos e textos. Durante o processo de aprendizagem, com a ajuda dos tutores, verificam-se efeitos muito positivos sobre os processos de compreensão da leitura, alcançados pelos alunos, quando mediadas pela ação intencional do tutor no processo de ensino.

Os avanços tecnológicos se fazem presentes de diferentes formas nas nossas vidas. Uma mostra dessa influência é o modo como os sujeitos interagem/dialogam e, aparentemente, se aproximam uns dos outros. Atento a esse movimento, Resnick (2002, p. 32), ao discutir sobre a necessidade de repensar o ensino na era digital, indica que a educação vive, de certa forma, uma contradição no modo como a sociedade se relaciona com esses recursos, dado que “os avanços científicos e tecnológicos estão transformando a agricultura, medicina e indústria, mas ideias e abordagens sobre o ensino e aprendizagem permanecem praticamente inalteradas¹”.

“A internet possibilita a comunicação interpessoal e faz isso de maneira exponencial” (ILLERA; ROIG, 2010, p. 331). A tecnologia está presente nos processos educacionais e, graças ao desenvolvimento de inúmeros recursos digitais, as interações entre professor e aluno têm se ampliado, modificado e devem ser aproveitadas, para fins de ensino, considerando-se a aparente familiaridade com que os jovens fazem uso delas.

Discutir processos de mediação em ambientes virtuais nos direciona a considerar que “formar os estudantes em estratégias e competências de busca de informação em ambientes virtuais é, portanto, uma necessidade iniludível” (MONEREO; FUENTES, 2010, p. 346). No entanto, por mais que a tecnologia esteja presente na realidade educacional, consideramos o quão complexo

1 “Even as scientific and technological advances are transforming agriculture, medicine, and industry, ideas about and approaches to teaching and learning remain largely unchanged” (RESNICK, 2002, p. 32). (Tradução nossa).

é, para aqueles que se formaram no EaD, propor processos formativos nesse ambiente, quando realizam suas atividades pedagógicas na Educação Básica ou no Ensino Superior.

O tutor é aquele que está em maior contato com os alunos. O professor, da Educação Básica ou do Ensino Superior, nessa parceria com o tutor, precisa considerar as múltiplas possibilidades de formas de acompanhamentos dos alunos. Neste momento, em que os contatos presenciais estão restritos, no entanto, a troca constante entre esses atores visa diminuir sensação de solidão dos estudantes e professores. É importante ressaltar que as atividades presenciais são previstas em Lei e, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, decreto nº. 9057/2017, em seu artigo 4º, estas:

[...] atividades presenciais, como **tutorias**, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Não cabe aqui a discussão sobre o modo como as instituições concebem os encontros presenciais. Porém, com foco na atividade de tutoria, é forçoso refletir sobre o modo como a EaD é efetivamente executada a distância e o que pode ser utilizado, nos processos educacionais desenvolvidos neste período de pandemia, com deslocamentos restritos, e como essas interações tutor-aluno-professor se efetivam, considerando, exclusivamente, os canais digitais de comunicação.

Tendo em vista o alargamento dos espaços nos quais os sujeitos se movimentam, hoje, alguns estudiosos propõem que os ambientes virtuais sejam estudados como se fossem um ecossistema. Assim, para Moreira (2018), o ambiente virtual deve ser visto e entendido como um ecossistema complexo e dinâmico. As relações estabelecidas nesses locais virtuais são caracterizadas por uma interligação de dados e ações, as quais demandam uma maior flexibilidade e agilidade no compartilhamento do conhecimento.

Um ecossistema digital pressupõe, pelo menos, dois pontos: o reconhecimento do homem como produtor de conhecimento, em uma velocidade como nunca antes na história; e a ampliação nas formas de comunicação, diminuindo o tempo e o espaço que separam as pessoas no ambiente físico. Do mesmo modo, se há novas formas para se aprender um novo assunto, enquanto não nos debruçarmos sobre como se aprende e como esse aprendizado se opera, com o auxílio dos diferentes recursos tecnológicos digitais, continuaremos a reproduzir práticas que excluem e discriminam.

Embora haja certa naturalidade no modo como se percebe o relacionamento das gerações com os recursos digitais, o modo de inseri-los na vida das pessoas, em alguns momentos, parece não reconhecer o fato de que uma parcela da população e, aqui, não consideramos a faixa etária como uma fator limitante, é analfabeta digital. Esse fato, se desconsiderado, conduz aqueles sujeitos com dificuldades de, por exemplo, acessar um aplicativo de comunicação, ao invés de se sentirem acolhidos, passem a sentirem estranhamento e, no limite, repulsa diante do novo e do

diferente, em um ambiente que encurta distâncias e estabelece uma nova velocidade no compartilhamento de ideias.

Esse problema também é vivido por sujeitos ingressantes na EaD como alunos, pois, se o desejo é receber alunos que tenham sido preparados para viver em sociedade e para ingressar no mercado de trabalho, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/1996, como uma das funções da escola, o que presenciamos são sujeitos que, muitas vezes, não conseguem acessar os textos solicitados pelos professores na internet. Almeida et al. (2007), em um estudo sobre estratégias de ensino em ambientes virtuais, indicam que os cursos EaD deveriam ser desenhados para sujeitos cuja autonomia fosse gradativamente otimizada. Atuar no EaD implica perceber-se como responsável pelo seu próprio avanço no curso. Isso precisa ser construído com os alunos e, nesse processo, participam professores, tutores e alunos.

Há alunos que não conseguem interagir com os outros em plataformas digitais, exceto em aplicativos como *WhatsApp* ou redes sociais. Mas, pontuamos que, em atividades de EaD, não são consideradas ou bem aceitas as interações estabelecidas nessas plataformas, em um primeiro momento. Embora essas possam ser utilizadas com propósitos educacionais, os alunos precisam reconhecer que outros recursos/plataformas são construídos com um propósito educacional específico. Se esses alunos não se utilizam dessas plataformas específicas, como esperar que sejam capazes, enquanto professores da Educação Básica ou Ensino Superior, de estimular seus alunos a fazê-lo?

Esse movimento precisa, também, ser reconhecido pelos tutores, pois não é incomum privilegiarem o *WhatsApp* para se comunicarem com os alunos, em detrimento das ferramentas oferecidas pela instituição. Aparentemente, isso não é considerado um problema. Todavia, passa a ser uma situação problemática, quando os tutores e alunos deixam de acessar os canais institucionais para cumprirem suas atividades. Diante do apresentado, até aqui, como os tutores devem atuar nesse contexto?

2. E O TUTOR, QUAL FORMAÇÃO PARA ESSE SUJEITO?

No cenário educacional brasileiro, o tutor é um profissional que pode ser docente de formação, caso seja graduado em cursos de licenciatura, ou pode ter realizado um curso de bacharelado e ter iniciado sua trajetória profissional no mercado de trabalho para, posteriormente, por razões que não discutiremos neste texto, ter escolhido ingressar na docência. Nesse caso, por conta de sua formação para uma área distinta da docente, ele não possui conhecimentos pedagógicos. Para esse profissional, o conhecimento que ele possui e construiu é suficiente para ser compartilhado com alguém.

Autores como Gracioso (2018) e estudos desenvolvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015) indicam que a escola, na atualidade, deve oferecer não apenas o letramento tal qual era comum antes dos anos 2000. Essa demanda, levada para as escolas de Educação Básica pela sociedade, implica o desenvolvimento de propostas pedagógicas

que ensinam crianças, jovens e adultos a trabalhar com recursos digitais, de forma intencional, na construção do conhecimento.

Há uma lacuna na formação de alunos, tutores e professores para atuarem em ambientes virtuais. Se temos por objetivo discutir a formação dos tutores atuantes em cursos de graduação, consideramos importante começar com a provocação feita por Marquet (2011), sobre os limites e potencialidades da EaD. Muitos desses sujeitos, alunos e tutores, foram formados em ambiente presencial e não aprenderam a estabelecer um relacionamento pedagógico intencional, em ambientes virtuais. Esse autor indica que, se a EaD traz soluções quando encurta as distâncias e permite aos sujeitos se comunicarem, de forma rápida e dinâmica, ela coloca problemas para os formadores. Não é pelo fato de serem oferecidos recursos tecnológicos, digitais ou não, que os sujeitos automaticamente aprenderão o conteúdo disponibilizado.

Essa complexidade é resultado, por um lado, da necessidade de planejar com um alto grau de detalhamento como serão desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem no ambiente virtual e, ao mesmo tempo, é preciso repensar o modo como é representado o conhecimento, nos ambientes virtuais e como se concebe a construção do conhecimento nesse espaço. Aliada à construção do conhecimento teórico, Almeida et al. (2007) afirmam que os recursos oferecidos nos ambientes virtuais precisam considerar os conhecimentos dos sujeitos, entre eles o modo como se relacionam com a tecnologia e com as pessoas. O processo de aprendizagem no ambiente virtual possui estágios e mesmo quando propostos para estudantes, devem ser planejados e executados por profissionais que compreendam e consigam executá-los.

O tutor precisa interagir com os alunos de maneira a propiciar um ambiente no qual o sujeito se sinta motivado e encorajado a ingressar e permanecer. O tutor, nesse ponto, deve possuir conhecimento para navegar na plataforma digital de forma a apresentar para o aluno a sua sala de aula. Por mais que o tutor tenha uma função diferente daquela executada pelo professor responsável pelo componente curricular, ele precisa desenvolver estratégias pedagógicas promotoras da integração dos alunos na plataforma virtual e nos encontros integradores.

Nesses ambientes, é preciso promover uma troca de informações de modo que os sujeitos consigam perceber a articulação entre tutores e docentes, em consonância com as demandas levadas para as escolas de educação básica, se forem alunos de cursos de licenciatura, ou com o mercado de trabalho – em diferentes áreas.

Se esses itens forem atendidos, provavelmente, os alunos, não se sentirão sozinhos e identificarão como o conhecimento pode ser construído em ambientes nos quais o encontro ocorre de forma presencial ou em ambientes virtuais. Os tutores, para além dos conhecimentos teóricos, devem participar de processos formativos nos quais reconheçam que um conjunto de dimensões ocorre sincronicamente em si e nos outros sujeitos participantes do processo formativo (PLACCO, 2006). Transpondo para o contexto de formação do tutor, concordamos com Placco (2006, p. 251), quando esta afirma que:

Se o professor atua com uma primordial função, a de formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade, este deve ser, então o

foco de sua formação, promovendo a inclusão social do aluno sob sua responsabilidade formativa: o aluno [tutor] em sua complexidade, o aluno [tutor] em suas possibilidades, o aluno [tutor] em suas necessidades singulares e coletivas.

O tutor, entendido como um profissional do ensino, deve desempenhar atividades docentes e sua ação é permeada por dimensões, a saber: humano-interacional, estética, formação continuada, da experiência, do espaço-lugar, saberes para ensinar, para prevenção, crítico reflexiva, corpo e movimento, cultural, trabalho coletivo, formação identitária, comunicacional, transcendental, avaliativa, política, técnica e dos saberes para viver em sociedade (PLACCO, 2014). Esse profissional, ao ingressar na docência, tem como característica fundamental ser um mediador no processo educacional e, como nos lembra Placco (2006), ele tem como função primordial formar cidadãos.

A formação de um sujeito implica na consideração de que essas dimensões ocorrem sincronicamente; em determinado momento, algumas estão mais em relevo do que outras. Como desafio no processo formativo dos tutores, figura promover processos nos quais percebam que qualquer processo formativo implica compromisso e intencionalidade por parte daquele que o promove. Segundo Placco (2006, p.253), “A mediação exercida pelo formador, na formação, implica seu compromisso com a formação contínua e o desenvolvimento profissional de seus formandos”.

A tecnologia digital está presente em nosso cotidiano e, dentro do processo formativo de tutores, parte-se do princípio de que o espaço-lugar na EaD é trabalhado dentro do que propõe Placco (2014), ou seja, como um espaço alternativo no qual a interação entre os sujeitos deve ocorrer. Essa dimensão é articulada com as dimensões dos saberes para viver em sociedade, comunicacional e do trabalho coletivo.

Essas dimensões implicam, dentro do processo formativo proposto para os tutores, no reconhecimento de que o espaço virtual não se constrói de forma isolada. É necessário promover processos comunicacionais, considerando a dimensão humano-interacional e o uso de linguagem adequada ao meio virtual, permitindo ao sujeito perceber que viver em sociedade demanda a construção de saberes específicos, tal como o saber técnico, implicado na dimensão política, pois as escolhas não são isentas de intenções e estas precisam ser explicitadas para o outro.

Com o foco na formação técnica, Simonian (2011), ao discutir processos de ensino e aprendizagem em plataformas virtuais, afirma que muitos estudos desenvolvidos sobre a atuação nas plataformas digitais têm como foco a interação do tutor com os alunos em situações assíncronas, especificamente, na leitura e respostas às demandas feitas por *e-mail* ou fórum de discussão. A autora afirma que, para compreender como os aprendizes se desenvolvem e quais conhecimentos e habilidades são requeridos neste novo espaço, é necessário considerar o cenário no qual o ensino se desenvolve. Assim como os tutores e docentes vão com suas expectativas, desejos e medos para os processos formativos, os alunos precisam ser considerados como sujeitos reais que, assim como eles, também, possuem desejos, medos e expectativas.

Se a dimensão técnica está intimamente relacionada ao contexto da EaD, os saberes para viver em sociedade, estão ligados aos saberes para ensinar. O tutor participa de formações que têm como foco promover o que Placco (2008, p. 193) propõe, ou seja, discutir:

[...] sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade para aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades [...] o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar.

O tutor profissional, como dito anteriormente, começa a se constituir docente atuando em ambientes virtuais de aprendizagem, precisa participar de processos formativos que mobilizem “recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir objetivos claramente definidos” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 19). No caso discutido, aqui, fazemos alusão a sua formação continuada e ao processo de mediação desenvolvido com os alunos na EaD.

Se o processo proposto não considerar a dimensão crítico-reflexiva, ou seja, a capacidade de pensar e questionar suas certezas, seus valores, o motivo pelo qual age, o processo corre o risco de não propiciar aos seus participantes a possibilidade de avaliarem o modo como lidam com os alunos e como interagem com os recursos tecnológicos no processo de construção do conhecimento em um espaço – lugar diferente daquele em que se formou, ao longo da maior parte da sua vida.

Considerando a importância da estética, pensando na interação do tutor com o AVA e compreendendo a importância do ambiente no qual tutores e alunos navegam, essa dimensão é considerada na perspectiva de que o ambiente virtual deve ser agradável, prático e intuitivo. Desse modo, o tutor possui, na plataforma virtual, uma área semelhante àquela utilizada pelo aluno para que possa, de certa forma, experimentar as mesmas sensações que o discente vive no seu processo formativo.

Essa vivência parte do princípio de que aprender implica sensibilidade para: se abrir ao novo; acreditar que é possível aprender, mesmo sem o acompanhamento presencial de um docente ao lado de um aluno; perceber que aprender implica na oferta de condições específicas para que o sujeito consiga descobrir as possibilidades oferecidas por novos canais. O tutor precisa reconhecer duas das dimensões mais importantes nesse processo formativo, as dimensões da experiência e da formação identitária. Sousa e Placco (2016, p.32) afirmam que:

A dimensão da experiência envolve o valor e a necessidade do resgate, da valorização e da reflexão das experiências docentes para a própria formação profissional do professor e mesmo para sua formação identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais), para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Essa consciência de que a identidade do sujeito não é dada e acabada, mas está em constante construção é reforçada por Demo (2009, p. 55), ao afirmar que é necessário constituirmos “identidades menos rígidas, mais negociáveis e também mais fragmentadas”, pois cada pessoa “constrói e reconstrói sua identidade, nas ações e relações de sua vida” (SOUSA; PLACCO, 2016, p. 32).

Esse processo formativo, em ambiente síncronos e assíncronos, tem por objetivo formar sujeitos que possam atuar autonomamente e conscientes de suas responsabilidades para com o outro. Essa comunicação requer um cuidado muito maior, pois se no ambiente presencial podemos

realizar muitas leituras sobre aquele que se comunica, no ambiente virtual temos o texto, a imagem e o vídeo, produzidos em um espaço controlado. O momento privilegiado para outras leituras são os encontros síncronos, nos quais o sujeito está exposto ao outro.

Essa sincronicidade permite ao outro fazer uso de todo o repertório cultural construído socialmente para avaliar como o profissional age nesse espaço virtual. Esse é um ponto que a formação inicial e continuada não podem esquecer, pois, como afirma Placco (2008, p. 196), “não se tem considerado o fato de que o professor que não vive experiências culturais e estéticas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos”. Se o tutor e o docente não viverem experiências pedagógicas, intencionalmente planejadas, como eles podem envolver seu aluno nesse processo? A realidade virtual é uma nova dimensão que possui características próprias e deve ser considerada em suas singularidades.

Por fim, gostaríamos de pontuar que, ao mesmo tempo em que essa imersão permite ao sujeito movimentar-se com maior liberdade, obriga-o a repensar o que é essencial no processo pedagógico de ensino, pois se é comum o discurso entre os docentes, especialmente da educação básica, de que seu trabalho é executado de forma solitária, como podemos tornar menos solitário o trabalho que não mais é executado no contato direto entre alunos e professores?

3. PARA ENCERRAMENTO PARCIAL DESTA DISCUSSÃO

Toda a problemática discutida, neste texto, sobre a formação oferecida a tutores e, por extensão, aos demais profissionais que atuam na EaD, nos convida a refletir sobre como podemos ressignificar nossas experiências e passar a desenvolver processos nos quais, efetivamente, todos consigam interagir de forma intencional com o foco no processo educacional daqueles que optaram, ou não, por essa modalidade de ensino.

O atual cenário, nacional e mundial, nos obriga a converter cenários, inicialmente, presenciais, em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. O processo de formação oferecido para os tutores, descrito nesse texto, nos coloca muitos desafios e questionamentos. Como as diferentes instituições de ensino superior e secretarias de ensino têm planejado e executado a formação oferecida para os seus profissionais do ensino? A experiência dos tutores em muito poderia auxiliar os docentes no exercício da docência em AVA neste momento de crise pandêmica.

A experiência formativa desenvolvida com tutores, que atuam no ensino superior, nos permite considerar que estes não são vistos como formadores e, além disso, é preciso considerar que talvez não possuam o desembaraço necessário para trabalhar com os docentes que atuam na educação básica, e, em alguns casos, nem mesmo para amparar aqueles que lecionam exclusivamente no ensino superior presencial.

Como olhar por uma câmera e fazer com que os sujeitos sentados do outro lado sintam-se vistos e, efetivamente, percebidos em suas necessidades? Se a pessoa que enverga o título de professor, tutor, monitor ou parceiro do ensino não construiu esse olhar no mundo real, consideramos que, dificilmente, o fará no mundo virtual. Nesse espaço, impossível de ser habitado por corpos

físicos, temos desejos e expectativas que esperam encontrar eco em outras vozes e desejam, de alguma forma, ser ouvidas por profissionais que consigam traduzir suas dúvidas em caminhos.

O tutor possui conhecimentos que poderia auxiliar o docente a utilizar as ferramentas disponibilizadas no AVA. Considerando os desafios trazidos pelos processos de ensino desenvolvidos em plataforma digitais de aprendizagem, o que ele fará com esses conhecimentos? O que se espera desse docente? O tutor, como mediador, deve indicar caminhos e, junto com os outros atores, desenvolver um processo que materialize o preconizado na LDB 9394/1996, ou seja, formar cidadãos autônomos e que consigam se movimentar em um mundo que muda, cada vez mais rápido. Ficar preso a uma forma única de ensino nos impede de ver que a aprendizagem ocorre em diferentes tempos e espaços, e o mesmo se dá com o ensino.

Reafirmamos o nosso compromisso com um processo pedagógico intencionalmente planejado para sujeitos agora inseridos em um mundo no qual aprender e ensinar ocorre em diferentes tempos e espaços. Precisamos considerar que o século XXI dispõe de um número crescente de professores que se formaram no EaD. No entanto, considerando a homologia de processos, se esses sujeitos se formam em AVA, que contribuições eles levam para os contextos nos quais atuam? Como têm contribuído para promover processos de mediação remotos?

Pensar quem é esse ator, tutor e docentes que se formam no EaD, deve levar em consideração o seu processo formativo. Que experiências devem ser enfatizadas, nesse processo, para que esses sujeitos-professores mesquem as diferentes linguagens e estratégias utilizadas no ambiente presencial e no ambiente virtual? Para que possam assumir o novo papel que lhes é atribuído, pelas contingências atuais, pela escola, pelos pais e pelos próprios alunos?

Gostaríamos de finalizar este texto focando uma dimensão, que se não for a mais importante, faz-se presente em qualquer processo formativo, a dimensão humano-interacional. Esta traz consigo as dimensões identitária, política, estética e todas as outras apontadas neste texto. Compreendemos que, em qualquer processo formativo, os sujeitos negociam com as instituições e consigo mesmo sobre as razões de se implicarem em processos formativos, os quais, algumas vezes, não dialogam com suas necessidades, mas que acabam realizando para atender a exigências externas, institucionais e políticas.

Placco (2006, 2008, 2014) afirma que todo processo formativo implica na formação integral de um ser humano complexo, nos quais múltiplas dimensões estão presentes e que isso gera um impacto em sua vida pessoal e profissional, altera seu comportamento, bem como as relações estabelecidas com o conhecimento e os outros com os quais interage, seja no ambiente físico ou virtual. A partir do processo formativo oferecido aos tutores, descrito nesse texto, esperamos que os processos de formação, inicial e continuada, considerem, atentando-se para as necessidades dos locais em que estão, sua cidade e o mundo, a presença dessas dimensões, provocando mudanças nas atitudes do tutor em formação.

Muito tempo já foi perdido, com formações desarticuladas no uso dos recursos tecnológicos digitais. Hoje, o isolamento social não nos permite continuarmos desenvolvendo processos afastados das necessidades trazidas pela sociedade para a escola. O diálogo é essencial entre esses diferentes atores, de forma a se perceberem capazes de desenvolver processos remotos de aprendizagem em parceria.

REFERÊNCIAS

- BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e Aprendizagem de Estratégias de Aprendizagem em Ambientes Virtuais. In. COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2010. p. 311 – 328.
- DEMO, P. Aprendizagens e Novas Tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, p. 53-75, Agosto, 2009.
- GRACIOSO, A. Letramento 4.0 – competências e habilidades para o trabalho. **Revista da ESPM**, ano 24, edição 111, n. 2, p. 18-24, abril/maio/junho, 2018.
- ILLERA, L. R.; ROIG, A. E. Ensino e Aprendizagem de Competências Comunicacionais em Ambientes Virtuais. In. COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2010. p.329 – 345.
- MONEREO, C.; FUENTES, M. Ensino e Aprendizagem de Estratégias de Busca e Seleção de Informações em Ambientes Virtuais. In. COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre, Artmed, 2010. p. 346 – 365.
- MOREIRA, J. A. Reconfigurando Ecossistemas Digitais de Aprendizagem com Tecnologias Audiovisuais. **EM Rede: Revista de Educação a Distância**. Brasília, v.5, n. 1, 2018.
- OECD. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**, *OECD Skills Studies*, OECD Publishing, 2015.
- PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.
- PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In. SILVA, A. M. M. et al. **Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife, Bagaço, 2006, p. 251-262.
- _____. Processos multidimensionais na formação de professores. In: OLIVEIRA, L. E.; ARAÚJO, M. I. O. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Aracaju: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.
- _____. **A aprendizagem do adulto-professor: desafios ao coordenador pedagógico como formador**. IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. São Paulo: Editora. do Evento, 2014. v. 1.
- PARQUET, P. e-Learning et Conflit Instrumental: Entre didactique, pédagogie et technique. **Recherche & Formation**. En ligne, n. 68, 2011. (p. 31-46)
- SIMONIAN, S. Former et Apprendre à Distance. **Recherche et Formation**. n. 68, p. 9-14, 2011.
- SOUZA, C. P.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, 2016.

MATERIAL ONLINE

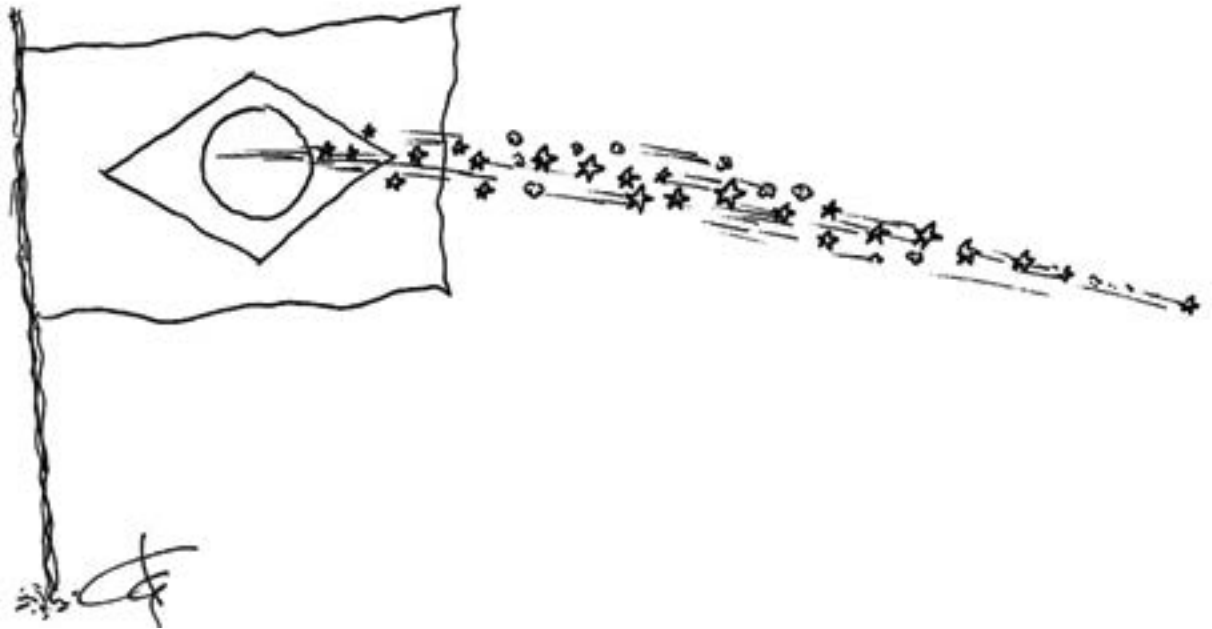
ALMEIDA, et al. Estratégias para Ensinar e Aprender em Ambientes Virtuais. **Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação-CINTED**. v. 5, nº 2, Dezembro, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/dez2007/artigos/3eMaria.pdf>>. Acesso em: 13/01/2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº. 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017

Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 11/10/2019.

RESNICK, M. Rethinking Learning in the Digital Age. In. KIRKMAN, G. S.; CORNELIUS, P. K.; SACHS, J. D.; SCHAWB, K. (Org) **The Global Information Technology Report 2001 – 2002: readiness for the Networked World**. USA, Oxford University Press, Inc, 2002. p. 32 – 37. S/d. Disponível em: <http://www.caribbeanelections.com/eDocs/development_reports/gitr_2001_2002.pdf#page=48>. Acesso em: 14/04/2020.

GESTÃO



EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS, COMO MANTER A HUMANIDADE NA ESCOLA E ENVOLVER A COMUNIDADE ESCOLAR POR MEIO DA FORMAÇÃO EM CADEIA CRIATIVA?

Cristina David

INTRODUÇÃO

O primeiro alerta quanto ao vírus chegou do governo chinês sobre o surgimento de um novo coronavírus em 31 de dezembro de 2019. Na ocasião, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um comunicado sobre uma série de casos de pneumonia de origem desconhecida em Wuhan, cidade chinesa com 11 milhões de habitantes. Desde então, esse novo coronavírus, que recebeu o nome técnico da covid-19, matou milhares de pessoas na China e se espalhou por cinco continentes.

Este capítulo apresenta algumas considerações acerca do momento do coronavírus, a educação com recurso remoto e suas relações, articulando as possibilidades para as escolas pequenas continuarem estabelecendo relações com sua comunidade de forma eficaz, discutindo o processo de formação de professores embasada na Cadeia Criativa (LIBERALI, 2011; 2015; 2018) e Liberali e Fuga (2018). Mediante a urgência dos fatos, contextualizo o grupo educacional do ensino privado, em que atuo como diretora pedagógica e como agimos quanto às suspensões de aulas e no âmbito da formação dos docentes.

Em 2011, ao sair de uma instituição tradicional de São Paulo, eu, com a família, iniciamos uma nova história e adquirimos uma escola na zona norte de São Paulo. Abrimos o Grupo Multicultural Educação, atualmente, com três unidades, na zona leste e zona sul de São Paulo. As escolas atuam com o público de Berçário ao Ensino Fundamental 5º ano. Seguimos a filosofia humanista com pressupostos construtivistas e os diferenciais que embasam essa proposta são: o levantamento do conhecimento prévio; a mobilização e a problematização de temas de interesse; a sistematização de ensino; e a avaliação. As escolas são de pequeno porte, com aspecto acolhedor, propondo-se a entender o aluno como central de nosso olhar, compreendendo sua história, seu contexto e suas necessidades.

Com esse aspecto de acolhimento, o Grupo preocupou-se com a situação que nos encontramos, em um período delicado com a pandemia da covid-19 e acreditamos que todos devem colaborar para que a crise causada pela doença seja a menor possível. A decisão de suspender as aulas fundamenta-se na necessidade de evitar aglomerações e reduzir o volume do transporte e

circulação em locais públicos para prevenir a disseminação do novo coronavírus e, assim, evitar a sobrecarga dos sistemas de saúde (OMS, 2020).

Dessa forma, o Grupo Educacional movimentou-se para atuar junto à comunidade e à formação dos docentes, pois estamos todos sendo testados a sobreviver a este momento histórico, que será retratado em livros de história para as gerações futuras. A equipe do Grupo Multicultural Educação organizou-se para trabalhar remotamente. Por esse motivo, professores, diretores e coordenadores pedagógicos recorreram às redes sociais para tornar o período de quarentena dos estudantes, da forma muito mais dinâmica e produtiva possível, sem perder os vínculos de afeto e acolhimento. O uso da tecnologia, por tantas vezes, tratado como um isolamento social por parte dos educadores, hoje, nos aproxima e atrai para conversas, olhares e *lives* diárias pelas plataformas disponíveis. Abraçamos a internet como ferramenta eficaz de socialização e troca de informações nesse período de quarentena.

Assim, nosso grupo de escolas se viu desafiado a buscar alternativas para este período atípico, pois não possuímos uma plataforma Ensino a Distância (EaD); apenas utilizávamos as mídias sociais, até agora, para a exposição de documentação pedagógica. Dessa maneira, criamos alternativas humanizadoras, utilizando ferramentas de vídeo conferência, podendo manter contato visual, trocar olhares e afetos, esclarecer dúvidas, manter a ESCOLA VIVA, na ativa, continuando a vida escolar e os estudos das crianças, sempre levando em conta nossa prática pedagógica, o qual considera a pesquisa, a experimentação e os desafios, sugerindo e compartilhando aulas, materiais e experiências.

Mudamos a nossa forma de trabalho, mas continuamos desenvolvendo os projetos em andamento, para que nosso trabalho continue e que nossos alunos tenham um acompanhamento das atividades. Essa dinâmica de trabalho aconteceu a fim de não perder os vínculos com os estudos e com os professores, pois neste período de suspensão das aulas é de extrema importância que os alunos mantenham uma rotina e realizem as atividades pedagógicas.

A docência no ensino básico deve ser construída de maneira coletiva, com a participação dos docentes e sem isenção de responsabilidades. O ensino atual não precisa ter como referência a quantidade de conteúdo, mas as competências, os conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes desenvolvem, conforme determinado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A suspensão de aulas e o afastamento social colocou um número crescente de professores a administrar um formato para o qual eles têm pouca ou nenhuma experiência. Tivemos que repensar tudo: carga horária, conteúdos, reorganização do ano letivo, entre outros aspectos e buscamos recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota, em um cenário de inseguranças e incertezas.

Precisamos formar professores capazes de ensinar por várias modalidades e que saibam integrar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa formar professores para novas maneiras de interação com seus alunos e para o planejamento de experiências de aprendizagem diferenciadas. Urge, então, a necessidade de reunir a comunidade educacional para determinar diretrizes gerais. A situação de distanciamento social, devido ao coronavírus, move toda a comunidade a novos aprendizados e, dia a dia construímos nossa experiência digital por meio de

textos, vídeos, animações, músicas, e abdicamos de inúmeros aplicativos, propiciando a multimodalidade (comunicação que envolve diversos meios e formas), interdisciplinaridade e interatividade. A educação *on-line* serviu como alternativa para enfrentar o problema.

Acredito que a formação, nessa situação emergencial, possibilita a construção de um plano de formação contínua, de forma coletiva e colaborativa. Assim, este capítulo culmina com essa visão de mudanças na prática e uma ação planejada voltada para o aperfeiçoamento profissional. Para prosseguir, levei em consideração a formação crítico-colaborativa, o conceito de Cadeia Criativa e a ação conjunta de todos os envolvidos para subsidiar uma formação contínua no contexto da escola particular em período de suspensão de aulas e afastamento social.

Nesta introdução, apresentei o contexto do Grupo Educacional e a situação relativa à pandemia pelo coronavírus, covid-19. Na parte de fundamentação, apresento as escolhas teóricas do capítulo e como foram organizadas. Cadeia Criativa proposta por Liberali e sobre a formação contínua, tratando aspectos de gestão colaborativa e argumentação crítico colaborativa na formação, utilizando autores para a compreensão da proposta. O capítulo está embasado por Freire (1996, 2001), Libâneo (1998, 2001, 2004, 2012, 2018), Liberali (2011, 2015, 2018), e Pimenta (2005).

Nas seções seguintes, abordo os impactos da pandemia na educação, tratando os diferenciais entre o meio analógico e o digital; aprofundo na análise de como os usos das tecnologias para o ensino serão revistos; apresento a proposta de formação dos professores e o encaminhamento para as aulas de acesso remoto e como as relações de humanidades entre comunidade e escolas serão mantidas e, por fim, minhas considerações finais a respeito do percurso formativo e a escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO

Como afirma Delors (1998, p. 66), a “sociedade educativa” é caracterizada pela busca contínua de aprendizagens e desenvolvimento de competências oriundas não somente dos espaços formais de ensino, mas, também, dos ambientes não formais constituintes dos espaços potenciais para a promoção e desenvolvimento de múltiplas possibilidades para aprender. Os estudos mostram a importância das relações de pares para um desenvolvimento saudável e harmonioso, principalmente, no período da formação da personalidade da primeiríssima infância. De acordo com Pimenta (2005), a educação retrata e reproduz a sociedade, mas projeta a sociedade que se quer.

Em breve reflexão, neste momento, é preciso aprender a aprender, aprender a ensinar, ensinar a aprender e ensinar a ensinar (LIBÂNEO, 2012). Nessa perspectiva, Libâneo (2012) defende uma forma coletiva de gestão, em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões apontadas dentro de tal diferenciação de funções e saberes.

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos

centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004). A formação colaborativa somente ocorre se os agentes envolvidos perceberem que suas pontuações e questionamentos são considerados para resultar num espaço que propicie participação e reflexão, com foco e profundidade e planejamento em conjunto. Segundo Libâneo (2001, p.80):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Nesse sentido, Libâneo (1998) enfatiza a importância desse exercício, pois possibilita aos professores maior compreensão e superação de limites de sua própria prática, às vezes, inadequadas. O autor evidencia o papel da teoria como apoio à reflexão sobre a prática. O professor pode pensar em seu papel como transformador da sociedade e tomar decisões por meio de sua ação: “A formação de educadores pode permitir uma compreensão desses poderes e uma tentativa de transformá-los” (LIBERALI, 2015, p. 25). Sob um caráter transformador, então, a formação assume um caráter contínuo, reforçando a ideia de progressão e desenvolvimento profissional.

A formação colaborativa envolve todos os agentes da escola, proporciona a participação e significados compartilhados (LIBERALI, 2015). Desse modo, os educadores assumem uma postura crítica sobre o seu fazer pedagógico e suas ações, com capacidade para transformar a ação e reconstruir o seu papel na escola e provocar mudanças. Entrelaçando sentido e significado para os participantes da formação em tempos de pandemia, o conceito de Cadeia Criativa, segundo Liberali e Fuga (2018), pode ser caracterizado pela formação de elos intencionais e encadeados entre as atividades realizadas na instituição entre os colaboradores. Entendemos então, que a Cadeia Criativa é o resultado da produção colaborativa, produtoras de significados compartilhados e que a partir de interações acontecem à colaboração e a criação de novos significados, envolvendo todos os participantes. Para que aconteça o trabalho em Cadeia Criativa, os participantes compartilham o que sabem para que todos realizem ações em conjunto, por meio de ações criativas (DAVID SILVA, 2019, p.53).

Segundo Liberali (2015, p. 77), “na responsabilização de todos, na percepção do sucesso coletivo, de cuidado com o outro, de desenvolvimento de algo novo/criativo/nosso”. Os participantes aprendem a trabalhar seu processo reflexivo e a fazer reverberar. Liberali (2018), ao propor atividades em cadeia, considera que para que o processo se desenvolva é necessário estudar o contexto, discutir necessidades, definir objeto coletivo, refletir sobre as possíveis atividades, planejar atividades para esfera do estudar, formar, acompanhar. Na Cadeia Criativa, essas experiências intensas vividas com o outro, de construção de significados compartilhados possuem a tarefa de, para além de refletir a realidade, transformá-la (LIBERALI, 2011).

Refletindo em Cadeia Criativa, o avanço das tecnologias trouxe novas possibilidades para o ensino remoto e, conseqüentemente, novos desafios para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais envolvidos compreenderem uma formação contínua, crítica e colaborativa, e assim se baseará a discussão a seguir.

3. IMPACTOS NA EDUCAÇÃO - MEIO ANALÓGICO E MEIO DIGITAL

Os resultados dessa nova cultura escolar, utilizando recursos de aulas remotas, terão impactos profundos na educação básica brasileira. Esse período de transformação cultural escolar forçado vem testando a todos: alunos, professores e famílias. A partir de agora, a escola não será mais a mesma, portanto, devemos indagar como as instituições educacionais irão incorporar o ensino digital em seus currículos e práticas? Como a prática docente será impactada pelo uso de novas tecnologias e como instituições responderão às novas demandas tecnológicas de seu corpo docente? Os alunos retornarão para as salas de aulas com maior autonomia e agência sobre seu próprio aprendizado e como isso será abordado pelas escolas?

As respostas virão, mas já estão sendo reformuladas neste momento, em nossa ação imediata frente ao desconhecido. O ambiente escolar é importante para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Sabe-se que a educação acontece melhor quando há vínculo e, agora, isso está prejudicado devido à pandemia e ao isolamento social. Na escola a criança aprende a se relacionar com outros, conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, expor ideias e argumentos, ter resiliência para encarar problemas. Precisamos planejar a volta às aulas, pensar uma sequência de ações a fim de que esses alunos, isolados em casa, retomem a rotina e se estabilizem emocionalmente, pois durante o isolamento social, só é possível complementar o ensino.

4. O USO DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO SERÁ REVISTO

Essa experiência será um marco decisivo na educação. As instituições, certamente começarão a avançar no que se refere ao ensino *online* e uma mudança pontual será o desenvolvimento do ensino híbrido, parte presencial e parte virtual, ou ao menos, utilizar o ensino remoto em mais ocasiões que o rotineiro antes da pandemia. Isso envolve múltiplos aspectos: viabilizar o acesso a computadores e internet, capacitar professores e famílias, desenvolver materiais, ensinar a estudar a distância, monitoramento e avaliação.

As escolas deverão pensar em mudanças e utilizar tecnologia a cada segmento para fortalecer o trabalho pedagógico, tendo em vista as necessidades de desenvolvimento de cada faixa etária; incluir estudantes com qualquer tipo de deficiência física ou intelectual; há de se observar questões como tempo de exposição à tela, navegação assistida, requisitos de privacidade e proteção de dados.

O ensino com acesso remoto depende, para seu êxito, além de programas bem definidos, de recursos humanos capacitados, materiais didáticos e, fundamentalmente, de meios apropriados de se promover o ensino até o aluno, com instrumentos de apoio para orientação aos estudantes nos locais onde se encontram. Oferecer recursos pertinentes, trazer as melhores ferramentas que possam se adequar à visão pedagógica proposta. Para tal, a equipe formadora deve apresentar ferramentas e mostrar quais são suas possibilidades de uso. Ainda, estimular que o professor

incorpore as tecnologias no dia a dia, em diferentes momentos e situações, deixando sua utilização mais natural, pois facilita a integração desses recursos com a dinâmica escolar.

A instituição precisa também se organizar para ter um profissional que faça a ponte entre o corpo docente e os recursos tecnológicos, a fim de promover o diálogo e a aproximação das ferramentas disponíveis com a abordagem pedagógica de cada professor, bem como investir na formação constante para manter o corpo docente atualizado sobre os avanços tecnológicos e novos recursos disponíveis para trocar experiências sobre as ferramentas existentes.

A partir de discussões e propostas estudadas pelo corpo docente e gestão, agendamos reuniões via *Zoom Meetings*, ferramenta de videoconferência, com reuniões em horários determinados, com mensagens, vídeos com instruções de atividades e explicações de conteúdo, com as professoras e equipe de gestão. Para a Educação Infantil, as aulas contemplam reuniões de 20 minutos e para Ensino Fundamental 30 minutos de duração, igualmente foi disponibilizado instruções por mensagens e vídeos postados nas mídias do Colégio, *e-mails*, *Facebook*, *Instagram* e *WhastApp*, assim como as plataformas com atividades desenvolvidas pelas equipes de professores.

5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CADEIA CRIATIVA E AS RELAÇÕES DE HUMANIDADE NAS ESCOLAS

Nóvoa (1995, p. 17), afirma que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação”. A concepção de educação é muito maior que a entrega de conteúdos e avaliações: abrange um espaço humanizado, que estreita laços e vínculos de cuidado e afeto, proporcionando experiências e aprendizagens. As famílias precisam ser ouvidas sobre o que estão passando e vivendo, neste momento, pois um dos papéis da escola é contribuir para a saúde mental e o equilíbrio emocional dos estudantes e suas famílias.

O mundo social não é mais o mesmo, portanto, o papel do diretor, coordenador e professor neste momento de necessidade de cursos e aperfeiçoamento em atuar com recursos remotos, consiste em articular todo o processo formativo por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, em que sejam otimizadas as competências e habilidades individuais, viabilizando novas formas de aprender e ensinar. Neste período de tanta insegurança e receio, a gestão pedagógica precisa resgatar o trabalho coletivo, considerando as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor. O coordenador pedagógico deve mediar a dimensão coletiva do trabalho educativo, cujo objetivo é possibilitar a interação entre a equipe de professores tendo as ferramentas como parceiras.

De acordo com Freire (2001) a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador, as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. Estabelecemos, então, critérios para a organização das estratégias que assegurassem a aprendizagem das crianças durante o período de suspensão do atendimento presencial e, ainda durante a semana de suspensão gradativa das aulas, agendamos uma reunião com as equipes das três unidades pelo aplicativo *Zoom*, a fim de expor as ideias e orientações para as aulas remotas a partir do dia 23 de março de 2020. Nessa reunião, além de esclarecermos dúvidas, deixamos claro

que a equipe de gestão e coordenação estaria presente durante as aulas remotas dando apoio e suporte aos docentes.

Idealizamos um projeto de formação rapidamente envolvendo todas as três unidades, a equipe de direção e os coordenadores pedagógicos organizaram a proposta e, durante a reunião à distância, iniciamos a formação com professores e auxiliares da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental, organizamos orientações para a nova rotina de diálogo e aulas remotas junto às famílias e alunos, por meio de tutoriais de acesso à plataforma *Zoom*, como baixar documentos e apresentações, como acessar a plataforma *Dropbox* para armazenamento de documentos e ainda, como fazer filmagens com o aparelho *smartphone*.

As orientações foram organizadas para que os professores produzissem conteúdos virtuais, indicando brincadeiras, contando histórias, indicando confecção de materiais, receitas culinárias, a utilização do material didático uma vez por semana, leitura de títulos paradidáticos ou, simplesmente, conversa com as crianças, incentivando a produção infantil e a convivência dentro de seus lares.

A proposta de formação para a elaboração das aulas remotas traz alguns pontos importantes, organizar o tempo e o espaço, aprender coisas novas e cuidar do emocional, como fatores importantes para esse período e aproximar-se da comunidade educacional, afastada fisicamente. Proporcionar espaço para publicar conteúdos e materiais complementares, com o objetivo de disponibilizar para os educadores e alunos os conteúdos das aulas e todo material de apoio para a prática do professor e, ainda, manter a comunicação de avisos a todos, professores, pais e alunos, via e-mail, e mídias sociais, para socializar informações de interesse para entendimento das ações. Enfim, a educação à distância, viabilizando novas formas de aprender e ensinar.

Quadro 1: Plano de formação período de Pandemia

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	PARTICIPANTES	PROPOSTA DA REUNIÃO
<p>REUNIÃO 1</p> <p>REALIZADA DIA 20 DE MARÇO</p> <p>Uso da ferramenta <i>ZOOM MEETINGS</i> – enviamos os convites às equipes de professores com link e horários.</p>	<p>Berçaristas;</p> <p>Professoras de educação infantil;</p> <p>Professoras de ensino fundamental do 1º ao 5º anos;</p> <p>Coordenadoras pedagógicas;</p> <p>Diretoras de unidades;</p> <p>Diretora pedagógica do grupo;</p> <p>Mantenedores.</p>	<p>Entender como seriam ministradas as aulas à distância a partir do dia 23 de março; Ferramenta que seria utilizada; Apresentar os tutoriais para entendimento e utilização;</p> <p>Apresentar a ferramenta (tutorial explicativo – guia rápido de uso e compartilhamento no Zoom);</p> <p>Apresentar o aplicativo <i>Dropbox</i> e como baixar as apresentações (tutorial guia de compartilhamento);</p> <p>Orientar (tutorial) sobre como fazer gravações com o <i>Smartphone</i>.</p>

<p style="text-align: center;">REUNIÃO 2</p> <p style="text-align: center;">AO TÉRMINO DA PRIMEIRA SEMANA DE AULAS REMOTAS - REUNIÃO REALIZADA DIA 24 DE MARÇO</p>	<p>Berçaristas; Professoras de educação infantil; Professoras de ensino fundamental do 1º aos 5º anos; Coordenadoras pedagógicas; Diretoras de unidades; Diretora pedagógica do grupo; Mantenedores.</p>	<p>A proposta dessa reunião era refletir sobre a semana, receptividade das famílias, dificuldades encontradas; no uso das ferramentas, ansiedade, medos, receios das professoras e equipe na primeira semana de aula com ensino remoto;</p> <p>Foi enviado o resumo deste capítulo para leitura prévia e exposição de reflexão a respeito.</p>
<p style="text-align: center;">Ao final de cada semana consecutivamente</p>	<p>Berçaristas; Professoras de educação infantil; Professoras de ensino fundamental do 1º aos 5º anos; Coordenadoras pedagógicas; Diretoras de unidades; Diretora pedagógica do grupo; Mantenedores.</p>	<p>Reflexão e adaptações de acordo com a dinâmica da semana e de todos os envolvidos;</p> <p>Ajustes, envolvimento das crianças, comunicação, uso de recursos entre outros;</p> <p>Integração de pais, alunos e educadores em todo o processo, desde o levantamento de necessidades para definição das especificações funcionais, aos testes e melhorias;</p> <p>Ouvimos as famílias e diminuimos as quantidades das atividades, proporcionando atividades mais lúdicas e interativas.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Com a suspensão da rotina escolar, das atividades pedagógicas, das interações com professores e funcionários, entre outros fatores, têm se levantado o debate sobre o papel das escolas durante a pandemia. Primeiramente, precisamos pensar em como este período e toda a dificuldade de nos relacionarmos representarão mudanças em nossas vidas. Quando as aulas retornarem, pensaremos como proceder quanto à reposição de aulas e calendário escolar. Mas, nossa real e urgente vontade, precisa contemplar deixar as crianças correrem, brincarem e a um momento de relaxamento, refletirem sobre o momento que vivenciamos e o que representará em nossas vidas e de nossas famílias.

Precisaremos tratar de assuntos relevantes com as crianças como empatia, medo, morte, resiliência, egoísmo, sensibilidade, solidão, sociedade, ansiedade, compaixão, humanidade, sentido da vida, solidariedade, bem como, estabelecer novos vínculos com a escola, fortalecendo as

relações entre professor-aluno, família-escola e com a sociedade. Ao longo da história, o formato da escolarização estava tão atado aos usos e costumes de uma rotina cristalizada que a inovação pedagógica caminhava e lutava para romper e quebrar paradigmas. O fato é que a escola sempre lidou mal com a realidade da informática, e, sobretudo, com o universo da internet. E, de forma não natural, precisamos criar, valer-se de novas plataformas, utilizar novas estratégias, tudo isso na decisão e urgência da ação. Assim, abrimos portas para novos métodos de ensino e efetivamente levamos a internet para dentro das escolas, utilizando recursos tecnológicos que são oportunos para projetarmos o futuro.

Embora, o que estamos vivendo seja muito triste, até devastador, abriu-se uma nova oportunidade para o meio escolar se reinventar e olhar para frente como uma nova oportunidade pedagógica. Investir no letramento digital será um desafio político, social e pedagógico. Os professores precisarão estar atentos à dinâmica de aprendizagem, ou seja, dispostos a explorar os recursos virtuais para a realização de atividades interativas e desafiadoras, que sejam capazes de mobilizar os alunos para os estudos, de forma crítica e criativa. A responsabilidade pela inovação na educação é dos docentes e, também dos gestores e governantes. Não podemos omitir o papel fundamental das famílias e dos próprios alunos nesse processo, já que inovar exige assumir riscos e responsabilidades pelo próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas com acesso e recursos remotos podem ser consideradas um meio, um recurso e não um fim. Hoje, as utilizamos devido à situação, mas no retorno às atividades normais, o ensino remoto pode ser usado para complementar o aprendizado. A educação a distância não substitui a educação presencial, pois caberá ao professor provocar o pensamento crítico, ensinar a refletir e avaliar os resultados.

Este momento reforça a função social da escola, retomando valores universais como solidariedade, empatia, afetos, alegria, indivíduo e coletivo, direitos e deveres, que apenas fazem sentido se estiverem conectados às necessidades das pessoas e seus contextos, proporcionando uma rede de cuidado e acolhimento de docentes, alunos e famílias.

Um plano para o retorno às aulas é promover a reflexão sobre essa crise vivenciada por todos, seja pelos sentimentos que ela suscita, seja porque o desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental nessa fase. A escola tem um papel fundamental na constituição dos sujeitos, no que tange a formação moral e intelectual. Não há dúvida de seu papel em detrimento às formas de ensinar a criança a pensar, a refletir sobre a realidade, a atuar na sociedade como cidadão de direitos e deveres. O processo de reflexão crítica tem como base a pedagogia crítica de Freire (1996), e, propicia o desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural.

O coronavírus nos obrigou a parar, a moderar a pressa, a viajar muito menos, a rever o calendário de eventos, a participação das famílias em festividades escolares, cancelar as saídas culturais

tão esperadas pelos alunos e alunas, enfim, nos obrigou a alterar a vida social e as relações estabelecidas pelo convívio. Tivemos que repensar, refletir, ficar em casa e reinventar a maneira de ministrar aulas, com o trabalho à distância, encarar nossos pequenos alunos por meio de reuniões digitais e enxergar o ensino de outra maneira.

Percebemos, então, que é possível fazer diferente, embora tenhamos sofrido muitas queixas por parte das famílias em relação ao uso de tecnologias, por acreditarem que as crianças não são passíveis de se concentrar por meia hora e se dispersarem com facilidade, devido ao volume de atividades enviadas para casa, que necessitam de apoio das famílias na elaboração das tarefas. As famílias assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente entre outros sinais. Mas, perceberam, ao acompanhar os filhos, a complexidade da educação e se reconectaram com o valor da instituição escola.

A escola perdeu, professores e alunos perderam seu território. Todavia, podemos tirar algo de bom dessa situação e reinventar, transformar a escola, encarar a reinvenção da educação e da escola e o quão importante é este lugar para a sociedade. Todas essas medidas visam colaborar para a diminuição da disseminação da covid-19. Esperamos que, em breve, possamos voltar a nos ver pessoalmente e nos relacionar, e que todos estejam com saúde comemorando o fim deste período de necessárias restrições. Insistimos e acreditamos que o lado bom de tudo isso, é que o planeta também tirará férias e será um novo começo e caminho para todos. Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo e, como afirma Moran (1999, p.17), o “presencial se virtualiza e a distância se presencializa”.

REFERÊNCIAS

DAVID SILVA, C.R.P. A dimensão formativa **do diretor escolar: análise de um processo crítico-colaborativo em Cadeia Criativa**. 165 f., Dissertação (Mestrado em Educação – Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. (2001). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Paulo Freire; Ana Maria Araújo Freire organizadora, São Paulo: Editora UNESP.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2011a.

LIBÂNEO, J. C. **As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática**. Anais II do IX ENDIPE, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

_____. **Buscando a qualidade social do ensino**. In.: **Organização da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **O sistema de organização e Gestão da Escola**. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia Editora Alternativa, 2004.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Artigo publicado na **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBERALI, F. C.; **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 08.; Campinas: SP, Pontes Editores, 3ª Edição, 2015.

_____; FUGA, V. P. (orgs.). **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas: SP, Pontes Editores, 2018.

MORAN, J.M. **Internet no ensino**. Comunicação & Educação. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto Editora (Porto, Portugal), 1995. Organização Mundial da Saúde. (2020).

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 59.283**, de 17 de abril de 2020. São Paulo, 2020.

MATERIAL ONLINE

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: abr.2020.

VIRANDO A CHAVE COM 15.000 ALUNOS EM 15 DIAS – SUCESSOS E LIÇÕES APRENDIDAS

Isabela de Freitas Villas Boas

INTRODUÇÃO

Em palestra na Casa Thomas Jefferson, Brasília, há dois anos, o famoso autor inglês de livros didáticos e profissionais Jeremy Harmer disse que a mudança é devagar, até que ela não é mais “*Change is slow, until it isn’t*”. Ele se referia às mudanças que acontecem em vários setores, entre eles a educação, por conta dos avanços tecnológicos, e nos fez refletir sobre as principais ameaças para o mercado particular de ensino de inglês. Pensamos em vários cenários, mas jamais poderíamos imaginar que o grande agente de mudanças na nossa instituição e na nossa forma de trabalhar seria uma pandemia causada por um novo vírus. Da mesma forma, já vínhamos lendo livros de especialistas em inovação e rupturas (*disruptions*) em modelos de negócios causadas por *startups* e novas tecnologias (CHRISTENSEN, HORN E JOHNSON, 2011; COUROS, 2015), e já estávamos planejando modelos de ensino diferentes do nosso tradicional. Nunca imaginaríamos, no entanto, que uma pandemia seria o agente acelerador da nossa transformação digital.

Com o decreto de fechamento de todas as instituições de ensino no Distrito Federal a partir do dia 13 de março de 2020, inicialmente por um período de cinco dias, que depois virou 15 dias e, finalmente, se estendeu até, por enquanto, o dia 31 de maio, a equipe acadêmica e administrativa da Casa Thomas Jefferson foi obrigada a planejar suas atividades, levando em conta vários cenários: o dos cinco dias – pouco provável –, uma extensão para pelo menos duas semanas – o que achávamos o mais provável –, e até a possibilidade de um período mais longo, o qual vislumbramos, mas, naquele momento, não julgamos o mais provável. A ideia inicial era suspender as aulas por quinze dias e depois repor em julho, algo simples de fazer. No entanto, não nos satisfizemos com essa ideia confortável; começamos a pensar em um período mais longo de isolamento, dadas as informações de outros países que foram acometidos pelo covid-19 antes do Brasil. O que fazer com os alunos nesses 15 dias? Como continuar nossas atividades por um período mais longo? Estávamos prontos para isso?

2. CONTEXTO

A Casa Thomas Jefferson é um centro binacional Brasil-Estados Unidos sem fins lucrativos, fundado em Brasília em 1963, apenas três anos após a inauguração da nova capital. Faz parte de

uma coligação de centros binacionais no Brasil, da qual participam instituições como o Ibeu- Rio e a Associação Alumni, em São Paulo, entre outros. Dedicam-se a ensinar inglês como língua estrangeira, promover eventos culturais gratuitos para a comunidade, oferecer informações sobre os Estados Unidos e livros e materiais em língua inglesa e prestar serviço de informações sobre estudos nos Estados Unidos, por meio do *Education USA*. Hoje, a instituição tem mais de 15,000 alunos em Brasília, Uberlândia e Goiânia, e mais de 250 professores. Oferece cursos para crianças a partir dos 3 anos de idade, com carga horária que varia entre duas e seis horas-aula por semana, para todos os níveis de proficiência, além de preparatório para exames internacionais e programa de “*High School*” em parceria com a *Griggs International Academy*.

A Casa Thomas Jefferson é uma instituição que procura estar sempre na vanguarda no ensino de inglês e é referência em desenvolvimento de professores. Outro aspecto que diferencia a instituição é o fato de ter sido a primeira escola de inglês no Brasil a ter um Espaço *Maker*. A escola também sempre investiu muito no letramento digital de seus professores e na incorporação de novas tecnologias em sala de aula. Faz parte também do rol de instituições que adotam o *Google for Education*. Além disso, a Thomas – como a instituição é chamada em Brasília – já oferece cursos 100% a distância há dez anos, com aulas assíncronas e síncronas.

A metodologia de ensino de todos os nossos cursos é baseada na abordagem comunicativa, com muita interação em sala de aula e foco na aprendizagem por meio de descobertas e colaboração. O seu mais novo projeto pedagógico é implementar aprendizagem por meio de projetos em seus cursos.

Dadas as informações acima, adaptar o ensino para um contexto remoto não nos parecia tão difícil assim. Sabíamos que nossos professores estavam preparados para se adaptarem ao novo contexto, com treinamento e orientação. No entanto, a interrupção das aulas havia sido súbita, comunicada à noite e já efetiva para o próximo dia. Isto é, os alunos não retornaram mais ao curso de inglês e, portanto, não pudemos combinar com eles e suas famílias como seria o novo modelo de ensino. Na verdade, no primeiro momento, não sabíamos nem que o período se estenderia por tanto tempo.

3. AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO

A primeira etapa do planejamento foi a elaboração de cenários: um para cinco dias de paralisação, outro para 15 dias, e outro para além de 15 dias. Sabíamos que conseguiríamos repor até 15 dias de aulas perdidas em julho. Como nossos cursos são semestrais, não podemos contar com o segundo semestre para reposição como podem as escolas regulares. Mesmo com apenas 15 dias sem aulas, tínhamos que engajar nossos alunos em algum tipo de atividade em casa. Percebemos, também, que muitas editoras e serviços de soluções educacionais online pagos estavam oferecendo seus recursos gratuitamente durante o período de isolamento. Foi então que tivemos a ideia de criar um site aberto à comunidade com diversas atividades online para todos os nossos cursos, além de um serviço de conversação ao vivo e outro de tira-dúvidas. Chamamos o site de

*Thomas Open Resources*¹ e o lançamos na terça-feira, dia 17 de março. Foram quatro dias intensos de trabalho com curadoria e criação de atividades para todos os níveis, desde crianças de três anos de idade até adultos. Com isso, pudemos ocupar nossos alunos, dar aos adultos a oportunidade de continuar praticando conversação e pudemos também contribuir para outras instituições de ensino de inglês e alunos. Esse site continuou sendo alimentado durante todo o período de aulas online e certamente será de muito proveito mesmo depois que as aulas presenciais retornarem. O nosso material didático já tem plataformas digitais para prática extraclasse. No entanto, o *Thomas Open Resources* vai muito além de apenas praticar o conteúdo dos livros. Tornou-se uma curadoria de recursos gratuitos disponíveis na web e também um repositório de atividades digitais inéditas criadas pelo nosso grupo pedagógico.

Quando se tornou claro que o isolamento passaria de 15 dias, começamos a nos preparar para dar continuidade aos nossos trabalhos a distância. Sabíamos que adotar um modelo de educação a distância assíncrono, por meio de atividades em uma plataforma, não satisfaria os nossos alunos porque já oferecemos esses recursos para prática extraclasse. Concluímos que teríamos que oferecer uma solução remota ao vivo. Mas usando qual recurso?

O mais evidente seria o Google *Hangout Meet*, pois já usávamos todas as ferramentas Google na instituição e o *Hangout Meet* para reuniões e aulas síncronas do nosso EaD. No entanto, esse recurso não permite que o professor tome o comando e controle os microfones dos alunos, de quem entra na sala, que separe os alunos para atividades em grupo, além de não gravar as aulas ainda àquela época. Portanto, pesquisamos outras ferramentas para as aulas online e concluímos que a mais utilizada mundialmente era o Zoom. A possibilidade de gravar as aulas era essencial porque poderíamos enviar a gravação para os alunos faltosos. Sabíamos que o acesso à internet poderia impossibilitar alguns alunos de assistirem às suas aulas ao vivo todos os dias, pois a sobrecarga na internet já vinha causando quedas nas redes de Wi-fi em certos locais, principalmente em residências em que vários membros da família precisavam da internet para seu trabalho e estudos.

Outra etapa importante do planejamento inicial foi a pesquisa sobre como outras instituições educacionais ao redor do mundo estavam organizando o seu trabalho pedagógico durante a pandemia. Uma referência que foi muito importante no norteamento de nossas práticas foi a ISTE – (*International Society for Technology in Education*), especialmente a postagem de Snelling e Fingel (2020) sobre as 10 estratégias para o ensino online com a covid-19:

- 1) Assegure a equidade digital;
- 2) Pratique;
- 3) Forneça claras expectativas para os professores e alunos;
- 4) Tire tempo para planejar;
- 5) Tenha consigo tudo que precisa;
- 6) Estabeleça horários diários;
- 7) Promova aprendizagem robusta;
- 8) Planeje aprendizagem independente;

1 <https://sites.google.com/thomas.org.br/thomasopenresources/home>

- 9) Contemple a carga emocional;
- 10) Escolha as ferramentas e não as troque.

Definida a ferramenta e levando em conta as considerações acima, dividimos a equipe de planejamento em dois grupos: o pedagógico e o operacional, descritos a seguir.

3.1 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

3.1.1 PESQUISA SOBRE AULAS ONLINE

A primeira fase do planejamento pedagógico foi a de pesquisas sobre boas práticas de aulas online. A equipe de designers educacionais pesquisou periódicos e blogs sobre esse tipo de ensino, além de assistir a vários webinars oferecidos por editoras, autores e escolas. Foram compiladas várias sugestões oferecidas nessas pesquisas para o ensino de diferentes faixas etárias. Alguns destaques importantes foram:

- a) Planeje menos. A aula fica um pouco mais lenta e algumas atividades demoram mais. Se você tem uma aula de 90 minutos, planeje para 60 inicialmente, até você se acostumar com o novo ritmo.
- b) Não comece tentando usar vários recursos e ferramentas de uma vez. Comece com o que você já conhece e vá introduzindo novos elementos aos poucos.
- c) Principalmente no caso de crianças, explore os recursos que as crianças têm em casa e inclua movimento na aula. Elas podem mostrar brinquedos, seu quarto, sua geladeira em uma lição sobre comida, por exemplo.
- d) Comece falando sobre etiqueta online e mostrando como a ferramenta de videoconferência funciona.

3.1.2 REESTRUTURAÇÃO DE PROCESSOS AVALIATIVOS DOS CURSOS

Decidimos que o mais importante no período de aulas remotas era manter os nossos alunos engajados na aprendizagem de inglês, sem nos preocuparmos com esquemas de aplicação de provas a distância. Portanto, mantivemos as avaliações formativas e adiamos as provas somativas para o retorno às aulas presenciais. Com isso, tivemos que reorganizar o sistema avaliativo e o calendário.

3.1.3 ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA MODELO

Após a pesquisa, os designers educacionais elaboraram um plano de aula modelo a ser compartilhado pelos professores, com o intuito de exemplificar, concretamente, como podemos

adaptar as atividades presenciais para um ambiente online o intuito foi o de mostrar que a sequência da aula continua a mesma. O que muda são os recursos utilizados. Como nossas aulas são altamente interativas, a adoção do Zoom, com os seus “*breakout rooms*”, foi fundamental para a continuidade da nossa proposta pedagógica.

3.1.4 ALÉM DO ZOOM

Percebemos, também, que para mantermos os alunos engajados e para o professor poder se comunicar com eles além do período da aula ao vivo, precisamos usar alguma outra plataforma de comunicação assíncrona e de repositório de atividades. Algumas turmas já usavam o *Google Classroom* para isso, mas não era obrigatório. Solicitamos, portanto, que os professores passassem a usar o *Google Classroom* obrigatoriamente. Assim, os alunos teriam um meio para fazer avaliações e submeter suas produções escritas e seus vídeos, por exemplo.

3.1.5 TREINAMENTO DE PROFESSORES

Foram organizadas várias sessões de treinamento focando diferentes faixas etárias para compartilhar com os professores as boas práticas para aulas online e os planos de aula modelo. Além disso, foram demonstrados vários recursos e estratégias para o ensino online. Esses treinamentos foram todos feitos por meio de plataforma Zoom e também foram interativos, no intuito de demonstrar o uso dos “*breakout rooms*”.

3.1.6 RESERVATÓRIO DE ATIVIDADES

Começadas as aulas online, criamos um espaço na nossa intranet, chamada de Thomas Teacher Net, para que os professores pudessem compartilhar suas ideias e as atividades criadas para cada nível, tais como apresentações de slides, sugestões de vídeos, músicas e textos ligados às lições e jogos pedagógicos.

3.1.7 FEEDBACK DOS PROFESSORES

Após uma semana de aula, os professores foram convidados para uma “*Open Meeting*” com esta autora para compartilharem a sua experiência e refletirem sobre o que funcionou e o que não funcionou. Dessa reunião surgiu a sugestão de mais treinamento sobre o uso do *Google Classroom* e do Zoom, que foram realizados no recesso da Semana Santa. Dois professores que estavam se destacando nessas duas áreas foram convidados para realizar esses treinamentos com os colegas.

3.1.8 DESENVOLVIMENTO CONTINUADO

Após três semanas de aulas online, aproveitamos o recesso de 20 de abril, véspera do feriado de Tiradentes, para realizarmos mais um ciclo de *workshops* para o aprimoramento do trabalho dos professores, nos quais abordamos temas tais como formas de maximizar a participação dos alunos, formas de dar *feedback* contínuo sobre a performance oral, como manter alunos mais novos engajados, e temas afins.

3.1.9 APOIO EMOCIONAL AOS PROFESSORES E ÀS FAMÍLIAS

Como contamos com duas psicólogas escolares na nossa equipe, foram oferecidos horários para os professores conversarem com elas sobre suas angústias e inseguranças nesse período atípico. Mais tarde, o acesso às psicólogas escolares via Zoom também foi aberto às famílias dos alunos.

4. O PLANEJAMENTO OPERACIONAL

Para que o trabalho pedagógico fosse realizado com os alunos, foi também formado um grupo multiáreas para o planejamento técnico, operacional e logístico da realização das aulas online, cujas etapas do trabalho estão descritas abaixo.

4.1 COMUNICAÇÃO COM OS ALUNOS E FAMÍLIAS

Com mais de 15.000 alunos, a escola precisava comunicar os seus planos para os alunos. A primeira comunicação foi sobre o recesso de cinco dias, seguida de outra sobre o recesso de 15 dias e o *Thomas Open Resources*. Logo que percebemos que o isolamento persistiria e começamos a planejar as aulas online, divulgamos para a comunidade o seu início – 30 de março. Alguns pais cobraram que iniciássemos antes disso, mas sabíamos que não poderíamos fazer um trabalho de qualidade sem o tempo mínimo para fazer todo o planejamento pedagógico e operacional. O *Thomas Open Resources* foi essencial para manter os alunos engajados com a escola durante a pausa de 15 dias, principalmente pela oportunidade de aulas de conversão e plantão de dúvidas ao vivo, a distância. Usamos redes sociais e e-mails para enviar informações sobre data de início e o que as famílias e alunos deveriam fazer para se prepararem para as aulas virtuais. O departamento de marketing preparou várias peças sobre como organizar o espaço de estudos e o que ter a mãos para as aulas.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA FERRAMENTA ZOOM

Foram adquiridas 254 licenças Zoom pelo pacote corporativo, que compreende todos os recursos, uma licença por professor. Cada professor teria o seu endereço de sala de aula e o usaria

com todas as suas turmas. Os endereços foram personalizados com os nomes dos professores para facilitar o acesso dos alunos.

Feita a distribuição das licenças, a equipe de Tecnologia da Informação (TI) marcou treinamentos com pequenos grupos de professores de cada vez para ensinar como usar o Zoom e mostrar todos os recursos. Paralelamente, foi feito um levantamento de quantos professores precisariam de equipamentos para darem suas aulas em casa e quantos precisariam utilizar o espaço da escola para darem suas aulas. Em um dia marcado e com agendamento para não haver aglomerações, foram distribuídos para os professores mais de 50 notebooks e equipamentos tais como vídeo-câmeras e *headsets*.

4.3 INFORMAÇÕES PARA PAIS, ALUNOS E PROFESSORES

Sem a possibilidade de comunicar o nosso planejamento para as aulas síncronas online presencialmente, já que o fechamento das escolas foi imediato em Brasília, diferentemente de outras cidades, tivemos que fazer isso remotamente. Para os pais e alunos, criamos um espaço no site dedicado às aulas síncronas online e lá publicamos o calendário de início das aulas, a lista dos professores e seus links para as aulas do Zoom e tutoriais para o uso do Zoom e do *Google Classroom*. Inspirados pela Escola Americana de Lima (American School of Lima, 2020), também desenvolvemos um documento com os papéis e responsabilidades da escola, dos pais e dos alunos. Assim como eles também, mantemos esse site atualizado com as últimas comunicações enviadas aos pais e alunos.

Fizemos o mesmo com os nossos professores, na intranet. Criamos um documento de perguntas frequentes, onde todas as perguntas feitas nos treinamentos e por outros meios estão respondidas e todas as informações sobre os cursos e alterações no processo avaliativo são informadas. Há também tutoriais para todas as ferramentas utilizadas, documentos com contatos dos responsáveis dos alunos e o histórico de todos os e-mails informativos enviados aos professores durante o período da pandemia.

4.4 ATENDIMENTO A PAIS E ALUNOS

Durante esse período, recebemos também um número maior de contatos via e-mail ou telefone pedindo mais esclarecimentos sobre as aulas ao vivo online e sobre os pagamentos. Nossos secretários, gerentes de unidade e coordenadores acadêmicos passaram a responder a uma série de contatos e a equipe teve que ser reforçada.

4.5 LOGÍSTICA DE ACOMPANHAMENTO DAS AULAS E SUBSTITUIÇÕES

Com mais de 1.500 turmas ao todo e, em certos horários de pico, mais de uma centena de turmas tendo aulas ao mesmo tempo, precisávamos, também, de um sistema de acompanhamento

das aulas no sentido de saber se todos os professores haviam, a cada horário de aulas, conseguido acessar a plataforma e dar suas aulas. A conta de administrador da Zoom permite esse acompanhamento, bem como o acompanhamento de quantos alunos estão em cada sala de aula.

A Casa Thomas Jefferson conta com um esquema de substitutos (chamados de *stand-bys*) em cada horário de aula. Eles continuaram, portanto, de plantão para assumir as aulas de professores que estivessem doentes ou que tivessem problemas de acesso. Para isso, foi criado um processo de inclusão de cada *stand-by* como anfitrião de todas as turmas do seu horário de plantão. Isso foi necessário porque participantes não têm acesso aos mesmos recursos que os anfitriões, recursos esses essenciais para o manejo da aula online.

Foi criado também um esquema de plantão da TI para os professores solucionarem problemas técnicos urgentes, tanto via WhatsApp quanto pelo próprio Zoom.

4.6 COLETA DE DADOS

Criamos também um sistema de coleta diária de dados sobre cancelamentos de matrículas e suas razões e assiduidade dos alunos nas aulas. Esses dados são importantes para o nosso legado e para a adoção de novas ações. Por exemplo, quando percebemos que pais de alunos pequenos estavam cancelando a matrícula alegando que alunos tão novos não conseguiriam se concentrar em uma aula online, pedimos que fizessem uma experiência antes de tomarem a decisão. Sabíamos que o construto de uma “aula online” para os pais era muito diferente do que estávamos oferecendo. Algumas intenções de cancelamento foram revertidas desta forma.

5. ANÁLISE DOS PASSOS DADOS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para esta análise, utilizo as 10 estratégias sugeridas por Snelling e Fingal (2020) e discuto em que aspectos foi possível seguir todas as recomendações e em quais não foi possível.

5.1 ASSEGURE A EQUIDADE DIGITAL

No nosso contexto, diferentemente de um contexto com estudantes de classes sociais menos favorecidas, a equidade digital não foi um problema grande em relação aos alunos. O que tivemos que assegurar foi que a plataforma que viéssemos a usar pudesse ser acessada também por celulares e tablets. A equidade digital tornou-se um aspecto de atenção com relação aos professores. Alguns não possuíam computadores e outros não tinham internet confiável. No primeiro caso, emprestamos computadores para quem precisasse, assim como *headsets* e câmeras. No segundo, oferecemos a possibilidade de trabalharem em uma unidade da escola, cada um isolado em uma sala de aula e com as devidas medidas de segurança.

5.2 PRATIQUE

As autoras sugerem que as soluções a serem utilizadas durante o isolamento sejam antes praticadas com os alunos. No nosso caso, não houve tempo para isso, conforme já explicado. No entanto, a escola já vinha adotando ferramentas digitais e aprimorado o letramento digital de seus alunos e professores, além de já utilizar o *Google Classroom* e outros recursos tais como *See-Saw* e *Class Dojo*. Nesse sentido, podemos dizer que, de certa forma, já vínhamos praticando para uma mudança no paradigma de ensino por meio de inovações.

O que ainda não praticávamos era o uso de ferramentas de videoconferência para plantões de dúvidas e atendimentos a pais e alunos.

5.3 FORNEÇA CLARAS EXPECTATIVAS PARA OS PROFESSORES E ALUNOS

Essa estratégia foi muito importante para a comunicação efetiva com professores e alunos e suas famílias. Foi com base nela que criamos documentos explicativos e um sistema de comunicação frequente. Como estávamos aprendendo ao longo do processo e corrigindo falhas, mantivemos um sistema de atualização dos professores quase diário, com informações importantes e mensagens e apoio e encorajamento. Ainda assim, tivemos alguns problemas com professores que não têm o hábito de ler todas as informações. Isso nos alertou para a necessidade de trabalhar com o corpo docente a importância da leitura efetiva dos documentos da instituição. A nossa cultura da oralidade ainda é preponderante e prejudica o funcionamento coeso de uma instituição com tantos professores.

Com relação aos pais, embora tenhamos criado documentos e compartilhado tudo no nosso site e enviado e-mails informativos, percebemos que muitos pais e alunos não leem e-mails e não acessam o nosso site. Temos um espaço para alunos e responsáveis acessarem ocorrências, notas, boletos etc., mas muitos também nunca haviam acessado esse recurso. Porém, nesse período de isolamento, houve um número recorde de pessoas baixando o nosso aplicativo, um aspecto positivo.

5.4 TIRE TEMPO PARA PLANEJAR

Planejar para uma mudança brusca na estratégia de ensino e, de uma certa forma, na metodologia, além dos aspectos operacionais que precisam ser observados, é fundamental para o sucesso da ação. A escola foi muito pressionada para iniciar logo suas aulas online, mas mantivemos o recesso de 15 dias para nos prepararmos para uma operação complexa e nova. Esse tempo foi fundamental para preparar os professores pedagogicamente e também para cuidar de todos os aspectos operacionais necessários.

Mesmo assim, cometemos erros decorrentes da falta de tempo para pesquisar e planejar. Adotamos a ferramenta Zoom pelo sucesso que ela vinha obtendo nos últimos anos, mas não

fizemos uma pesquisa mais profunda sobre sua fragilidade em aspectos relativos à segurança dos usuários. Esse assunto veio à tona na mídia na segunda semana da nossa operação e tivemos que lidar com vários questionamentos e exigir um posicionamento oficial da empresa.

5.5 TENHA CONSIGO TUDO QUE PRECISA

Todos os recursos dos quais os professores normalmente precisam estão na escola: os computadores, projetores, quadro, materiais impressos, recursos tecnológicos dos livros, livros dos alunos etc. Foi necessário transportar tudo isso para as casas dos docentes. Mesmo os que já tinham computador tiveram que instalar todos os recursos do material didático, tais como áudios, vídeos, plataformas de acesso e ferramentas digitais com o conteúdo dos livros. Muitos professores haviam deixado seus livros didáticos na escola e tiveram que se revezar para pegar esse material. Em turmas de crianças menores, os livros didáticos ficam na escola e, portanto, não pudemos contar com o acesso a esse material em casa para as aulas online até que se montasse um esquema para as famílias pegarem esse material com segurança. Tudo isso fez parte do planejamento operacional.

5.6 ESTABELEÇA HORÁRIOS DIÁRIOS

As nossas aulas acontecem ao vivo na plataforma Zoom, no mesmo horário da aula presencial, e a duração, na grande maioria dos cursos, é a mesma. As atividades extraclasse são passadas nas aulas ao vivo e revisadas na próxima aula. O meio de comunicação assíncrono com os alunos ou responsáveis é o *Google Classroom*, o *Class Dojo* ou o *See-Saw*, dependendo do nível.

No entanto, por conta de alterações em horários de trabalho de alunos adultos ou de atividades remotas das escolas regulares, alguns alunos tiveram que mudar de dia e horário e, portanto, de turma.

5.7 PROMOVA APRENDIZAGEM ROBUSTA

Esse é o aspecto mais importante de toda a ação pedagógica – a aprendizagem. Tínhamos que dar continuidade à nossa proposta pedagógica, que não é baseada no modelo de transmissão de conteúdo. Portanto, videoaulas, por mais bem produzidas que fossem, não iriam atender às nossas necessidades. Por outro lado, engajar os alunos somente em atividades assíncronas também não seria coerente com a nossa metodologia de ensino com enfoque no desenvolvimento da competência comunicativa como um todo e nas quatro habilidades. Além disso, já é de praxe em muitos cursos utilizar o *Google Classroom* para a interação extraclasse e realização de tarefas e, portanto, a solução não serviria. Optamos por dar continuidade às nossas aulas, com o mesmo formato, só que virtualmente, com as devidas adaptações.

A mesma sequência de aula foi adaptada para o ambiente virtual, com “warm-ups” e “lead-ins”, discussões em pares e em grupos, atividades integrando as quatro habilidades e ensino de gramática de forma indutiva e estimulando a descoberta e formulação de hipóteses. Nas aulas de crianças, as atividades introdutórias do “circle time” foram adaptadas também ao novo ambiente, mas as crianças continuaram falando sobre o clima naquele dia, como estavam se sentindo, que dia era, o que elas haviam feito, e assim em diante. Da mesma forma, a aprendizagem aliada ao movimento corporal também continuou sendo estimulada, mesmo que a distância. Em outras palavras, os mesmos pilares da nossa abordagem de ensino foram mantidos.

5.8 PLANEJE APRENDIZAGEM INDEPENDENTE

O desenvolvimento da autonomia dos aprendizes já é um pilar da escola e o novo modelo veio reforçar essa necessidade. Temos alguns cursos com aulas duplas, isto é, duas aulas em um mesmo dia. Sabendo da impossibilidade de os alunos se concentrarem por três horas consecutivas, intercalamos atividades com a turma toda e atividades independentes no período da aula.

5.9 CONTEMPLE A CARGA EMOCIONAL

Essa sugestão de estratégia foi de grande valia para o nosso planejamento e norteou a nossa decisão de oferecer suporte psicológico para professores, pais e alunos. Além disso, reforçamos muito com os professores a necessidade de priorizarem o acolhimento dos alunos depois do recesso de 15 dias.

5.10 ESCOLHA AS FERRAMENTAS E NÃO AS TROQUE

Além dessa estratégia, descobrimos também que é melhor ir aos poucos no uso de novos recursos nas aulas via Zoom. Muita coisa de uma só vez cria ansiedade tanto nos professores quanto nos alunos. Orientamos os professores a não usarem recursos com os quais ainda não se sentiam seguros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência inédita e inesperada de ter que virar a chave e trocar um modelo de ensino por um modelo com aulas online ao vivo em duas semanas está deixando um legado de informações e soluções que irão alterar a nossa forma de trabalho para sempre.

Percebemos que o nosso ponto mais fraco é a comunicação efetiva com todos os pais de alunos. Conseguimos alcançar muitos, mas não todos. Portanto, precisamos achar soluções para que todos os pais tenham acesso às nossas ferramentas de comunicação.

Nos atentamos, ainda, para o fato de que muitos dos serviços presenciais que prestamos, tais como plantões de dúvidas e testes de nivelamento, podem passar a ser oferecidos também online. Isso ajuda a reduzir a necessidade de locomoção e o *staff* dedicado a essas tarefas.

No âmbito da nossa transformação digital, observamos que ainda há um “*gap*” entre professores que desenvolveram seu letramento digital e outros que ainda não desenvolveram o suficiente. Isso se dá porque, apesar dos nossos esforços nessa direção há anos, ele sempre foi opcional para o professor. Isso criou uma discrepância que afeta a equidade nos nossos cursos, alguns alunos tendo mais acesso a recursos tecnológicos do que outros por conta dos professores. Portanto, faz-se necessário um sistema mais coordenado de desenvolvimento do letramento digital seguido de responsabilização.

Apesar dos pontos fracos e das várias lições aprendidas, concluímos que o que garantiu o sucesso da nossa operação envolvendo tantos alunos e professores foi o clima de cooperação que se formou entre os funcionários administrativos e acadêmicos, que não mediram esforços para fazer dar certo. Professores mais versados em tecnologia ajudaram os menos versados. A TI deu o apoio necessário e ofereceu soluções criativas para os problemas. A parte operacional deu todo o suporte logístico e de marketing e comunicação. Todos se imbuíram do espírito de trabalhar para manter a sustentabilidade e perpetuidade da instituição. Isso não aconteceu da noite para o dia. Aconteceu porque a instituição tem trabalhado no último ano na divulgação e absorção de seus objetivos estratégicos e seus valores, envolvendo todos os funcionários.

REFERÊNCIAS

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., JOHNSON, C. W. (2011). **Disrupting Class – How disruptive innovation will change the way the world learns**. McGraw Hill.

COUROS, G. (2015). **The Innovator’s Mindset- Empower learning, unleash talent, and lead a culture of creativity**. San Diego, CA: Dave Bugress Consulting, Inc.

MATERIAL ONLINE

AMERICAN SCHOOL OF LIMA (2020). **Covid 19 Resources**. Disponível em <http://www.amersol.edu.pe/covid-19>. Acessado em 19 de abril de 2020.

SNELLING, J.; FINGALL, D. (2020, 16 de março). 10 Strategies for Online Learning During a Coronavirus Outbreak. **ISTE Blog**. Disponível em <https://www.iste.org/explore/10-strategies-online-learning-during-coronavirus-outbreak>. Acessado em 19 de abril de 2020.

QUAL O PAPEL DA EJA NA INFORMAÇÃO E NA FORMAÇÃO EM ÉPOCAS DE PANDEMIA?

Cristiane Maria Coutinho Fialho

Daniela Aparecida Vieira

Guiniver Santos de Souza Ferreira

INTRODUÇÃO

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Perus I é uma instituição educacional da rede pública municipal de ensino de São Paulo. Essa instituição atende 1510 (mil quinhentos e dez) alunos brasileiros e imigrantes, cuja faixa etária varia entre 15 e 80 anos de idade. Por se tratar de uma unidade escolar de inspiração freireana, o CIEJA é, essencialmente, um lugar de formação, que visa à construção de conhecimentos de maneira crítica, dialógica, colaborativa e reflexiva.

Além disso, é uma unidade educacional que tem como público-alvo aqueles que, por vivermos em um mundo marcado pela desigualdade social, são marginalizados e excluídos. Trata-se de: jovens, adultos e idosos que, por diferentes motivos, não puderam iniciar ou concluir seus estudos na chamada “idade certa”; adolescentes que não se adaptaram à escola regular, sendo, por isso, rotulados como “alunos-problema” (alguns dos quais são egressos do sistema prisional); imigrantes, sobretudo haitianos, que, por serem negros, sofrem racismo e xenofobia; e pessoas com deficiência, que também sofrem preconceitos.

Nesse momento de pandemia que estamos vivendo agora e que poderíamos chamar de “situação-limite” (FREIRE, 1968), a escola tem um papel fundamental: formar e informar os estudantes no que concerne ao combate ao coronavírus. Nesse sentido, o CIEJA tem procurado conscientizar os educandos quanto às formas de prevenção da covid-19, doença causada por esse vírus, e, ao mesmo tempo, orientá-los a não dar crédito às fake news relacionadas a esse e/ou a quaisquer outros temas e, principalmente, não as compartilhar.

No entanto, para não colocar em risco a saúde e a vida dos discentes, dos docentes, dos funcionários e dos gestores, foi determinado que as escolas ficassem fechadas¹ por algum tempo, medida com a qual concordamos. Mas, se as escolas estão fechadas, justamente por conta da

¹ O Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020, em decorrência da pandemia de coronavírus, declarou situação de emergência no Município de São Paulo e instituiu o fechamento de todas as unidades educacionais da rede pública municipal de ensino a partir de 23 de março de 2020.

pandemia causada por esse vírus, como elas podem ser formadoras? Neste capítulo, buscaremos responder essa questão, apresentando e discutindo algumas propostas de trabalho que foram/vêm sendo/serão realizadas por nós, educadores do CIEJA Perus I, durante e após esse período de quarentena, em que, por determinação legal, todas as escolas estão fechadas para evitar, ou, ao menos, reduzir, o agravamento da pandemia.

Para responder tal pergunta, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, descrevemos o público-alvo do CIEJA Perus I e o trabalho didático-pedagógico realizado poucos dias antes do fechamento da nossa escola. Na segunda, apresentamos algumas ações que temos implementado desde que o CIEJA foi fechado. Na terceira, discorremos sobre a “Carta aos educadores”, documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e destinado a nós, docentes da rede pública municipal de ensino; apresentamos, também, algumas reflexões sobre a necessidade de promover ações intersecretariais e intersetoriais para garantir, de fato, o atendimento de toda a população e o combate à desigualdade social. Por fim, apresentamos reflexões que buscam sintetizar as ideias expostas neste capítulo.

2. O CIEJA E O COMBATE AO CORONAVÍRUS – UM POUCO SOBRE O NOSSO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Como dissemos, o CIEJA Perus I tem um corpo discente de mil quinhentos e dez estudantes, dos quais aproximadamente, 800 (oitocentos) são haitianos, um é angolano e uma é boliviana; ou seja, mais da metade do corpo discente é constituído por imigrantes. Dentre os educandos brasileiros, muitos também são migrantes, já que boa parte desses estudantes provém da região nordeste do Brasil, bem como de Estados mais próximos e do interior de São Paulo. Podemos, então, dizer que se trata de uma instituição educacional predominantemente migrante.

O CIEJA é uma das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de São Paulo. A EJA é composta por trabalhadores estudantes, como afirma Arroyo (2017) ao tratar desse público-alvo, e não por estudantes trabalhadores. Essa inversão na ordem das palavras subverte toda a lógica, pois a necessidade do trabalho para subsistência é primordial na vida adulta. Isso porque a maioria dos educandos da EJA é responsável pela subsistência de suas famílias, embora procurem, na escolaridade, uma nova chance de recolocação no mercado de trabalho ou uma melhor colocação em seus atuais empregos. Muitos educandos trabalham na informalidade e são vendedores ambulantes, domésticas, diaristas, babás, artesãos, porteiros, vigilantes, auxiliares de limpeza em empresas, auxiliares de escritório, recepcionistas, cozinheiros, entre outros, e, portanto, não possuem renda fixa, tampouco direitos trabalhistas.

Assim, a maioria de nossos alunos (imigrantes e brasileiros) vive em situação de vulnerabilidade social, isto é, encontra-se às margens da sociedade. Muitos deles não têm boas condições de moradia, habitando em ambientes bastante precários, onde, em alguns casos, falta água encanada, por exemplo. Ademais, alguns moram com a família (muitas vezes, numerosa) em casebres onde, em um ou dois cômodos, vive uma grande quantidade de pessoas; são habitações com ventilação inadequada, o que, por si só, já pode causar problemas respiratórios em nossos educandos

e em seus familiares. Isso, de certa forma, mostra que, a esses estudantes, é negado um direito humano básico: o direito à moradia digna.

A isso, soma-se o fato de muitos discentes estarem desempregados e/ou terem ocupações laborais degradantes e mal remuneradas, como a coleta de materiais recicláveis. Por não terem um emprego e/ou por terem uma ocupação mal remunerada, tantos educandos são privados de mais um direito básico: a alimentação. Em outras palavras, muitos não têm o que comer exatamente porque não têm dinheiro para custear suas despesas com alimentação. Em suma, as condições de vida, de existência dos nossos alunos são a materialização da desigualdade e da injustiça social.

É esse público marginalizado e oprimido que atendemos no CIEJA Perus I. Para eles, a nossa instituição educacional é muito mais do que uma escola; é um lugar onde, além de construir e compartilhar conhecimentos, eles recebem atenção e afeto e se alimentam. Desse modo, é possível afirmar que o CIEJA tem importância fundamental para os discentes que o frequentam.

Em nossa instituição educacional, sempre procuramos trabalhar no sentido de desenvolver nos alunos, uma percepção crítica quanto à realidade em que vivemos.



Com o escopo de enfrentar e superar essa “situação-limite” junto com nossos educandos, temos procurado fazê-los olhar criticamente para ela, pois, segundo Freire (1968, p. 126), “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’”.

Nesse sentido, nós, educadores do CIEJA Perus I, temos procurado desempenhar, junto aos discentes, dois papéis importantes: o de formar e o de informar. Para tanto, temos realizado um trabalho didático-pedagógico que visa orientar os estudantes no que concerne às formas de prevenção dessa doença e à importância de não dar crédito às informações e notícias falsas sobre esse tema, que parece ter se tornado o principal assunto no mundo inteiro. Também fazem parte desse trabalho as orientações constantes aos alunos quanto à relevância do não compartilhamento de tais informações/notícias inverídicas.

Iniciamos esse trabalho em meados de março: todos os professores conversaram com suas turmas sobre a covid-19, seus sintomas e as principais formas de prevenção dessa doença. Além de termos essas conversas com as turmas, mostramos aos alunos alguns vídeos sobre o tema, confeccionamos cartazes bilíngues, em português e crioulo haitiano, sobre os principais cuidados para evitar a disseminação do coronavírus e fizemos atividades didáticas bilíngues acerca desse tema. Na figura abaixo, pode-se ver uma parte de um dos cartazes que confeccionamos. Juntamente com o texto verbal, colocamos, nos cartazes, imagens que o ilustram, visando possibilitar a sua leitura, inclusive, pelos educandos que ainda não estão alfabetizados² e por aqueles que ainda compreendem pouco a língua portuguesa (haitianos recém-chegados ao Brasil).

2 O termo alfabetização pode ter diferentes sentidos, que variam de acordo com os autores que se propõem a defini-lo. Neste capítulo, baseando-nos em Galvão e Di Pierro (2012), podemos afirmar que, depois que o termo letramento passou a ser amplamente empregado no Brasil, a alfabetização passou a designar, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem do sistema de notação alfabético, abrangendo as habilidades de leitura e de escrita. Dessa maneira, afirmar que alguns estudantes ainda não estão alfabetizados significa dizer que eles ainda não se apropriaram da língua em sua modalidade escrita, motivo pelo qual ainda não conseguem ler e escrever.

Figura 1: parte do texto de um cartaz bilíngue: português e crioulo haitiano

<p>ATENÇÃO!</p> <p>MEUS AMIGOS, ALGUNS CUIDADOS PARA SE PREVENIR CONTRA O CORONAVÍRUS:</p>  <p>LAVE AS MÃOS FREQUENTEMENTE COM ÁGUA E SABÃO POR 20 SEGUNDOS. SE NÃO HOUVER ÁGUA E SABÃO, USE ÁLCOOL EM GEL.</p>	<p>ATANSYON!</p> <p>MEZANMI, FÈ PRIDAN AK ANPIL PREKOSYON KONT KORONA VIRIS:</p>  <p>LAVE MEN OU SOUVAN AVÈK SAVON AK DIO PANDAN O MWEN 20 SEGONN. SI PA GEN DIO AK SAVON, SÈVI AK ALKÒL JÈL.</p>
---	--

Fonte: Material produzido por algumas professoras do CIEJA Perus I e traduzido para o crioulo por um estudante haitiano

Para a confecção dos cartazes, contamos com a colaboração de alguns de nossos discentes haitianos, que, gentilmente, traduziram essas informações para o crioulo. O nosso objetivo principal, ao elaborar cartazes e atividades didáticas bilíngues, era que todos os alunos (mesmo os estudantes imigrantes recém-chegados ao Brasil e que, ainda têm pouco conhecimento da língua portuguesa) pudessem compreender melhor esse tema que, para nós, também é novo. Em outras palavras, podemos afirmar que, ao trabalhar o tema nas duas línguas predominantes do CIEJA, pretendíamos garantir o acesso a informações importantes a todos os educandos, pois esse também é um direito de todos eles.

Esse trabalho didático-pedagógico que envolveu a escola inteira, infelizmente, só durou poucos dias de forma presencial. Entretanto, se as escolas estão fechadas, justamente por conta da pandemia causada por esse vírus, como elas podem ser formadoras? Essa é uma pergunta com a qual temos convivido e à qual estamos procurando responder desde o fechamento das instituições educacionais.

A nossa escola é uma instituição de EJA e, por tal motivo, essencialmente, atende adolescentes, jovens, adultos e idosos a quem foi subtraído o direito de iniciar ou concluir os seus estudos

na chamada “idade certa”. Além disso, como já mencionado, a maioria dos nossos educandos vive em situação de vulnerabilidade social. Por isso, propor-lhes, por exemplo, aulas e atividades inteiramente a distância seria impraticável, pois são muitos estudantes não possuem computador e internet, e, com efeito, são poucos os que sabem utilizar os recursos oferecidos por esses instrumentos tecnológicos. Na próxima seção, discutiremos sobre as ações que temos realizado desde que as escolas foram fechadas por determinação legal.

3. ALGUMAS AÇÕES PROMOVIDAS APÓS O FECHAMENTO DO CIEJA

Desde a interrupção das aulas, temos feito algumas ações para continuar a conscientização dos alunos quanto às formas de prevenção da covid-19, sobre a importância de eles não acreditarem em informações e notícias falsas sobre esse e quaisquer outros temas, bem como à relevância de não as compartilhar. Essas ações consistem, basicamente, em conversar, por escrito e oralmente, com os discentes por meio de nossos grupos de *WhatsApp*, grupos dos quais grande parte dos educandos participam.

Nessas conversas virtuais, concernentes ao tema, temos enviado aos discentes vídeos informativos, notícias, gráficos, entre outros de órgãos oficiais (como a Organização Mundial da Saúde). Temos, também, buscado combater as *fake news* que têm circulado em nossos grupos. Com o intuito de combatê-las, um dos instrumentos que temos usado são *sites* de checagem de informações, como o “Aos fatos”. Para tanto, pouco depois que algum aluno compartilhava alguma notícia falsa nos nossos grupos de *WhatsApp*, já colocávamos, nos mesmos grupos, textos em que essas notícias foram desmentidas e explicadas pelo “Aos fatos”.

É interessante ressaltar que alguns estudantes haitianos e brasileiros têm produzido e compartilhado, em tais grupos, vídeos sobre a importância de lavar as mãos repetidas vezes, sobre a relevância do isolamento social, entre outros temas. Temos, inclusive, alunos que, embora ainda não estejam alfabetizados, têm gravado e compartilhado vídeos em que eles alertam quanto aos cuidados para se prevenir contra o coronavírus. Isso mostra que os próprios discentes têm sido co-constructores de conhecimentos, porque eles também têm procurado conscientizar as pessoas no que tange aos modos de prevenção da covid-19.

A experiência com essas conversas via *WhatsApp* com os estudantes tem nos mostrado que tanto os alunos haitianos quanto os brasileiros têm bastante dificuldade para compreender as informações escritas que lhes enviamos. Por isso, decidimos que os próximos materiais que elaboraremos e que enviaremos aos educandos por meio desse aplicativo serão, também, orais: faremos uma versão escrita e uma versão em áudio dos textos sobre o coronavírus que serão enviados aos alunos. Dessa forma, esperamos favorecer o acesso a informações importantes por parte, sobretudo, dos estudantes brasileiros que ainda não estão alfabetizados e dos discentes haitianos que ainda têm pouca familiaridade com o português em sua modalidade escrita.

Contudo, sabemos que, infelizmente, nem todos os educandos podem participar dessas conversas, porque não dispõem de um celular com acesso à internet. Por esse motivo, essas ações a

distância alcançam uma parte dos estudantes, mas não atingem a totalidade dos alunos e, para garantir o direito à aprendizagem, seria necessário e imprescindível alcançar todos eles.

Além disso, sabemos que muitos deles, por suas próprias condições de vida (algumas das quais descrevemos anteriormente), não podem “se dar ao luxo” de seguir todas as recomendações para prevenção da covid-19.

Por exemplo, uma dessas recomendações consiste na lavagem constante e frequente das mãos com água e sabonete e/ou no uso de álcool em gel para higienização das mãos. No entanto, se alguns discentes não têm sequer água encanada em casa, como podem seguir essa recomendação? Como comprarão sabonete e álcool em gel se, muitas vezes, lhes falta até o dinheiro para comprar alimentos?

Para nós, educadores do CIEJA Perus I, é muito angustiante pensar nessas questões e constatar que uma “situação-limite”, como é o caso de uma pandemia, desvela, com força total, as desigualdades e injustiças sociais de que nossos educandos são vítimas. Nas conversas que temos tido (em particular e nos grupos) com os estudantes, bem como no trabalho didático-pedagógico ao qual pretendemos dar continuidade assim que retomarmos as aulas presenciais, temos buscado fazê-los desenvolver a sua percepção crítica no tocante às questões levantadas anteriormente, questões que envolvem as suas condições de existência.

Dessa maneira, com o trabalho didático-pedagógico já realizado presencialmente e ao qual daremos continuidade ao retomarmos as aulas, bem como com o trabalho que vem sendo realizado pelo *WhatsApp*, esperamos possibilitar que nossos educandos reflitam criticamente não só sobre as formas de prevenção da covid-19, mas também sobre as suas próprias condições de vida. Esperamos enfrentar, junto com eles essa “situação-limite” e que o enfrentamento dessa situação (aliado ao trabalho didático-pedagógico que temos desenvolvido) colabore para que eles possam se conscientizar, cada vez mais, de sua realidade e buscar formas de transformá-la. Na próxima seção, abordaremos um documento que foi enviado aos docentes como proposta de trabalho a ser realizado enquanto a escola não pode oferecer atividades presenciais.

4. A “CARTA AOS EDUCADORES” E NOSSAS PRÓXIMAS AÇÕES

Além de lidarmos com as questões angustiantes levantadas anteriormente, nós, educadores da rede pública municipal, que atuamos numa escola da periferia cujo corpo discente constituiu-se, predominantemente, por adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social, precisamos lidar com as imposições institucionais. Essas imposições, que vêm da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), cerceiam a nossa autonomia como instituição educacional. Ao mesmo tempo, parecem desconsiderar o fato de que grande parte dos alunos que frequentam o nosso CIEJA e todas as outras modalidades de EJA não têm recursos tecnológicos, ou os têm, mas os utilizam, em geral, com grande dificuldade. É o que se pode perceber no documento intitulado “Carta aos Educadores”, de autoria da SME-SP, enviado por e-mail aos docentes em 08 de abril de 2020:

[...] a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo organizou estratégias para que os estudantes continuem tendo oportunidades de aprendizagem junto aos seus professores:

1. material impresso que será enviado para todos os estudantes;
2. ambiente virtual para envio de atividades para os estudantes;
3. aulas pela TV.

[...] Além dos cadernos impressos, será necessário que professores e estudantes estejam em contato de forma online (SÃO PAULO, 2020, p. 1-2, grifos nossos).

A carta, cujo teor é bastante excludente, diz que a SME pretende que os alunos continuem tendo oportunidades de aprendizagem. Contudo, de que modo educandos que não dispõem de recursos tecnológicos poderão acessar um ambiente de sala de aula virtual? Além disso, a carta coloca a necessidade de estarmos em contato com os alunos de maneira *online*. Entretanto, em nenhum momento, levam-se em conta as condições em que vivem os nossos discentes e, portanto, obviamente, essa carta não responde essa questão que acabamos de levantar aqui.

Aliás, apesar de mencionar a EJA, parece evidente que a carta tenha sido pensada somente para a educação infantil (pensar em crianças pequenas tendo aulas *online* nos parece muito absurdo) e o ensino fundamental regular. Isso se pode notar facilmente em alguns trechos desse documento, entre os quais, podemos citar este:

através da plataforma, professores poderão responder dúvidas dos estudantes em relação ao material impresso, que receberam em casa, e continuar o processo de ensino e aprendizagem com os meninos e meninas (SÃO PAULO, 2020, p. 2, grifos nossos).

Aqui, cabe outra questão: como poderemos responder dúvidas dos alunos quanto ao material impresso se este sequer nos foi mostrado antecipadamente? Esse material será enviado aos estudantes concomitantemente ao período em que nós, docentes, temos de iniciar as aulas *online*. Isso significa que não teremos um tempo adequado para analisar o material que foi pensado e produzido por uma equipe que, embora seja constituída por professores da rede municipal, não se encontra próxima à realidade hodierna da escola.

Aliás, com base em Kumaravadivelu (2006) e em Vieira (2017), podemos afirmar que elaborar materiais seja uma tarefa do docente, que pode ser, sim, autor de sua própria prática, e não um mero executor, a quem compete apenas implementar materiais e atividades elaborados por outros. Nesse sentido, quem deveria produzir materiais para os educandos somos nós, professores, que atuamos junto aos discentes, pois somos nós que conhecemos as suas especificidades. Todavia, a SME-SP, ao produzir material para os nossos alunos sem, ao menos, nos consultar (ela alega não

ter nos consultado por estarmos em recesso³), parece duvidar de nossa formação, da qual faz parte a elaboração de materiais adequados às necessidades e aos interesses dos nossos alunos.

Nós, educadores do CIEJA Perus I, consideramos lamentável que, além de não levar em conta as condições de vida dos nossos educandos, a SME-SP não tenha sequer nos consultado para realizar a elaboração desse material que será empregado por nós junto aos nossos estudantes.

Enfim, a “situação-limite” (FREIRE, 1968) que estamos enfrentando nos leva a refletir criticamente, também, sobre a forma pela qual a SME-SP negligencia as condições de vida dos nossos educandos e nos trata como meros executores.

Assim, a solução pensada pela SME-SP (material impresso, ambiente virtual de aprendizagem e aulas pela TV), dadas a enorme desigualdade e a imensa injustiça social em que vivemos, não garante o direito à educação a todos, e o que defendemos é que todas as políticas públicas deveriam, sim, garantir direitos a todos. Como a maioria dos nossos estudantes têm televisão, é provável que, das iniciativas pensadas pela SME-SP, as aulas pela TV sejam as que alcançarão um número maior de discentes.

Neste momento, a nosso ver, o mais importante para a formação dos educandos consiste em proporcionar-lhes o acesso à informação por meio de panfletos, ligações telefônicas, mensagens, vídeos etc. (enviados pelo *WhatsApp*) e televisão. Igualmente importante é oferecer-lhes o amparo emocional, humanizando as relações a distância e buscando cuidar da saúde mental, tanto dos discentes quanto dos docentes.

Cabe, ainda, ressaltar que a educação a distância, no contexto da EJA e, mais especificamente, do nosso CIEJA (que se localiza na periferia da cidade de São Paulo e que atende adolescentes, jovens, adultos e idosos – brasileiros, imigrantes, pessoas com deficiência e egressos do sistema prisional – em situação de vulnerabilidade social), pode ser uma forma bastante excludente de tentar garantir oportunidades de aprendizagem aos estudantes. Isso porque, como já explicado, boa parte dos educandos não possui computador, celular, internet, entre outros. As aulas *online* seriam, desse modo, apenas para poucos alunos, os poucos que dispõem desses recursos tecnológicos e que sabem utilizá-los.

Nós, educadores, procuramos ter um olhar atento às necessidades e aos interesses dos nossos estudantes no que se refere a seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. É dessa maneira que construímos, com eles, uma relação pedagógica de colaboração e respeito mútuos. Procuramos sempre respeitar e contemplar a heterogeneidade dos nossos grupos, buscando atender os discentes em suas singularidades. Isso é imprescindível para que eles se sintam confiantes, se tornem sujeitos ativos em seu processo de construção de conhecimentos e desenvolvam uma consciência crítica quanto à realidade excludente em que vivem. Temos certeza de que a proposta de educação a distância, feita pela SME-SP, atende, apenas minimamente, a essas especificidades dos nossos alunos.

3 Em atendimento ao Decreto nº 59.283, o CIEJA (assim como todas as escolas da rede pública municipal de ensino) foi fechado em 23 de março de 2020. Dessa data até o dia 09 de abril de 2020, foi determinado que as escolas ficassem em período de recesso. A Instrução Normativa de SME nº 15, de 08 de abril de 2020, estabeleceu que, a partir de 13 de abril de 2020, iniciariam atividades de ensino-aprendizagem a distância. Essa proposta, indubitavelmente, é descabida e impraticável no contexto do CIEJA Perus I e de tantas outras instituições educacionais que atendem estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, tendo em vista tudo o que expusemos neste capítulo, podemos dizer que uma resposta possível à pergunta proposta na introdução deste texto seria a seguinte: a escola, mesmo fechada, pode ser formadora, dentro de suas possibilidades, procurando esclarecer as dúvidas dos alunos, garantir-lhes o acesso a informações e orientá-los a não dar crédito a *fake news* e a não as compartilhar. Entretanto, essa é uma resposta parcial e ainda em construção, já que é a primeira vez que lidamos com uma pandemia e ainda estamos buscando modos de fazer com que nossos alunos possam, de fato, ter o direito de aprender mesmo que a escola esteja fechada.

Diante de uma pandemia, a escola pode ser formadora quando ela acolhe as principais questões que vêm dos próprios alunos. Já que não temos, agora, o contato social, precisamos encontrar outro meio de fazê-lo: por exemplo, por meio do telefone e/ou do *WhatsApp*, que são meios de comunicação aos quais muitos discentes têm acesso. Assim, temos procurado entrar em contato com os alunos através de vários meios de comunicação, visando estar perto deles, mesmo à distância.

A ideia é que a formação consista em levar informação aos alunos, acolhê-los, conversar com eles, ouvir e procurar esclarecer as suas dúvidas, bem como orientá-los. Essas ações são tentativas de garantir o acesso à educação aos nossos estudantes, porém temos ciência de que, devido ao fato de vivermos num país marcado pela desigualdade social, elas não conseguem atingir todos.

Estabelecer parcerias entre a SME, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Direitos Humanos, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) poderia, certamente, minimizar os efeitos da pandemia na população que atendemos no CIEJA. A nossa instituição educacional já tem algumas parcerias nesse sentido; no entanto, elas precisariam ser potencializadas pela SME-SP juntamente com outros órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas.

As políticas públicas, num país repleto de desigualdades como o Brasil, precisam ser intersecretariais e intersetoriais, pois a SME não consegue trabalhar sozinha, uma vez que as demandas de nossos estudantes não se restringem ao âmbito educacional. Antecipadamente, o nosso CIEJA já fez algumas ações que envolviam várias secretarias, tais como: orientar os alunos a fazerem o CAD único (Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal) e a procurarem o atendimento do CREAS e do CRAS em situações emergenciais. Essas ações foram promovidas no CIEJA Perus I por iniciativa dessa instituição educacional e de outros equipamentos da região.

Contudo, tais ações deveriam ser uma política pública pensada por todos esses órgãos e estendida a toda a cidade. Nessa situação de pandemia, o governo federal concederá um auxílio emergencial (no valor de R\$600,00 – seiscientos reais) àqueles que são cadastrados no CAD único. Muitos de nossos educandos já têm esse cadastro e, por essa razão, poderão, receber tal auxílio em decorrência desse esforço coletivo realizado pelo CIEJA em parceria com outros órgãos envolvidos nesse trabalho de assistência social.

As políticas intersecretariais e intersetoriais deveriam já estar previstas pela própria Prefeitura do município de São Paulo, num plano de governo que visasse, de fato, ao atendimento da população e ao combate da desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos, sucintamente, o público-alvo do CIEJA Perus I, salientando que a maioria dos adolescentes, jovens, adultos e idosos atendidos por essa instituição educacional encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

Expusemos, de forma sintética, um pouco do trabalho didático-pedagógico que já realizamos e que ainda pretendemos realizar no que concerne à prevenção da covid-19, doença causada pelo coronavírus. Procuramos mostrar que esse trabalho visa, sobretudo, conscientizar os educandos quanto às formas de prevenção dessa doença e orientá-los no sentido de não acreditar em informações e notícias falsas e não as compartilhar. Esse trabalho é, também, um ensejo para que os educandos possam refletir criticamente sobre a realidade excludente em que vivem e possam, então, buscar formas de transformá-la.

Ademais, discorreremos, brevemente, acerca da “Carta aos educadores”, escrita pela SME-SP e endereçada a nós, professores da rede pública municipal de ensino de São Paulo. Essa carta, a nosso ver, desconsidera as condições de vida, de existência de nossos educandos, ao propor a educação a distância como uma solução para que os alunos tenham, mesmo com as escolas fechadas, oportunidades de aprendizagem. Para nós, essa proposta é inadequada exatamente porque não garante essas oportunidades a todos os alunos, já que boa parte deles não tem acesso a recursos tecnológicos.

Por fim, abordamos a necessidade e a urgência de parceria entre a SME-SP e outros órgãos que prestam serviços à população, ressaltando que tal parceria seria uma possibilidade de garantir, efetivamente, o atendimento das demandas não apenas educacionais, como também socioeconômicas e de saúde dos nossos educandos e dos discentes de toda a rede pública municipal de ensino. Essa parceria seria, talvez, uma maneira adequada e mais justa de enfrentarmos, de maneira coletiva e solidária, a “situação-limite” que estamos vivendo agora.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- VIEIRA, D. A. **Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método**. 2017. 245 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E COLABORAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BILÍNGUE E INTERNACIONAL¹

Susan Clemesha

João Luis de Almeida Machado

INTRODUÇÃO

A tecnologia tem mudado a maneira como as pessoas pensam e se relacionam ao redor do mundo, nas mais diversas esferas do trabalho e da vida cotidiana. Observamos como os letramentos ganharam dinamismo e complexidade, incluindo diferentes códigos, como imagens, sons e movimentos, realizados por meio de diferentes mídias. O crescimento da informação em rede, a transformação das mídias sociais e o avanço da inteligência artificial se evidenciam até nas pequenas ações do nosso dia a dia, mas, na escola, as mudanças foram introduzidas mais lentamente até agora.

Os desafios impostos pela crise da covid-19 fizeram com que inúmeras escolas ao redor do mundo reinventassem suas práticas, buscando novas alternativas em contexto de ensino-aprendizagem a distância. Agilidade e colaboração foram elementos essenciais para que os alunos e suas famílias recebessem a estrutura, as práticas e o apoio necessário para a realização das aulas em casa. Gestores e professores tiveram que se articular rapidamente em um movimento de adequação e reorganização para que se apropriassem de plataformas, processos e novos modos de se comunicar e aprender. Dedicaram-se ao planejamento e à formação docente para o desenvolvimento de aulas, acompanhamento do aprendizado e feedback para pais e alunos. Para colocar tudo isso em prática, uma rede de apoio se constituiu dentro e fora da escola.

Tendo em vista as demandas impostas pelo distanciamento social, editoras, especialistas em aprendizagem digital e fornecedores de soluções tecnológicas compartilharam uma vasta quantidade de materiais e proporcionaram acesso a inúmeras possibilidades de enriquecimento das aulas remotas. Escolas publicaram suas boas práticas em plataformas e mídias sociais; professores se juntaram para discutir e reorganizar objetivos e procedimentos para alunos de diferentes idades.

Neste capítulo, discutimos algumas reflexões e práticas de transformação digital realizadas em uma escola bilíngue e internacional no interior de São Paulo. Nessa escola, um currículo baseado em projetos, parte da problematização de situações sociais e compreensões conceituais relacionadas a diferentes contextos de aprendizagem. Na escola, houve uma atenção especial da equipe pedagógica para a manutenção da aprendizagem por meio do *inquiry*, ou seja, da investigação dialógica.

¹ Este capítulo foi escrito a partir de textos dos referidos autores, publicados no período de março a maio de 2020, no blog da *Sphere International School*: <https://sphereinternationalschool.com.br/blog/>

O *inquiry* combina elementos que promovem a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas em situações contextualizadas, prática pedagógica ainda mais relevante em momentos de crise. Um exemplo disso seria como uma criança de seis anos percebe que a saúde do corpo humano depende de hábitos saudáveis e escolhas bem informadas. A criança vive situações que exigem uma crescente autonomia com a própria alimentação, higiene, tempos de brincar, descansar ou estudar, por exemplo. Como problematizar questões como essas para crianças tão pequenas, em duas línguas de instrução e em modelo não presencial? Pensando nisso, a equipe pedagógica da referida escola desenvolveu processos de planejamento colaborativo a distância entre coordenadores, professores, assistentes e professores especialistas. Essa etapa foi fundamental para a ampliação de perspectivas e formação de pares, de modo que diferentes conhecimentos e habilidades pudessem ser estruturados em rede.

2. TRANSIÇÃO PARA O ENSINO REMOTO

No início do processo de distanciamento social, a escola, que já utilizava plataformas e aplicativos digitais, realizou em poucos dias a transição para o ambiente virtual. Mas, precisou de algumas semanas até que as propostas e grade de aulas estivessem ajustadas às necessidades das famílias e dos alunos nos diferentes segmentos. Atividades síncronas e assíncronas foram organizadas no ambiente da sala de aula Google, com objetivos e procedimentos diferenciados para cada ciclo de aprendizagem. Além das atividades *on-line*, os professores buscaram engajar seus alunos em situações criativas e resolução de problemas *off-line*, por meio de atividades físicas, artes, música, jogos e brincadeiras, artes visuais e *design*.

Certificada pelo *International Baccalaureate (IB)*, a escola aqui apresentada adota as premissas e práticas definidas por essa organização para o *Primary Years Programme (PYP)* e *Middle Years Programme (MYP)*. Neste momento de aprendizagem remota, o IB (2020) destaca que existem dois tipos de aprendizagem *online*, que devem ser equilibradas pelas escolas, a depender das circunstâncias específicas de cada uma. Existem as atividades *síncronas*, que acontecem colaborativamente e, ao mesmo tempo, para um grupo de alunos; e as *assíncronas*, que podem acontecer em tempos flexíveis e não ocorrem necessariamente em grupo, mas com *feedback* do professor. O IB ressalta que o ensino sincrônico não deve ser assumido pelas escolas como necessário ou, até mesmo, desejável para que a aprendizagem aconteça. O objetivo das aulas *on-line* ou híbridas não é recriar o ambiente presencial, mas criar possibilidades para que os alunos sejam mais independentes e agentivos, ao mesmo tempo em que aprendem a usar ferramentas e estratégias diferenciadas.

Apesar das novas possibilidades que se abrem com a aprendizagem *online*, um dos pontos críticos nesse processo foi a configuração adequada das aulas para crianças pequenas, que necessitam da mediação de um adulto e de interações concretas para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse contexto, o diálogo com as famílias tornou-se ainda mais importante. A fim de ilustrar o percurso dessa escola no diálogo com pais e alunos, apresentamos alguns excertos da comunicação escolar e *feedback* recebidos. Iniciamos com um segmento de carta da coordenadora da Educação Infantil enviada em 06/04/2020.

Quadro 1: Carta enviada

Cientes das necessidades das crianças de 2 a 5 anos e da oferta adequada de instrução à distância, com tempo limitado de exposição às telas, nosso roteiro de aprendizagem apresenta breve momento de abertura ao vivo, 3 vezes na semana, promovendo a socialização das crianças e professores tutores e especialistas, e vídeo aulas com propostas mais curtas, que poderão ser acessadas ao longo do dia. Assim como nas primeiras semanas de *Distance Learning*, as professoras postarão as grades específicas referentes a cada uma das turmas no *Google Classroom*. Orientamos que acompanhem esses momentos dentro da disponibilidade de cada família, mas lembramos da importância de manter uma rotina, com respeito aos horários e tempos para cada atividade.

Compreendemos que o momento atual exige que nossa comunicação seja ainda mais próxima e convidamos as famílias a compartilharem suas observações e o engajamento de seus filhos. Agora, a “nova rotina” passa a integrar casa e escola em um só lugar. Nossos professores continuam se empenhando para que as atividades propostas sejam relevantes, criativas e que façam a diferença para cada criança.

Fonte: Sphere International School (2020)

Como relatado no excerto de carta da coordenação, por meio do feedback das famílias, a escola percebeu a necessidade de reduzir sua oferta de aulas ao vivo, mantendo esses momentos apenas três vezes na semana. As videoaulas, no entanto, tiveram um bom resultado pois puderam ser acessadas com mais flexibilidade. Importante ressaltar a recomendação da OMS (2019), que diz que “crianças de até cinco anos de idade não devem passar mais de 60 minutos por dia em atividades passivas diante de uma tela de *smartphone*, computador ou TV”. Na Educação Infantil, pensando em ampliar as propostas didáticas assíncronas, foram preparados *kits* com atividades impressas e materiais de papelaria para serem utilizados pelos alunos em casa. Para orientar os pais, um roteiro de aprendizagem foi estabelecido, indicando objetivos e procedimentos.

Quadro 2: Roteiro de Aprendizagem à Distância**Roteiro de Aprendizagem à Distância / *Distance Learning Guide***

Série/*Grade*:

Professor(a)/*Teacher*:

Aula/*Class*:

Data/*Date*:

1. Título/*Title*:

2. Expectativas de aprendizagem/*Learning expectations*:

3. Materiais/*Materials*:

4. Roteiro de aprendizagem/*Learning Guide*.

Fonte: Sphere International School (2020)

As aulas da Educação Infantil seguiram as premissas de aprendizagem baseada na ludicidade e no brincar, sempre com a comunicação clara dos objetivos de aprendizagem. É difícil para crianças muito pequenas entenderem o porquê do distanciamento social ou porque devem acompanhar lições escolares quando estão em casa. Nesse sentido, a equipe docente buscou apoiar e orientar as famílias para o brincar com intencionalidade pedagógica. Compreender os diferentes contextos familiares, no entanto, é fundamental para a efetividade da gestão de um momento de crise.

Muitos pais questionaram a pertinência das aulas remotas, especialmente para crianças pequenas². Enfatizamos que a colaboração, como propulsora da criatividade e inovação, deve ser vista como constituinte dos processos educativos, sejam eles no âmbito do currículo, do planejamento, da sala de aula ou da vida escolar de modo mais amplo.

Os pais devem ser envolvidos em qualquer esforço de inovação. Se eles não entendem o que está acontecendo e por que isso irá beneficiar seus filhos, podem rápida e compreensivelmente se tornarem barreiras à mudança. No entanto, eles também podem ser os maiores defensores de todo o projeto (HORN; STAKER, 2015, p. 271).

Quando a escola e os pais colaboram, não apenas para dividir responsabilidades, mas para ajustar processos e criar novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, eles se colocam como “defensores do projeto” e não se tornam “barreiras à mudança”.

3. TRANSIÇÃO ON-LINE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alguns ajustes foram necessários. Nas primeiras duas semanas, as atividades foram encaminhadas em formato de vídeo aulas e orientações na sala de aula Google. A partir da terceira semana de aulas remotas, os professores passaram a realizar aulas ao vivo, o que demandou novas aprendizagens para a equipe pedagógica e horários específicos para o acompanhamento dos alunos e suas famílias. No Anos Iniciais, portanto, os alunos passaram a receber, além das videoaulas, *lives* diárias com professores tutores e especialistas e atividades postadas na sala de aula virtual, as quais incluíam propostas relacionadas aos projetos, alfabetização e letramento, matemática e demais áreas do conhecimento.

Esses alunos possuem acesso a plataformas de pesquisa, matemática e leitura, que oferecem possibilidades de trabalho com mais independência. Visando o bem-estar da criança e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, atividades de *mindfulness*, jogos e brincadeiras, orientações para uma alimentação saudável e exercícios físicos faziam parte das aulas semanais. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aulas foram realizadas em tempo real, respeitando a grade horária regular da escola para alunos desse ciclo, como relatado abaixo. Devido à maior autonomia e agilidade dos alunos com os recursos tecnológicos, as aulas puderam seguir com mais ritmo e diversificação de estratégias didáticas remotas.

2 Não é objetivo deste capítulo discorrer sobre aulas remotas, mas sobre como a escola e as famílias podem otimizar parcerias e colaborar para a educação em uma circunstância tão especial e atípica.

Quadro 3: Excerto de vídeo gravado por professora Tutora dos anos finais do Ensino Fundamental, divulgado em 27/03/2020

Para dar continuidade às nossas aulas, criamos um ambiente on-line, centralizado no Google Classroom, que ajudou nossos alunos a continuar sua jornada educacional sem interrupções, fazendo com que se sintam conectados aos professores e colegas de classe em um ambiente dinâmico e educacional. Durante as aulas on-line, os professores também incentivam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como gerenciamento de tempo, responsabilidade, disciplina e empatia. Acreditamos firmemente que essas habilidades sejam essenciais para que os alunos, ao longo da vida, sejam capazes de lidar com emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos e fazer escolhas responsáveis. Ao longo das semanas de aprendizagem remota, nossos alunos recebem várias práticas que apoiam o desenvolvimento dessas habilidades.

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 4: Excerto de carta da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Finais, enviada em 06/04/2020

Nossos alunos demonstram autonomia ao participarem das aulas ao vivo, das assembleias de turma, das aulas de TCC; põem em prática o autogerenciamento na realização das atividades, cumprimento dos prazos, execução de tarefas; são comunicadores ao gravarem vídeos, ao expressarem a sua opinião, ao cantarem uma canção, ao produzirem textos; agem com responsabilidade ao manterem o ritmo da rotina de estudos, pois estão presentes já na primeira aula online da manhã. Eles são solidários com seus pares durante as aulas, esclarecendo-lhes dúvidas, auxiliando-os em caso de ausência.

Fonte: elaborado pelos autores

Para saber como os alunos se adaptaram às aulas online, após quatro semanas, foram realizadas sessões de autoavaliação e *feedback*. A seguir, três relatos de alunos do 5º ano demonstram diferentes percepções, vantagens e desvantagens das aulas remotas realizadas no período de 23 de março a 23 de abril de 2020.

Quadro 5: Relato (1) de aluno do 5º ano

Ter aula em um ambiente virtual é bem bacana porque posso ter acesso ao meu próprio computador, comer e beber durante a aula e poder trabalhar no próprio ritmo e tempo. Também posso pedir auxílio para os professores quando necessito, pois eles responderão as nossas perguntas com facilidade e sem interrupções. No ambiente virtual há menos distrações de colegas e amigos e temos materiais de fácil acesso on-line. Para mim, também há desvantagens como não poder colaborar com os amigos nas atividades porque muitas vezes a câmera trava, a nossa imagem congela e o microfone em alguns momentos não funciona.

Aluno 1, 5º ano EF

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 6: Relato (2) de aluno do 5º ano

Na minha opinião, a internet tem um lado bom e um lado ruim. O lado bom é que a gente pode usar em hospitais para salvar vidas de algumas pessoas. O lado ruim é que algumas pessoas podem ficar muito viciadas e ficar no celular o tempo todo, sem curtir as coisas boas que têm do lado de fora do ambiente virtual. Agora eu vou falar um lado bom e um lado ruim das aulas online. Para mim o lado ruim é que eu não posso ver os meus amigos e as professoras, e também eu sinto falta da sala de aula. E o lado bom é mesmo que todo mundo esteja em suas casas, aqui na Escola nós continuamos tendo aula, porque não deixamos de estudar e de ter avaliativas.

Aluna 2, 5º ano EF

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 7: Relato (3) de aluno do 5º ano

Eu estou achando bem legal ter aulas no ambiente virtual, tenho aprendido muito, realizado as minhas atividades. Também gostei de realizar no *Google Classroom* a atividade avaliativa do livro “Férias na Antártica”, porque tivemos que digitar e compartilhar o documento com a professora e tudo isso on-line. Nunca havia realizado uma atividade assim.

Aluna 3, 5º ano EF

Fonte: elaborado pelos autores

Interessante comparar os relatos acima às experiências de dois ex-alunos que, hoje, vivem em Portugal e na Holanda, respectivamente. Na primeira carta, o aluno destaca a produtividade e o foco permitido pelas aulas remotas. Na segunda carta, a aluna enfatiza aspectos sociais e a falta que sente dos colegas e professores.

Quadro 8: Segmento de carta escrita em 8 de abril de 2020 por ex-aluno, estudante em escola internacional em Portugal

Estudar em casa tem sido um novo desafio por várias razões, por exemplo, precisamos saber como lidar com o computador, precisando ou não saber sobre computação. Acredito que todos estamos aprendendo a lidar com nossos problemas e nos conhecendo melhor. Hoje eu moro em Portugal, estudo em uma escola internacional que segue o currículo britânico.

As aulas on-line começaram no dia 24 de março. As lições começam às 9h15 da manhã e terminam às 15h30. Durante as aulas, os professores podem responder perguntas, mas não explicam o conteúdo da aula ao vivo. Geralmente, os professores preparam apresentações ou nos pedem para ler o livro e depois fazer exercícios.

Francamente, acho que as aulas são mais produtivas. Os alunos não estão tendo a oportunidade de fazer bagunça ou não prestar atenção ao professor, e todos estamos trabalhando muito mais do que antes porque a tarefa tem uma data de entrega e não podemos perder essa data.

Um sistema Microsoft que estamos usando anota tudo, o tempo que leva para fazer a atividade, se está certo ou errado e tudo isso será levado em consideração na nota final.

No geral, acho que tem sido muito produtivo e positivo. Existem alguns ajustes que a escola precisará descobrir, com a colaboração de todos os pais e alunos.

Ex-aluno 1, 12 anos

Fonte: elaborado pelos autores

Quadro 9: Segmento de carta escrita em 24 de abril de 2020, estudante em escola internacional na Holanda

Faz sete semanas desde que o governo holandês decidiu fechar as escolas, iniciando uma nova maneira de aprender. Embora o horário das aulas tenha sido mantido on-line (incluindo grade horária, lições, trabalhos de casa...) muita coisa mudou na minha vida diária. Meu principal sentimento sobre essa situação é que agora perdi a melhor parte da escola, o contato social com as pessoas e, em vez disso, passo o dia inteiro na frente das telas. Isso me faz sentir falta da minha escola no Brasil, um lugar onde professores e alunos são muito ativos e unidos. Essa amizade e forte conexão que experimentei no Brasil me ajudaram a socializar rapidamente e fazer amigos quando cheguei à escola de Rijnlands e esses novos amigos são muito mais importantes para mim agora, pois estamos passando por momentos difíceis juntos.

Ex-aluna 2, 14 anos

4. PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA E A SEGURANÇA NA INTERNET

Com especial atenção aos adolescentes, a parceria escola-família também inclui a segurança e a ética no ambiente digital. A internet é uma porta para o mundo, naquilo que há de bom e no que há de ruim e perigoso também. Igualmente, é um universo no qual a interação é constante, por diferentes e diversos canais e ferramentas. Nesse sentido, é preciso que os pais, em comum acordo com a escola dos filhos, tenham ciência da ética e das leis que regem o uso de tecnologias para fins educacionais e, também, fora deste contexto. No Brasil, por exemplo, a Lei 13.709, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) que estabelece princípios e práticas, definindo limites e possibilidades para uso das tecnologias na vida de todos, inclusive das escolas, educadores, estudantes e famílias, está prevista para entrar em vigor em agosto de 2020.

É preciso conhecer direitos e deveres relacionados à utilização do universo digital. Além da lei, há a ética, que preconiza o uso de linguagem adequada, o acesso a ambientes adequados a faixa etária, a utilização de dados verdadeiros, a não apropriação de conteúdo que não seja produzido por si próprio sem esclarecer as fontes, a preocupação com acesso a bases de dados não seguras e representativas, o não uso de imagem ou identidade alheia. Em qualquer uma das ações mencionadas, é preciso que o exemplo se sobreponha às palavras. Crianças e adolescentes aprendem muito a partir daquilo que percebem nas ações dos adultos com os quais convivem; assumem responsabilidade ao perceber que seus pares, sejam professores ou pais, agem de forma responsável e coerente.

Os estudantes aprendem o que vivenciam. Se os estudantes convivem com as consequências de seus atos – são responsáveis, corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem – aprendem a se tornar responsáveis (...) Se convivem com o apoio de educadores e de outros estudantes, aprendem a se apoiar e a se aceitar melhor. Se convivem com a responsabilidade, aprendem a ser autossuficientes (SENNA et al, 2018).

Nesse sentido, o próprio comprometimento dos pais com seus filhos e com a educação são percebidos e irão incentivar (ou não) os filhos ao estudo e à busca de referências culturais. São

muito mais propensas à leitura e aos estudos, por exemplo, as crianças que percebem seus pais envolvidos com essas ações, continuando a estudar e lendo com constância, seja no mundo presencial ou virtual.

5. COLABORAÇÃO E AGÊNCIA: O ENGAJAMENTO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Neste momento em que todos se esforçam para encontrar soluções viáveis para os problemas que se apresentam, não há um caminho único, mas muitas possibilidades de criação. Para Edwards (2005), a aprendizagem não é apenas uma forma de conhecer ideias pré-existentes, mas sim um processo de desenvolvimento que possibilita a interpretação de problemas e a tomada de decisão frente a eles. Edwards (2005) explica que a capacidade de engajamento com o mundo é ampliada quando em colaboração com o outro. Sempre que membros de uma comunidade identificam um problema comum, ações colaborativas são muito mais potentes para sua transformação. Nesse processo, cada sujeito também é transformado pela aprendizagem que acontece na busca por soluções comuns.

A colaboração, como forma de engajamento para a transformação, envolve a negociação de ideais e o diálogo. Não é uma simples divisão de responsabilidades a fim de otimizar a realização de uma tarefa. Colaborar é engajar-se com o outro, entrar na pele do outro para criar novas possibilidades de ação e transformação (NININ; MAGALHÃES, 2017). A colaboração, portanto, permite que a aprendizagem a distância ganhe relevância e transforme permanentemente modos de ensinar e aprender, não apenas pela digitalização ou reprodução de situações escolares tradicionais, mas também surpreendendo com novas formas de ensinar e aprender.

6. RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO REMOTO

Como referência para professores, a seguir, apresentamos uma tabela de práticas e ferramentas digitais utilizadas pela escola em foco. Cada prática didática é acompanhada de sugestão de ferramenta digital.

Quadro 10: Ferramentas digitais para apoio ao ensino remoto

Prática didática	Objetivo	Ferramenta(s)
Instrução direta	Exposição, explicação	<i>Google Meet, Screencastify</i>
Modelagem e exemplificação	Demonstrar a aplicação de estratégias ou habilidades	<i>Google Draw, Scratch, Google Slides, Google Docs</i>
Discussão	Engajar os alunos em discussões sobre determinados conceitos, conhecimentos e conteúdos	<i>Google Classroom, Google Meet</i>

Pesquisa e exploração	Problematizar e engajar os alunos na busca por informações e evidências	<i>Britannica, Science A to Z, Raz Kids</i>
Trabalho colaborativo	Realizar agrupamentos virtuais para trabalhos compartilhados	<i>Google Classroom, Google Docs, Google Sheets, Google Slides.</i>
Prática e revisão	Conectar alunos em atividades de prática e revisão	<i>Kahoot, Matific, Mathletics, RazKids, Scholastics</i>
Avaliação	Avaliar as evidências de aprendizagem e determinar as necessidades de cada aluno	<i>Google Docs and Google Forms, Matific, Mathletics, Brain Pop Jr.</i>
Reflexão e metacognição	Perguntar aos alunos sobre suas aprendizagens, seus questionamentos e necessidades para avançar	<i>Google Forms</i>

Fonte: adaptado de Tucker (2020)

Importante no momento de transição para aprendizagem remota é que as inovações sejam introduzidas de modo progressivo, iniciando pelas práticas e ferramentas já conhecidas pelos alunos. No caso da referida escola, professores e alunos já utilizavam ferramentas como o *Padlet*, *Kahoot*, aplicativos de pesquisa, leitura e matemática, além de outros recursos do Google for Education, adequados para as diferentes idades.

REFLEXÕES FINAIS

No momento em que este capítulo foi escrito, as aulas presenciais ainda não haviam sido reestabelecidas, mas as escolas já se preparavam para isso. Como será a vida escolar após o covid-19? Assim como em todo contexto de crise, a inovação, a resiliência e a colaboração são essenciais para a superação, mas as lições aprendidas e a transformação digital não acontecem em igual proporção para todos. A desigualdade de acesso a recursos materiais e tecnológicos foi evidenciada no contexto da crise, levantando mais questionamentos sobre como a escola pode conectar-se a diferentes realidades e gerar mudanças para um futuro mais justo e sustentável.

Há mais de uma década, David Perkins (2009), professor da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, discutia aprendizagens significativas para além da escola. Perkins elencou habilidades, tais como compreender problemas multidimensionais, selecionar informações relevantes, colaborar, usar diferentes línguas e linguagens, desenvolver equilíbrio socioemocional e gestão de complexidade. Hoje, mais que nunca, as ideias de Perkins continuam atualizadas e provocam escolas a criarem estruturas e práticas necessárias ao aprendiz do futuro.

Em *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*, Perkins (2009) constata que muitas aprendizagens ocorrem quase como “emboscadas”, pois quando menos esperamos, as aprendizagens mais poderosas acontecem em situações cotidianas e naturalmente contextualizadas. O momento de crise é justamente assim: impõe novos limites, mas também permite olhar atentamente para eles; escutar, questionar, surpreender-se, experimentar e resolver problemas reais, os quais dependem do engajamento de cada um envolvido no processo para serem positivamente transformados.

REFERÊNCIAS

HORN, M.; STAKER, H. **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Pág. 271.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores de ensino médio em serviço**. *Revista Alfa*. São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625–652, 2017.

PERKINS, D. **Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education**, Perkins. New Jersey: Wiley, 2009.

SENNA, C.; MORAIS, S.; ROSA, D.; FERNANDEZ, A. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs). Porto Alegre: Penso, 2018. Pág. 221.

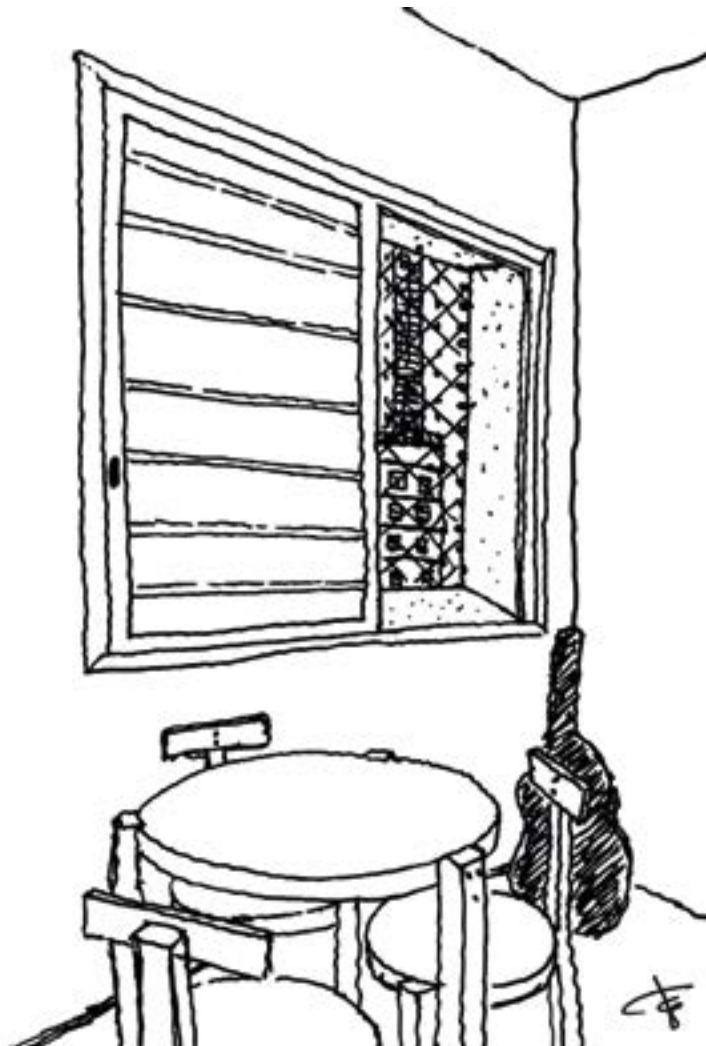
MATERIAL ONLINE

EDWARDS, A. **Relational agency: learning to be a resourceful practitioner**. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v. 43, n. 3, p. 168-182, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506000565>. Acesso em: 29.mar.2020.

INDICAÇÃO CEE Nº 193/2020 CP Aprovada em 15/04/2020. Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/normas-para-as-escolas-de-educacao-infantil-do-sistema-de-ensino-do-estado-de-sao-paulo-devido-ao-surto-global-da-covid-19>. Acesso em 29.mar.2020.

TUCKER, C. R. **The Building Blocks of an Online Lesson**. *Educational Leadership*, vol. 77, num 10, April 2020. Disponível em: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer20/vol77/num10/toc.aspx?utm_source=marketing&utm_medium=email&utm_term=Distance&utm_content=Coronavírus&utm_campaign=EL-SpecialIssueApril2020-041520. Acesso em 22.04.2020.

REFLEXÕES



O EMBATE FILOSÓFICO DO MITO E DA VERDADE NA ARENA PÓS-MODERNA SOBRE AS *FAKENEWS* DO CORONAVÍRUS

Francisco Estefogo

Num mundo incompreensível e em constante mudança, as massas chegaram a um ponto em que acreditavam, ao mesmo tempo, em tudo e em nada, achavam que tudo era possível e que nada era verdade.

(ARENDT, 2013, p. 390)

INTRODUÇÃO

A epígrafe acima oportuniza a reflexão sobre como as *fake news*, por exemplo, podem manipular a sociedade e gerar anarquia e conflitos. O cerne dos debates nas mídias sociais, sobretudo, gira em torno de aduzir quem tem mais razão, pautado por opiniões (δόξα - *doxa*). No caso do coronavírus, as *fake news* proliferam deliberadamente sem fundamento científico.

A desinformação, decorrente de campanhas difamatórias por grupos interessados em espalhar os próprios interesses, cria clima de pânico e dissemina informações equivocadas sobre a moléstia. Prometem o santo graal, como curas milagrosas e, assim, talvez lucrar com os assuntos que atraem a audiência de um contingente significativo de pessoas, principalmente num momento de tanta fragilidade como este da disseminação virótica. Um desserviço para a comunidade, pois os propagadores das *fake news* objetivam criar desconfiança em relação ao que se publica.

Para Faustino (2019), o objetivo das *fake news* é ludibriar os leitores por intermédio de um tom alarmista e do apelo emocional. D'Ancona (2018) acredita que o foco dos que postam *fake news* é engendrar nas redes sociais um ambiente para a manutenção dos calorosos debates, cujo objetivo é desviar a atenção dos usuários em relação aos seus interesses para temas mais sérios da vida contemporânea.

O embate que se instaura é sobre a razão pela qual a persuasão e, portanto, a ilusão, que é a força das *fake news*, tem maior repercussão e manipulação e se sobrepõe a verdade dos fatos. Uma das razões é a fragilidade em desenvolver o espírito crítico. A outra, as emoções, inerentes à existência humana que, normalmente, flertam com qualquer expediente; uma terceira razão é a fluidez das características da pós-modernidade (BAUMAN, 1999). D'Ancona (2018) discute que essa visão de mundo, pautada em emoções, que se tornou mais relevante para a opinião

pública em relação ao que os fatos objetivos realmente são, ou seja, a estrutura do conceito de pós-modernidade.

O objetivo deste capítulo é refletir, do ponto de vista filosófico, sobre as possíveis explicações que possibilitam que as *fake news* sejam mais pujantes que a transparência dos fatos e da realidade que atravessamos neste momento tão delicado da humanidade.

Para tanto, este estudo está pautado nas concepções filosóficas dos sofistas, no que se refere à sedução. “O vendedor dos bens pelos quais a alma (a mente) é nutrida” (GUTHRIE, 1995, p.40), é a maneira como Sócrates descreve o sofista. Dito de outra forma, os sofistas conhecem bem a arte-mestra do poder do discurso persuasivo em relação ao que a alma humana precisa. Como contraponto, a partir do desenvolvimento da ontologia do ser, da razão, da verdade e da lógica, esta provocação filosófica também se fundamenta nos princípios de Parmênides. O filósofo sugere que evitemos o caminho sensível, uma via de confusão como, por exemplo, as *fake news* do mundo contemporâneo, pois seduzem as massas indecisas a acreditarem que “ser” e “não ser” são iguais. Essas duas concepções filosóficas serão discutidas e relacionadas no contexto da era pós-moderna, conforme D’Ancona (2018) postula.

Algumas *fake news* sobre o coronavírus têm abarrotado as mídias sociais nos últimos meses. Algumas delas foram proferidas descabidamente pelos mandatários federais de países como o Brasil e os Estados Unidos. Exemplos ardilosos vindos do alto escalão são “A China, para dar um golpe na economia mundial, infectou seu próprio povo, espalhando o vírus pelo mundo”; “O coronavírus é decorrente do uso dos inseticidas”; “prender a respiração por 10 segundos indica se a pessoa está contaminada”.

A persuasão e a manipulação dessas *fake news* é algo intrigante, visto que induzem a se aceitar e se convencer sobre uma ideia, uma atitude, ou a realizar uma ação. Isso é possível por intermédio dos meios de comunicação de massas, particularmente, devido à ascensão das ferramentas tecnológicas, bem como das técnicas de *marketing* que estão muito desenvolvidos. É quase impensável fugir das garras arrebatadoras da manipulação, do feitiço e do engano, pois, como diz Górgias, um dos principais sofistas, as palavras são mágicas para despertar emoções. Para a manipulação das massas, na contemporaneidade, a magia das palavras é capital.

De forma ilegítima, as *fake news* comovem, agradam e convencem em relação às linhas de conduta, teorias ou crenças. A comoção está relacionada à emoção e à excitação, mas não com a sabedoria. A esfera do afetivo, por ser afável, está no campo do agradar. O convencimento está relacionado com as apresentações de evidências de provas ou argumentos. A empatia é uma força potente da persuasão, pois a influência das *fake news*, por exemplo, é potencializada. A sintonia é outro agente importante porque ela gera a confiança.

As *fake news* sustentam-se, dentre outras razões, devido à existência da vida dupla dos usuários, ou seja, o mundo *offline* para representar a vida real, controlada e sancionada com possíveis punições, pois o anonimato não é presumível; e o *online*, que é um ambiente livre

de preocupações e de possíveis sanções (BAUMAN, 2017), já que o agente anônimo impera. O deslumbramento pelas liberdades do mundo *online*, sem circunstâncias impostas, oportuniza a propagação de conteúdo permeado por uma ótica emocional dos fatos em detrimento de dados verificáveis, que possam atestar a veracidade da informação.

Outro aspecto que dá fôlego para as *fake news* é o aumento da velocidade com que a circulação das informações ocorre na internet, pois as redes sociais, por exemplo, possibilitaram novas formas de interação. Nessa linha, Katutani (2018) aponta que essa democratização da informação fez com que a “sabedoria das multidões” (grifo da autora) passasse a ocupar um lugar de prestígio em relação ao conhecimento legítimo. Assim, as fronteiras entre o mito e a verdade tornaram-se mais voláteis e tênues, comprometendo o processo de argumentação para a sustentação da verdade, da razão e da lógica.

A sedução sempre nos induz a algo relacionado aos nossos interesses. Neste momento sócio-histórico de medo e pavor, o que mais se deseja é desenvolver a vacina para a covid-19, ou remédios e maneiras mais eficientes de se evitar o contágio. Talvez não tenhamos a consciência desses desejos, mas com a ação do sedutor, eles vêm à tona. Como dito acima, a alma é nutrida por certos bens. Em relação às *fake news*, dizem respeito ao impacto emocional ante as nossas necessidades.

Com o princípio tal como o “bom” é aquilo que satisfaz os instintos e as paixões das pessoas, os sofistas, mestres na arte da persuasão, ensinavam seus alunos o dom da oratória e o uso da retórica para alcançar seus objetivos por meio da persuasão. Com exímio domínio da linguagem, os sofistas conheciam bem as palavras que tinham poder de seduzir, entreter, sensibilizar e persuadir. Essas ações são muito atuais, recorrentes e fortes para o entendimento da pós-modernidade.

Para Aristóteles e Platão, a retórica dos sofistas era “a sabedoria (*sapientia*) aparente, mas não real”, pois os mestres da retórica ensinavam a argumentação acerca de qualquer tema, mesmo que os argumentos não fossem válidos. A procura da verdade não era o foco dos sofistas, mas o esmero da arte de triunfar sobre certas discussões e debates, já que, para eles, a verdade é relativa de acordo com o lugar e o tempo.

É esse embate filosófico do mito e da verdade, na arena pós-moderna das *fake news* sobre o coronavírus, que este capítulo propõe discutir e refletir. O conceito de pós-modernidade será primeiro explanado de modo que se explique como o mundo está cada vez menor devido à perda de fronteiras por meio, especialmente, do avanço da tecnologia. Na sequência, serão apresentadas as bases filosóficas dos sofistas da arte de seduzir, ou seja, o mundo *doxa* (opiniões). Posteriormente, serão abordados os pensamentos elaborados por Parmênides acerca da verdade (*ἀλήθεια* - *alétheia*). Para o filósofo de Eléia, a *alétheia* está relacionada com o simples que se opõe ao duplo, à ambiguidade. Além disso, algumas *fake news* sobre o coronavírus serão examinadas sob a ótica dessas duas concepções filosóficas. No final, considerações serão elaboradas

com o intuito de se estimular a busca por argumentos mais consistentes, rarear a ignorância, apurar a veracidade dos fatos, bem como formular critérios mais críticos e científicos, no caso do coronavírus, para a leitura dos acontecimentos.

2. A ARENA PÓS-MODERNA

Com o fim da Guerra Fria em 1991, o mundo passou a viver sob a égide da pluralidade, do domínio do sistema capitalista e da globalização entre quase todas as nações. Essa estrutura socioeconômica cultural pós Guerra Fria consiste no que pensadores e filósofos denominam o período pós-moderno. Trata-se da ruptura com antigos modelos de pensamentos, que eram pautados na razão e na ciência, como o cenário do desenvolvimento humano.

Para Lyotard (2009), um dos mais importantes filósofos a conceituar a pós-modernidade, de forma geral, a total falência das ideias tidas como certas e verdadeiras em detrimento de um conjunto de meras hipóteses ou especulações é o que caracteriza a era pós-moderna. Nota-se, aqui, a relação das premissas sofistas no que dizem respeito à sedução como característica da constituição do pensamento pós-moderno, bem como a matriz das *fake news*.

Em decorrência dessa conjectura calcada em pressuposições, mas não em fatos, o individualismo e a subjetividade exacerbada e, portanto, a substituição do pensamento coletivo, direciona a ação humana para o “aqui e agora” (*Carpe Diem*). Consequentemente, o narcisismo, o hedonismo, o egoísmo e o consumismo são alguns dos novos valores da sociedade pós-moderna. A liberdade de expressão e, assim, a pluralidade e o multiculturalismo e a ausência de regras e valores são também outras características da nova ordem social.

Os progressos tecnológicos, principalmente nos meios de comunicação, da informação e da mobilidade, bem como a banalização do uso da internet, além do monopólio quase planetário do sistema capitalista, são algumas das particularidades que contribuíram ainda mais com a consolidação da sociedade pós-moderna.

Bauman (1999) usa a expressão “modernidade líquida” para se referir à pós-modernidade. Para o filósofo polonês, a instabilidade, a mistura entre o real e o imaginário, a fragmentação, a valorização do prazer individual, a descentralização e o multiculturalismo são algumas das características mais emblemáticas da sociedade pós-moderna. Essas questões justificam o uso da palavra “líquida” para explicar o estado instável e permeável da atual “modernidade”.

Para Bauman (1999), as relações sociais podem exemplificar a fluidez da pós-modernidade. Por serem muito efêmeras, construídas fácil e rapidamente, tendem a ser destruídas com a mesma facilidade, pois desaparecem muito fugazmente. Os relacionamentos iniciados e brevemente mantidos por meio das redes sociais na internet é um bom exemplo do princípio da superficialidade das relações contemporâneas.

Esse cenário de imaginação oriundo, essencialmente, pelas mídias eletrônicas, a colonização exercida pelos mercados econômico, político, cultural e social, o enaltecimento do consumo como expressão pessoal, dentre outras nuances do mundo pós-moderno, oportuniza ainda mais o surgimento das *fake news*, já que, na pós-modernidade, a maneira como a verdade é concebida fica em segundo plano (SANTOS, 2017). O mito é mais atraente.

Os interesses que movem a divulgação das *fake news*, cenário favorável para a publicação e disseminação de mentiras, são as forças que importam. Desse modo, as informações são manipuladas para que a opinião pública possa ser ludibriada, iludida ou até controlada, instaurando uma maneira de ser e pensar que atenda aos objetivos políticos, culturais e econômicos de determinados grupos sociais.

Outra base de suporte das *fake news* é o conceito de pós-verdade que, segundo D'Ancona (2018), está relacionado a uma visão de mundo pós-moderna baseada nas emoções. Essa perspectiva emocional do mundo mostra-se mais relevante para a opinião pública do que os fatos objetivos possam realmente ratificar.

Como o posicionamento dos leitores pós-modernos são construídos a partir de afinidades e predileções, o que ofusca a confiabilidade dos fatos verdadeiros, o cenário contemporâneo torna-se fecundo para a disseminação das *fake news*. Elaboradas para encantar os leitores, as *fake news* nutrem-se do efeito sensibilizante que elas buscam promover por meio de apelos emocionais (D'ANCONA, 2018). Nesse enquadre, a emoção tem sobrepujado a razão, o que leva à pulverização da verdade, robustecendo a era da pós-verdade.

Lyotard (2009) entende a linguagem e a cultura como construtos sociais que imprimem posturas ideológicas. Com isso, o filósofo postula que as *fake news* são um desserviço informacional como consequência da perspectiva pós-modernista, pois todos os usuários das mídias sociais são deliberadamente autores e leitores. Nessa linha, D'Ancona (2018) pontua a relativização da verdade, uma vez que os critérios para identificar o que é mito ou verdade tornaram-se fluidos. Consequentemente, as mídias impressa e televisiva perderam credibilidade como uma fonte de informação fidedigna. A partir disso, Katutani (2018) sobreleva que, na pós-modernidade, as *fake news* fomentam uma percepção da verdade e da realidade de forma fragmentada.

Na contramão das opiniões sem fundamentos verídicos, para Faustino (2019), a verdade é oriunda da construção intelectual humana, sustentada pelo conhecimento individual de cada um. Dessa forma, a verdade não necessariamente representa a realidade tal como de fato ela é, mas como ela pode ser, pois é o intelecto individual que interpreta a verdade. Esse argumento sustenta a premissa de que a pós-verdade se constitui no senso comum, e corrobora a visão pós-moderna direcionada a valorização e o respeito da multiculturalidade das diversas vozes sociais, bem como oferece aportes para o questionamento de discursos hegemônicos e saberes instituídos. Dessa forma, a verdade na pós-modernidade é enigmática e porosa, uma vez que possibilita a manifestação de toadas das múltiplas opiniões (*doxa*), mas pode ser pautada no senso comum, longe da

verdade dos fatos (*alétheia*). Dessa forma, instaura-se o embate filosófico do mito e da verdade na arena pós-moderna.

3. A ARTE PERSUASIVA DOS SOFISTAS

Como a democracia em Atenas no século V a.C ainda estava em fase de desenvolvimento e consolidação, a habilidade de argumentar em público para se defender as ideias e convencer as assembleias era central. O trabalho dos sofistas, apesar das críticas, foi imprescindível para a vida adulta em um regime democrático. Protágoras de Abdera (c. 490-421 a.C.) e Górgias de Leontinos (a.C. 487-380 a.C.) foram os mais conhecidos sofistas.

Górgias é célebre por ignorar as noções da moral e da virtude. Para ele, a persuasão era determinante e primordial para uma vida feliz. Suas técnicas eram baseadas no poder do uso das palavras, na forma como debater, seja ao usar a emoção ou a passividade. A retórica que ele ensinava era uma arte de sedução e lisonja, e a dialética – *erística* – se constituía na arte de interrogar por meio da disputa, do embate e da discussão, dispensando a apresentação da razão (DUMONT, 2004).

Com a máxima, “O homem é a medida de todas as coisas”, Protágoras defendia a subjetividade e a particularidade de cada indivíduo. Em outras palavras, tudo é relativo e, portanto, não existe verdade absoluta. A subjetividade do ser e o princípio do “não ser”, oposto de Parmênides, como será visto mais adiante, eram os conceitos centrais de Protágoras. Segundo o filósofo, o conhecimento, para além das opiniões e das aparências, seria impossível. Essa concepção da verdade é a base do pensamento relativista.

Amparado pela arte de seduzir, Górgias diverge de Protágoras no que diz respeito ao indivíduo como medida de tudo. Para o filósofo de Leontinos, a verdade não existe, visto que tudo se constitui apenas de opiniões. Todo discurso tem como objetivo seduzir para então se formular um ponto de vista. Assim, toda posição é, na prática, a maneira mais sedutora de um determinado momento.

Ao utilizar todas as influências do discurso, e limitados à arte de seduzir, os sofistas, muito bem pagos pelo seu trabalho, mostravam que um argumento fraco poderia ser contestado, em questão de segundos. Igualmente, ensinavam que um argumento forte poderia não ter força alguma. “A meta era ser um bom falante, levantando pontos de debates, e não adquirir interesse científico por um assunto em si mesmo” (GUTHRIE, 1995, p.48).

Os sofistas não se preocupavam com as explicações, pois o único objetivo era ensinar como arruinar um oponente em um debate, por meio da articulação e do uso das palavras certas nos momentos certos. O poder do discurso persuasivo era central. Nessa questão, Guthrie (1995) postula que, para Protágoras, o importante era “a batalha verbal, na qual um deve sair vencedor e o outro vencido” (1995, p.45).

Sendo assim, para os sofistas, a verdade não era fixa, tampouco permanente; pelo contrário, era temporária e individual. A verdade sofista era o induzimento associado às palavras que

forjam as mentes humanas. Dito de outra forma, a combinação da sedução, que sempre nos induz a algo relacionado aos nossos desejos, mais a magia das palavras, que para (GÓRGIAS, 485 a.C – 380 a.C) desperta emoções, são os elementos constituintes da verdade sofista. Esse rigor está muito relacionado aos objetivos das *fake news*, uma vez que objetivam ludibriar os leitores por meio de uma tônica alarmista e do apelo emocional (FAUSTINO, 2019), dada a fragilidade das comoções humanas.

4. A VERDADE DE PARMÊNIDES

Parmênides, pai da ontologia ocidental, e fundador da escola eleática, influenciou a filosofia da antiguidade, bem como a filosofia moderna e a contemporânea. Sua frase mais célebre é: “O ser é e o não ser não é” Seus estudos estiveram principalmente baseados nos temas acerca do desenvolvimento da ontologia do ser, da razão e da lógica.

Para Parmênides, o caminho da ilusão é a via do “não ser”, uma vez ela é decorrente da aparência, da opinião e dos sentidos. O desdobramento do “não ser” é um mergulho nas incertezas e no equívoco. O filósofo tem essa visão porque a existência do “ser” ocorre somente por meio das essências. Dessa forma, o “não ser” não é, pois não tem essência, tampouco identidade. A essência do “ser” é eterna, única, fixa, imóvel, ilimitada e imutável. As mudanças que percebemos do mundo são frutos das aparências, de sentidos ilusórios. Assim, o mundo sensível, que vemos, sentimos e tocamos, é um devaneio.

O filósofo de Eleia escreveu o poema “Sobre a natureza” para explicar o caminho da opinião (*doxa*), que está baseado na aparência e, portanto, promove as incertezas e o equívoco. O poema também explica caminho da verdade (*alétheia*) e da essência, que é pautado pelo pensamento lógico e pela razão (REALE, 1990). O poema, próximo à poesia épica e encontrado apenas em fragmentos, é dividido em três partes: um Proêmio, Primeira Parte (O caminho da verdade) e Segunda parte (O caminho da opinião). O tema principal do proêmio é o encontro de um jovem com a Deusa da Justiça. Ela o conduzirá à “verdade bem redonda”, ou seja, ao conhecimento, que se contrapõe às “crenças dos mortais”.

Primeiro, ela recebe o jovem, presumidamente o próprio Parmênides, para lhe clamar a poesia e para depois lhe dizer a razão de ele estar ali: entender a diferença entre duas vias de conhecimento, ou seja, “o coração inabalável da verdade fidedigna” e “a crença dos mortais, em que não há confiança genuína”. Esse encontro com a deusa não tem um sentido místico, pois ela não tem interesse em salvar almas ou encorajar o perdão dos pecados. Pelo contrário, o foco é a compreensão da realidade, do ser e da verdade. Os fragmentos do poema, extraídos da obra de Reale (1990) e apresentados abaixo, aludem a essa proposição:

Terás, pois, de tudo aprender: o coração inabalável da verdade bem redonda e as opiniões dos mortais, em que não há uma verdadeira certeza. Mas também isso aprenderás: como as aparências têm de aparentemente ser, sendo tudo em todo sentido (B1.28b-32).

A “verdade fidedigna” ou “bem redonda”, estabelece a existência como realidade única, posição que ficou conhecida como monismo. Como Parmênides acredita que todas as coisas se movem, o movimento é apenas aparente. Assim, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, por exemplo, mesmo que o rio aparentemente não esteja se movendo. De acordo com o filósofo, “o ser é imóvel porque se movesse poderia vir a ser e então seria e não seria ao mesmo tempo.”

Figura 1: Parmênides e a Deusa da Justiça



Fonte: Fragmento do famoso quadro “Scuola di Atene” do renascentista Raffaello Sanzio

Com esse pensamento, Parmênides elabora o princípio da não contradição, onde o “ser” é o seu contrário e o “não ser” não é. Disso floresce a icônica frase “o ser é e o não ser não é”. A partir dessa concepção, a elaboração da ontologia do ser, da razão, bem como da lógica tomam corpo, apresentando o “ser” e o “não ser” de forma absoluta, o que pode não admitir qualquer outro caminho possível de realidade.

Assim, há dois caminhos: o da verdade (*alétheia*) e o da opinião (*doxa*). Para Parmênides, temos que nos afastar do caminho das opiniões, que é captado pelo campo sensorial. Os sentidos só nos trazem o ilusório, que é via do “não ser”, do nada, do inominável, do impensado, do indizível e do inenarrável. A *doxa* é o campo da percepção, da opinião, do “não ser”. A *alétheia* é do campo da verdade, do “ser”. Por isso, o “ser”, a verdade, não é igual ao “não ser”, o mito. Da mesma forma, as *fake news*, calcadas nos apelos sensoriais e emocionais, não são iguais as notícias verdadeiras, pautadas em informações verossímeis.

O poema “Sobre a natureza”, então, suscita a reflexão sobre a existência do “ser”, por meio da essência e da razão. Para o filósofo eleático, o “ser” é, como já mencionado anteriormente, eterno,

único, imóvel e ilimitado. Por conseguinte, a filosofia é a via para o caminho da verdade pura. O que nos faz pensar que tocamos e sentimos o mundo é ilusório, decorrente das emoções.

Reivindicar o conhecimento de uma verdade não alcançada pelo comum dos mortais é o que se depreende do referido poema. O foco é perseguir uma via de pensamento que conduz a uma compreensão transcendente da imutável verdade (*alétheia*) sobre a opinião mortal (*doxa*). A Deusa da Verdade instrui Parmênides a se afastar do caminho sensível, uma via de confusão, que leva as massas indecisas a acreditarem que “ser” e “não ser” são parecidos. Mas para Parmênides, não são. Assim, relacionando esse pensamento filosófico com o momento atual, as *fake news* não são iguais às notícias com fundamentos científicos.

Por meio de um discurso lógico-argumentativo, marcado pelos signos que caracterizam “o que é”, principalmente quando a Deusa da Verdade aponta ao jovem para percorrer os caminhos rumo ao âmago da verdade, Parmênides evoca que novo caminho deverá aparecer como verdadeiro e justo, ou seja, do que “é”, por oposição aos caminhos tradicionais, os dos mortais “não justos”, isto é, do “não ser”.

5. AS *FAKE NEWS* DO CORONAVÍRUS SOB O OLHAR SOFISTA E PARMENIDIANO

Partindo da definição de Sócrates em relação aos sofistas, ou seja, “O vendedor dos bens pelos quais a alma (a mente) é nutrida” (GUTHRIE, 1995, p. 40), e frente ao que a alma precisa para se nutrir em tempos de coronavírus, isto é, a cura, remédios, métodos eficazes para se evitar o contágio e a disseminação da moléstia, as *fake news*, examinadas abaixo, oportunizam reflexões frente às concepções sedutoras dos sofistas e da razão, de Parmênides.

Se a relação entre o “bom”, que agrada os nossos instintos, paixões e interesses, e o uso das palavras certas, nos momentos certos, for o elemento central da arte da sedução, as *fake news*, apresentadas na sequência, ratificam essa circunstância. Vejamos:

Quadro 1: As *fake news* da facilidade

ÁLCOOL GEL NÃO TEM EFICÁCIA, MAS VINAGRE TEM
GARGAREJOS SÃO EFICAZES PARA COMBATER O VÍRUS NOS PRIMEIROS DIAS, QUANDO O CORONAVÍRUS FICA RESTRITO À GARGANTA
BEBER ÁGUA QUENTE OU CHÁS QUENTES MATA O VÍRUS

Fonte: O GLOBO (2020)

A sintonia e a empatia que as *fake news* acima preconizam, dado a apreensão, o pavor e a insegurança mundial frente ao coronavírus, possivelmente geram confiança entre os leitores, pois as recomendações feitas são de fácil acesso, portanto, agradam. Consumir vinagre, fazer gargarejos e beber água ou chás quentes são eventos triviais do dia a dia das pessoas. Contudo, a negativa direcionada ao álcool gel, por exemplo, dado o fato que esse amparo desapareceu das prateleiras

dos mercados e das farmácias, não seria um forte argumento como um antídoto de proteção, uma vez que não está mais acessível. Dessa forma, o convencimento de se usar vinagre é mais contundente. Fica difícil admitir qualquer outro caminho possível de realidade, como diria Parmênides.

Da mesma maneira, as *fake news*, mostradas a seguir, também fazem essa alusão ao efeito sensibilizante que elas suscitam por intermédio das súplicas emocionais (D'ANCONA, 2018).

Quadro 2: As *fake news* da cura

JÁ EXISTE CURA CONTRA O CORONAVÍRUS
MÉDICOS TAILANDESES CURAM CORONAVÍRUS EM 48 HORAS
HÁ MEDICAMENTOS ESPECÍFICOS EFICAZES CONTRA O NOVO CORONAVÍRUS

Fonte: O GLOBO (2020)

Com o uso das palavras certas, ou mágicas, como diz Górgias, ou seja, “cura”, “curam”, “medicamentos específicos eficazes”, no momento certo de ocorrência de inúmeras mortes em vários países, as *fake news* acima talvez sensibilizem os leitores, pois induzem aos interesses de proteção contra a doença e de luta pela vida. O que a alma humana precisa nesta conjuntura.

O último exemplo de uma possível *fake news*, descrita a seguir, refere-se ao poder de manipulação usado para que os leitores possam porventura ser ludibriados, iludidos ou até controlados. O objetivo pode ser de se instaurar uma forma de pensamento que atenda aos objetivos econômicos de determinados grupos corporativos. A discussão, abaixo, também é um exercício para se elaborar critérios críticos para a leitura dos acontecimentos.

Quadro 3: *fake news* “fake”?

ANVISA PROÍBE USO DO APP ZOOM POR PROBLEMAS DE SEGURANÇA
--

Fonte: ISTO É DINHEIRO (2020)

O isolamento social acarretou o trabalho *home office* de forma maciça. Nessa instância, os *softwares* de reuniões *online* tiveram grande demanda, principalmente o “ZOOM¹”. A indagação que se faz frente à essa (*fake*) *news* é porque a Agência de Vigilância Sanitária do Brasil (ANVISA), vinculada ao Ministério da Saúde, que controla e regula a área sanitária de serviços e produtos, proibiu o uso do aplicativo ZOOM. *A priori*, a inquietante suspeita deveria ser investigada por um órgão de competência da área da tecnologia da informação. Talvez, alguma instituição afiliada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações fosse tecnicamente mais bem preparada para fazer uma afirmação tão eloquente como essa.

1 A Zoom Video Communications é uma empresa americana de serviços de conferência remota instalada em San José, Califórnia. Videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel são alguns dos serviços prestados pela instituição.

O que paira no ar, considerando a busca de argumentos mais consistentes para apurar a veracidade dos fatos, bem como formular critérios críticos para a leitura dessa (*fake news*), em particular, é se alguma grande incorporação da área da tecnologia da informação não incitou esse episódio. É sabido que a ZOOM faturou bilhões de dólares nos últimos tempos devido à astronômica procura pelos seus serviços, uma vez que milhões de pessoas estão fazendo trabalho *home office* por causa do coronavírus. Será que essa (*fake news*) não foi instaurada de uma maneira que atendesse aos objetivos econômicos de alguma colossal empresa de inovações tecnológicas? Será um mito ou verdade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo objetivou discutir as possíveis explicações que facilitam que os mitos das *fake news* sejam mais impetuosos que a transparência dos fatos e da realidade deste momento sócio-histórico tão angustiante do contágio do coronavírus. A partir de alguns exemplos de *fake news* sobre o coronavírus, que foram examinadas pelo prisma das concepções filosóficas dos sofistas, mestres do poder do discurso persuasivo, bem como pelos princípios de Parmênides no que se refere ao desenvolvimento da verdade e da lógica, algumas considerações podem ser feitas no que dizem respeito à busca de argumentos mais consistentes. Dessa forma, será possível apurar a veracidade dos fatos e, assim, formular critérios mais críticos para a leitura dos acontecimentos.

Tendo em vista que na era pós-moderna, sobretudo, por conta dos avanços da tecnologia de informação, todos somos autores e leitores, a verdade dos fatos se fundamenta em posições ideológicas. Como nas redes sociais, espaço deveras democrático, não há controle e ou sanções com possíveis punições (BAUMAN, 2017), todos se posicionam. O embate que se instaura entre o mito e a verdade é origem dos fatos e seu impacto na humanidade.

Neste momento de apreensão, pavor e insegurança mundial, com previsões apocalípticas, talvez nunca enfrentado na era moderna, o que nutre a frágil alma da humanidade é o afago, o alento, o acolhimento. O santo graal evidentemente é a vacina, remédios que curem ou o aperfeiçoamento de tratamentos. As *fake news* são imbatíveis nessa questão, pois com as palavras mágicas, como diz Górgias, estabelecem uma sintonia atraente entre a necessidade humana e o objeto desejado.

Neste estudo, os exemplos das *fake news* sublinham o uso das palavras “cura” e “eficaz”, como elementos centrais sedutores em relação à fragilidade humana que o pânico da pandemia ocasiona. Inspirado em Parmênides, é quase inadmissível não admitir qualquer outro caminho possível da realidade dada a força de persuasão das palavras e do momento vulnerável.

Já o exercício proposto para se averiguar a veracidade da (*fake news*) sobre o software ZOOM, particularmente devido às palavras “Anvisa”, “proíbe”, “ZOOM” e “segurança” causa intriga frente ao que foi examinado e filosoficamente discutido antes. Isso porque, como dito antes, a Anvisa é uma instituição ligada à saúde, mas não à tecnologia. “Proibir” sugere uma ação muito impactante, ainda mais vinda de um órgão federal. “ZOOM” é um dos programas mais usados para se fazer

reuniões e oferecer aulas virtuais por conta do isolamento social, o que chama atenção de muitas pessoas. E “segurança”, em tempos de crimes cibernéticos, gera empatia. Na verdade, a força de todas as palavras examinadas comove, causa excitação, acolhe e gera confiança dada à “fome das almas” neste período de desespero. Os dois blocos das *fake news* apresentados anteriormente oportunizam a propagação de conteúdo permeado por uma ótica emocional dos fatos em detrimento de bases calculáveis, que possam assegurar a autenticidade da informação.

Frente às provocações filosóficas feitas neste capítulo, bem como aos exemplos das *fake news* apresentados, torna-se imprescindível o encorajamento constante pela busca por argumentos mais substanciais para apurar a veracidade dos fatos, indagar se é mito ou verdade, tal como elaborar critérios mais críticos e científicos para a leitura dos acontecimentos e assim, abandonar a ignorância. Também se torna necessário o desprendimento dos sentidos, porque a verdade não pode ser percebida pelo campo sensorial, do mundo dos sentidos, mas sim concebida pela razão (PARMENIDES, 515 a.C. – 460 a.C.).

A despeito do fato de as emoções serem inerentes à existência humana, no que diz respeito à subjetividade, aos desejos, aos interesses e aos objetivos que facilmente se esmorecem frente à sedução, à persuasão, à empatia e ao acolhimento, desenvolver o pensamento crítico é central para que o engodo não se sobreponha nas nossas direções e escolhas para os nossos projetos de vida. A falta de discernimento em relação ao que se propaga, sobretudo, nas mídias sociais, como diz Parmênides, pode tornar o mergulho nas incertezas da confusão ainda mais profundo, pois as massas indecisas e ludibriadas tendem a acreditar que o “ser”, no caso deste estudo, as notícias verdadeiras, e o “não ser”, as *fake news*, sejam iguais.

O pensamento de Yuval Noah Harari, filósofo e historiador israelense, complementa estas considerações ao afirmar que rejeitar os posicionamentos de ordem política, religiosa, econômica e ideológica, searas comuns das *fake news*, é central no que se refere ao embate entre o mito e a verdade. Em tempo da pandemia do coronavírus, o conhecimento científico deve ser o cerne da racionalidade das notícias.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia do Bolso, 2013.

BAUMAN, Z. **Intimations of Post-modernity**. New York/London: Routledge, 1992.

_____. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2017.

D’ANCONA, M. **Pós-verdade – a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news***. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DUMONT, J. P. **Elementos de história da filosofia antiga**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

FAUSTINO, A. ***Fake News – a liberdade de expressão nas redes sociais e na sociedade da informação***. São Paulo: Lura Editorial, 2019.

GUTHRIE, W. K. C. ***Os sofistas***. São Paulo: Paulus, 1995.

KATUTANI, M. ***A morte da verdade – notas sobre a mentira nas era Trump***. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

LYOTARD, J. F. ***A condição pós-moderna***. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

REALE, G.; ANTISERI, D. ***História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média***. São Paulo: Paulinas, 1990.

REALE, G. ***História da Filosofia Antiga***. São Paulo: Loyola, 1992.

SANTOS, C. C. ***A época da pós-verdade e os desafios éticos na intervenção social***. *Revista Sensos-e*, Coimbra, v. 4, n. 2, 2, p. 17-25, 2017.

BRINCANDO



A GLOBAL PLAY BRIGADE¹

Cathy Salit

Em março de 2020, quando ficou claro que o covid-19 estava se transformando em uma pandemia mundial, procurei meus queridos colegas com sede em Nova York pelo East Side Institute (ESI). “Devemos procurar ativistas de Performance em todo o mundo para ver se juntos descobrimos uma maneira de impactar e ajudar durante essa crise assustadora?”, propus. É claro que a resposta da diretora executiva da ESI, Lois Holzman, foi sim, vamos ver o que podemos criar juntos! E assim eu fiz. Este breve ensaio compartilha um pouco da Global Play Brigade, que ainda está sendo criada, agora representada em 36 países.

A Global Play Brigade (GPB) surgiu em resposta à pandemia global que está afetando toda a humanidade. Somos artistas / terapeutas / educadores que saem do crescente movimento social do ativismo da performance. Acreditamos que a integração e utilização do brincar, improvisação, ser palhaço, fazer teatro e terapia na vida cotidiana é uma metodologia vital para criar esperança, possibilidade, bem-estar emocional e desenvolvimento. Essa crise atual está desencadeando uma onda de criatividade e conexão humana que sempre esteve lá, mas foi oculta ou suprimida - e agora, por necessidade, está vendo a luz do dia em belas expressões em todo o mundo.

A Global Play Brigade apoia e constrói com essa onda humana criativa, a fim de servir, criar o “inédito viável” e construir uma comunidade global para a mudança. Que tipo de mudança? O fim da pobreza e de todas as formas de discriminação. Acesso equitativo economicamente, socialmente, educacionalmente, culturalmente. Democracia das pessoas. Salvando nosso planeta. E, como ativistas de performance em todo o mundo, entendemos que parte integrante da construção de uma comunidade que pode fazer mudanças significa que devemos brincar, improvisar e atuar; desenvolvendo nossa capacidade e necessidade humanas de ser criativos, amar, rir, chorar, estar socialmente conectados, crescer e ser feliz.

Não encerraremos os trabalhos (quando a crise acabar). Nosso objetivo é criar muito além do aqui e agora; improvisar, imaginar e lutar por um novo mundo.

Essa é a declaração de missão da Global Play Brigade, que evoluiu agora ao longo de dois meses e meio. Nosso slogan é Play it Forward. Nosso site é www.globalplaybrigade.org, e você pode encontrar-nos em todas as mídias sociais no Facebook, Instagram, TikTok, Twitter e muito mais. Somos patrocinados pelo Performing the World / East Side Institute e pela Global Improvisation Initiative. Muitas outras organizações e comunidades também estão representadas em nossas fileiras; a the Applied Improvisation Network, the Perform, Play, Learn and Grow conference, e

1 O material foi traduzido e agrupado neste capítulo por Fernanda Liberali e revisado por Ulysses Diegues.

outras. Atualmente, temos 36 países fortes e em expansão todos os dias; ativistas da performance da Austrália, Áustria, Bangladesh, Bélgica, Bermuda, Brasil, Canadá, China, Dinamarca, Gâmbia, Alemanha, Grécia, Hong Kong, Índia, Israel, Itália, Japão, México, Nepal, Tanzânia, Filipinas, Holanda, Nova Zelândia, Nicarágua, Nigéria, Paquistão, Peru, Sérvia, África do Sul, Espanha, Síria, Taiwan, Turquia, Emirados Árabes Unidos, Reino Unido, Estados Unidos.

Até o momento em que escrevemos, estamos a apenas algumas semanas de “ir a público”, fornecendo workshops gratuitos on-line em muitos idiomas e fusos horários diferentes em todo o mundo. Nossas oficinas fornecerão um local e um espaço para as pessoas além-fronteiras tocarem, improvisarem e contarem histórias juntas. Para compartilhar como estamos, ouvir e escutar outras pessoas sobre como elas estão, enquanto todos navegamos juntos por essa crise. Essas oficinas criarão espaço para rir, chorar, ouvir, falar, brincar, ficar quieto juntos, ser bobo, ficar assustado, fazer muito barulho juntos, estar lá um para o outro.

A Global Play Brigade é composta por uma magnífica variedade de pessoas talentosas, comprometidas, inteligentes, criativas e diversas. Eles usam teatro e improvisação trabalhando com crianças e adolescentes na Nigéria, Nepal, Nova Zelândia e Peru. Eles empregam ferramentas de jogo e desempenho para ajudar pessoas estigmatizadas com doenças mentais na Índia. Ensinam jogos de improvisação e teoria a estudantes universitários da América, Canadá e Europa. Fornecem treinamento de improvisação para se divertir e viver a vida de estudantes e trabalhadores na China. Oferecem terapia social para apoiar o crescimento emocional através das fronteiras internacionais, com pessoas de diversas esferas da vida. Trabalham com adolescentes do centro da cidade de comunidades pobres nos EUA, trazendo diversão, desempenho e possibilidade. Facilitam programas de criatividade e colaboração com profissionais de negócios de Hong Kong à África do Sul e Paquistão. Oferecem apoio, esperança e comunidade nas favelas do Brasil e nas favelas do México.

Nós estamos apenas começando. Aproveitando o incrível poder dos ativistas da performance e do ativismo, alcançaremos, apoiaremos e construiremos comunidade com milhões de pessoas em todo o planeta. Como dizemos em nossa declaração de missão, pretendemos criar além do aqui e agora. Vamos improvisar, imaginar e lutar por um novo mundo. Junte-se a nós!

PERFORMANDO POR UM MUNDO MAIS HUMANO¹

Carrie Lobman

Marian Rich

Cheng Zeng

Ishita Sanyal

INTRODUÇÃO

Este capítulo reúne um conjunto de ideias propostas pelos integrantes do Eastside Institute² e seus parceiros internacionais. O Eastside é um centro internacional para o estudo da terapêutica social e para o ativismo da performance - levando o desenvolvimento humano e comunitário à vanguarda das mudanças culturais e da transformação social, e promovendo abordagens alternativas e radicalmente humanizadoras da psicologia, educação e construção da comunidade.

O objetivo do capítulo é apresentar a performance e o brincar como base para lidar com o difícil momento de pandemia pelo qual o mundo está passando. As seções abaixo apresentam as bases teóricas que fundamentam as propostas realizadas, uma entrevista em que são discutidas as razões pelas quais é tão importante pensar na performance/brincar durante esse período de pandemia mundial e, finalmente, duas seções nas quais propostas de performances/brincadeiras virtuais são oferecidas.

2. PERFORMANCE / BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA

Carrie Lobman

Performance/brincar e improvisação são essenciais à vida humana. Conforme proposto por Newman e Holzman (1983/2002), a performance/brincar leva as pessoas para além de suas possibilidades imediatas e desencadeia um desenvolvimento crítico, reflexivo e autoconsciente. Envolve considerar como os sujeitos participam, se apropriam e criam a cultura de um grupo social específico. Segundo Holzman (2009), atuar é ser simultaneamente quem você é e quem não é. Funciona para crianças e adultos, no palco e fora do palco. É por meio da performance que o aprendizado acontece no desenvolvimento, não apenas quando os alunos são muito jovens, mas ao longo de suas vidas.

1 O material foi traduzido e agrupado neste capítulo por Fernanda Liberali e revisado por Ulysses Diegues.

2 <https://eastsideinstitute.org/>

Por meio de performances, os participantes criam possibilidades de reconstruir suas identidades e criar novas formas de agir. Conforme afirma Lobman (2011), na performance, os participantes podem desenvolver maneiras de se tornarem cidadãos flexíveis, criativos e críticos. Para tanto, Lobman e Lundquist (2007) sugerem que eles aprendam a lidar com o inesperado coletivamente, como um conjunto - um grupo de sujeitos que se desenvolvem juntos. Além disso, Lobman (2014) sugere que, por meio da brincadeira e da performance, é possível estender a as possibilidades de desenvolvimento a fim de incluir apoio e fortalecimento emocionais inseparáveis da cognição.

Nessa linha, o grupo de ativistas pertencentes ao Eastside Institute vem realizando uma série de atividades *online*, especialmente, via zoom e/ou *WhatsApp* para oferecer oportunidade de desenvolvimento nesse momento de pandemia. A seguir algumas ações e atividades promovidas pelo Instituto e por seus membros internacionais.

3. PERFORMANDO O MUNDO, FICAMOS MAIS PRÓXIMOS UM DO OUTRO³

Cheng Zeng

Marian Rich

Cheng: O ano novo lunar chinês do Rato deveria ter sido um momento para reuniões de família. Infelizmente, um coronavírus devastador se espalhou por toda a China e, enquanto escrevo às 18h15 do dia 4 de fevereiro de 2020, mais de 20.520 pessoas são diagnosticadas com a infecção, 426 faleceram.

Uma filha não pode alcançar sua mãe; quando é levada embora, ela se senta do lado de fora da ambulância chorando. Uma nova mãe precisa enviar seu bebê de um mês para o hospital sofrendo. Muitas pessoas se isolam ou estão sendo isoladas neste festival importante e geralmente alegre na China. Muitos médicos e enfermeiros estão lutando para proteger seus pacientes, para proteger este país, dia e noite.

Comecei a pensar no que poderia fazer para ajudar as pessoas neste momento, pois as pessoas estão isoladas e têm muitos encargos e medos. Como eu poderia ajudar a mudar a atenção do medo para algo divertido? Diversão é o oposto do medo. Transformar o medo seria uma chance para aprendermos e crescermos juntos. Decidi iniciar um programa de improviso online para envolver pessoas da China e de todo o mundo, para que um fluxo de pessoas que conheci de diferentes lugares se juntasse a nós. Convidei meus amigos, alunos e parceiros para brincar online, uma sessão após a outra, e até agora mais de 300 pessoas participaram de quatro seminários on-line.

Eu não poderia ter feito isso nessa escala sem a ajuda de meus amigos como Marian, Cathy Salit, Gary Schwartz, Sarah Hubner e muitos outros amigos da Applied Improvisation Network. Sou inspirado pelas idéias e sugestões que foram compartilhadas pelos membros da AIN. Mesmo que não nos conheçamos, seu apoio e compaixão realmente enriquecem meu espírito.

3 Publicado originalmente em inglês em: <https://loisholzman.org/2020/02/performing-the-world-and-we-stay-closer-to-one-another-2/>

Sem dúvida, ficaremos tão fracos se nos expusermos ao vírus, muitos participantes on-line não saem de casa há muito tempo, mas vimos muitos bonitos rostos sorridentes pela câmera! Não há medo enquanto houver sorrisos e risadas.

Nós, ao contrário de um vírus, somos invencíveis porque temos amor, cremos, temos sabedoria e conexão, e esses pontos fortes são continuamente fortalecidos ainda mais por essas sessões.

Mal podemos esquecer um único momento em que estivemos juntos. Quando nos apresentamos, temos simpatia um pelo outro. Aprendemos a tocar, apresentar, construir personagens e cenas interessantes juntos. Criamos histórias e não podemos deixar de rir do que criamos. Eu posso sentir como nós tocamos na tela, respirando e vivendo no mesmo espaço (virtual). Nós não estamos isolados!

Marian: Vi o post que Cheng compartilhou na página do Facebook da AIN pedindo algumas idéias e postei um comentário com algumas sugestões. Ele rapidamente me convidou para liderar uma sessão em inglês. Eu me senti tão honrada e imediatamente disse que sim!

Cheng me pediu para pensar em brincadeiras online que pudessem liberar ansiedade. Peguei emprestado um exercício de aquecimento de Elena Boukouvala, uma terapeuta grega de teatro, praticante de terapêutica social e querida colega, na qual as pessoas compartilham seu nome e um gesto e um som ou palavra para descrever como estão se sentindo. Então o grupo espelha isso de volta. As pessoas expressavam frustração, nervosismo, infelicidade, solidão, tédio, tristeza e constrangimento. Uma participante levantou um livro de jogos de improvisação e compartilhou que ela estava ensinando sua família a jogar jogos de improvisação. Comentando sobre a sensação de estar on-line juntos, as pessoas disseram que estavam felizes, curiosas, interessadas e tocadas.

Nós jogamos um jogo de espelhamento e rimos juntos. Jogamos um jogo chamado “Hype (Wo) Man”), em que perguntamos a um participante o que eles mais gostavam de si mesmos e, em seguida, tivemos voluntários que “explodiram / exageraram” como forma de comemorar um ao outro. Rita compartilhou que gosta de sua honestidade e que alguém respondeu de brincadeira: “Ela conta a todos coisas verdadeiras, até privadas!” Rita compartilhou que se sentia encorajada a se orgulhar de sua honestidade. Em seguida, tivemos voluntários realizando algumas cenas jogando o jogo “Felizmente / Infelizmente”. Duas mulheres criaram uma cena maravilhosa sobre a chance de sair usando máscaras faciais: “Felizmente, temos máscaras faciais”. “Infelizmente, elas me dão uma erupção cutânea.” Eles andavam de um lado para o outro e vimos como uma situação difícil pode ser transformada, pois a pessoa que tinha que dizer “felizmente” sempre conseguia compartilhar algo positivo. Falamos sobre nossa capacidade de sentir algo enquanto, ao mesmo tempo, decidimos como queremos nos apresentar.

Encerramos nossa sessão com todos de mãos dadas em forma de coração e criamos “nossos corações pulsantes” juntos. Foi muito íntimo e verdadeiramente sincero.

Cheng: Fiquei profundamente tocado e comovido pelos participantes. Eles podem se sentir nervosos, chateados ou tristes antes da reunião, mas depois de se apresentarem, estão rindo, sentem uma emoção. O relaxamento online transformou o que eles estavam sentindo uma hora atrás. Uma professora me disse que aplicou imediatamente o que aprendeu on-line aos alunos em uma sala de aula on-line, compartilhando: “Funciona muito bem!” Podemos espalhar diversão e felicidade mais rápido que o vírus!

Ninguém pode ou deve ficar sozinho para enfrentar um desafio tão grande e, por causa do vírus, estamos ficando mais próximos um do outro. Mudando as circunstâncias de infelizes para felizes, precisamos brincar e pensar de maneira diferente. Encontramos algo positivo - podemos passar mais tempo com nossas famílias, podemos ficar em casa em vez de ficarmos presos no trânsito para ir trabalhar! Isso! Essas sessões de improviso mudam nossos pensamentos!

No ano do Rato, quando o coronavírus está se espalhando pelo mundo, pessoas de diferentes culturas e nacionalidades estão espalhando empatia, amor e confiança mais rapidamente do que o vírus. Estamos ajudando as pessoas a mudar a atenção do público do medo do vírus e da doença em si mesmas para energia e emoções mais positivas, e é aí que está nossa esperança.

4. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PROPOSTAS POR MARIAN RICH PARA TRABALHAR COM ZOOM OU OUTRA PLATAFORMA SEMELHANTE

As atividades a seguir foram realizadas por Marian Rich em Play Sessions com participantes de todos os cantos do mundo.

Quem somos nós?

Contato visual, olhe o grupo; em algum momento, olhe para uma pessoa e imite a essência dessa pessoa e depois amplifique-a!

Comandos possíveis:

- Gaste alguns segundos olhando para o maior número de pessoas possível - veja qual é a diferença se você olhar para a câmera versus olhar nos olhos de alguém - alterne para frente e para trás.
- Seja curioso sobre as pessoas ao vê-las. Onde eles estão? Que cores / objetos chamam sua atenção?
- Podemos chamar a atenção um do outro?

Quem somos nós? Onde estamos?

Dividir em salas de breakout do zoom (3-4 por sala)

- Rodada 1 - Cada pessoa diz onde está geograficamente e em que sala está.

- Rodada 2 - Cada pessoa escolhe um objeto próximo e compartilha o que é e como ele se sente (sem explicação).
- Rodada 3 - Versão Curiosidade - cada pessoa chama outra e fica curiosa sobre algo que vê no espaço dessa pessoa. Essa pessoa precisa contar uma história verdadeira ou inventada de 1 a 2 sentenças sobre o objeto que a pessoa curiosa deseja conhecer. Então alguém na sala precisa apreciá-lo.
- Rodada 4 - Cada pessoa pega um objeto e o usa de uma nova maneira!

O Museu dos Objetos Diários

Pegue um objeto que esteja ao alcance do braço e traga-o para a tela. Apresente claramente seu objeto para que possa ser visto, mova-o para que todos os ângulos sejam vistos, como você pode exibir uma obra de arte. Tenha orgulho do seu objeto! Olhe para os objetos de outras pessoas e aprecie-os. Pegue seu objeto e use-o de uma maneira que não seja para ser usado... quanto mais bobinha, melhor!

Emoções de Gibberish

Utilizando uma linguagem inventada expresse as seguintes emoções. Aproveite para ouvir e olhar para seus colegas nas diferentes telas. Veja como cada um expressa essas emoções.

- Ansioso;
- Apreciativo;
- Frustrado;
- Orgulhoso;
- Apaixonado.

Sim e...

A base da atividade pressupõe aceitar a oferta do outro e seguir construindo uma conversa, uma história, uma proposta, por mais maluca que ela possa parecer.

Opção 1

Em salas de grupos menores (breakout rooms do zoom, por exemplo) são formados pares aleatórios para criar uma conversa com o seguinte tema:

Participante 1: “Lembra da época em que ficamos em quarentena juntos?”

Participante 2: “Eu sei...”

As duplas voltam para a sala grande e peça a cada par para compartilhar brevemente algo sobre sua cena.

Opção 2

Outra opção seria começar dizendo: “Ei, pessoal, vamos fazer os maiores sorrisos que podemos fazer!” Todo mundo diz: “Sim, vamos!” e sorri o máximo que puder. Então, o primeiro passa para alguém que diz: “Ei, pessoal, vamos ____!” e todo mundo diz “SIM, VAMOS!” e então todos fazem o que a pessoa sugeriu.

Melhore cenas com acompanhamento - Sem discutir!

Dois voluntários todos os outros desligam a câmera

- Duas pessoas que estão em quarentena juntas e muito irritadas uma com a outra. Fala de abertura: “Você realmente está fazendo isso de novo ?!”
- Mãe e filho na chamada de zoom. Fala de abertura: “O zoom é legal, mas onde está o presente do meu dia das mães !?”

Jogo de Anúncio do Serviço de Saúde Pública

Criar sessões de *breakout* do zoom com grupos de 5-6 participantes

Cada grupo terá 6 minutos para apresentar um anúncio de Serviço Público /de Saúde Pública intitulado Distanciação Física / Conexão Social.

Cada grupo criará um comercial de 30 segundos para a campanha. Inclua um jingle (música) e um porta-voz de celebridade.

O grupo recebe uma chamada automática de contagem regressiva de 10 segundos para voltar à sala principal. Na sala ampla, alguns grupos compartilham seus anúncios.

Dependendo do tempo, é possível terminar com alguma discussão aberta sobre a atividade.

5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES PROPOSTAS POR ISHITA SANYAL PARA TRABALHAR POR WHATSAPP

Várias são as possibilidades de brincadeiras por meio do aplicativo WhatsApp. Seguem algumas realizadas por nosso grupo.

Hoje jogamos um jogo em que uma pessoa recita uma rima ou conta uma história curta e todos os outros membros do grupo precisam repetir a mesma rima ou história usando palavras opostas.

Um dia, pedimos a todos para contar alguns pontos positivos sobre seus amigos em nosso grupo do Turning Point, formando rimas instantâneas. Outro dia, pedimos a eles que dissessem todas as coisas positivas que estão acontecendo na fase de quarentena, formando um poema, uma música ou através de encenação.

Outra atividade desenvolvida foi Fotografia - selecionamos um tema de cores e pedimos que tirassem fotografias com base no tema de cores, digamos laranja. Assim, qualquer membro pode tirar uma ou várias fotografias com base nessa cor e, em seguida, nos dizer qual das capturas é a mais importante e porquê.

Dependendo do humor, o grupo decide o tema do dia e, em seguida, pode-se desenhar, cantar, fotografar, recitar, dançar, contar os nomes de livros, filmes, linhas de canções de acordo com o tema.

Outra proposta é contarmos uma história e os demais precisam descobrir os erros da história.

Frente ao medo - nessa fase, nossos membros geralmente têm medo de doenças. Pedimos que discutam seus medos e como planejam superá-lo. A felicidade é importante. Para fazê-los felizes, pedimos que nos mostrem diferentes formas de sorrisos, risos, felicidade.

A brincadeira “À medida que cresço a cada dia, estou me tornando mais...” envolve todos compartilharem o seu ponto de vista.

Neste momento, as pessoas se envolvem mais nas tarefas domésticas. Por isso, pedimos que elas enviem fotos fazendo as atividades domésticas. Pedimos que escrevam uma receita de um alimento que eles querem experimentar, mas deve haver uma receita própria.

Como agora estamos todos em casa, recriamos certos passeios memoráveis. Pode-se selecionar um destino específico e cada um descreve em detalhes a beleza natural, o clima, o idioma, a comida, o vestuário, a ocupação, a flora e a fauna, o artesanato dessa área específica. Em seguida falamos da rota.

6. OUTRAS POSSIBILIDADES DE BRINCADEIRAS

Jogos para o dia das mães (ou pai, avó, tia, amiga)

- poste uma selfie com sua mãe e poste uma foto com sua mãe quando você era criança;
- compartilhe memórias com a mãe como 1) criança, 2) como guia, 3) como amiga, 4) como cozinheira, 5) como guia de turismo, 6) como solucionadora de problemas, 7) como companheira de brincadeira, 8) como uma desculpa para gerenciar incidentes indesejáveis;
- faça um cartão, um poema para sua mãe ou dedique uma música para ela;
- conte como você ajuda sua mãe;
- compartilhe algumas histórias / poemas que sua mãe costumava contar na infância.

Jogos de animais

- compartilhe suas experiências pessoais com animais;
- compare o estilo de vida dos animais que você gosta com os humanos.

Jogos de observação

- quantas janelas existem em sua casa, as cores das cortinas, as cores dos lençóis da cama, descrevem os desenhos do seu conjunto de jantar, onde o palito de vassouras é guardado em sua casa, onde são mantidas as comidas? Onde as tesouras estão lá, onde as toalhas de mão são mantidas, entre outros.

Criando uma história

Todos no grupo criam uma história única. Para isso, decidam se seria uma história engraçada ou horror. Depois disso, comecem a fazer a história.

Cozinhando

Cozinhe uma comida. Faça um vídeo disso. Compartilhe como é bom.

A terra é nossa mãe

Dividimos a terra em diferentes zonas, países. Qualquer que seja a língua, comida, vestuário, mas os habitantes são os mesmos. Ser humano, os animais, a flora e a fauna. O solo, a argila são um presente importante da terra. Podemos compartilhar o que podemos fazer com eles? Podem ser as coisas comuns que fazemos e podemos ser criativos e pensar em como podemos usá-lo?

REFERÊNCIAS

LOBMAN, C. & LUNDQUIST, M. (2007). **Unscripted learning: Using improv activities across the K-8 curriculum**. New York: TC Press.

LOBMAN, C. (2014). "I feel nervous...very nervous" Addressing Test Anxiety in Inner City Schools through Play and Performance. **Urban Education**, 49(3), 329-359.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: edições Loyola, 2002.

MATERIAL ONLINE

LOBMAN, C. (2011). Democracy and development. The role of outside of school experiences in preparing young people to be active citizens. **Democracy and Education**, 19(1). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/241816330>

BRINCAR, “TEATRAR” E “ESPERANÇAR”

Kelly Cristina Fernandes

INTRODUÇÃO

O teatro com suas possibilidades de ativar o corpo, emoções e mentes nos coloca em movimento. O jogo teatral é relação fazemos juntos, cuja prática se contrapõe ao isolamento. Pode-se dizer que esse fazer aproxima o jogo da ideia ética de Espinosa (1632-1677), que teoriza os afetos de modo relacional, sendo estes da ordem do encontro. Afetar e ser afetado nos encontros, aumenta ou diminui nossa potência de vida; logo, de agir. Neste momento de pandemia, em que grande parte das pessoas se encontram em isolamento, experienciando afetos ligados ao medo, tristeza e insegurança, estão presentes a ansiedade, depressão e pânico. Desse modo, torna-se imprescindível nos reinventarmos para exercitar a alegria em nossos corpos no encontro criativo.

Corpos alegres são corpos ativos com potência de criação, o que se diferencia da felicidade estática dos corpos enclausurados em uma alienação da realidade. Desse modo, exercitar a alegria não significa, por exemplo, abafar as lágrimas, mas no coletivo descobrir como nos afetarmos para acolher as lágrimas sem perder o desejo de seguir imaginando e descobrindo estratégias para criar outros futuros. A arte, como esclarece Vigotsky (1999), é a técnica social dos sentimentos; não nos distrai, mas aguça nossa mente e corpo para agir de outras maneiras. Esperançar, como nomeou Freire (1992), é verbo que nos coloca em movimento em um momento que convida ao isolamento e passividade diante de um futuro amedrontador.

O teatro é o lugar onde se vê a ação dos atores. Um convite: vamos produzir nosso teatro com o que é possível neste momento; sejamos atores, agentes nesta trama da vida. Sejamos atores e não apenas consumidores de *lives* e notícias de televisão ou redes sociais. O convite de reinventar o encontro nos coloca para além de espectadores deste momento, mas atores. Não podemos perder a capacidade de imaginar, correndo o risco de estarmos condenados ao presentismo sem futuro ou a um passado imutável.

Durante a pandemia, o isolamento desmobiliza e convida a paralização. Então, respondemos nos encontrando, criando juntos: que possamos afetar e sermos afetados reinventando o encontro criativo, tornando possível pensar, sentir e agir juntos. Um corpo que brinca, cria, não apenas ativa a espontaneidade, mas dá energia para continuar esperando. Brincar, “teatrar” e “esperançar” são verbos existentes ou inventados que aumentam nossa potência de vida.

2. ATIVIDADES ONLINE

Bom dia

Cada participante diz seu nome e faz um gesto de algo que gosta de fazer. O grupo tenta adivinhar a mímica. Depois que se descobrir o que é que a pessoa gosta todos repetem o gesto.

Dicas:

- Exemplo: Bom dia meu nome é “Ana” eu gosto de dançar. Ao invés falar “de dançar” faz a mímica;
- Pode-se pedir que o gesto seja exagerado. Mas vale atenção para o enquadramento da câmera, de modo que as pessoas do grupo possam ver a mímica;
- Se o grupo for muito grande pode não funcionar, pois pode ficar muito longo;
- O microfone de quem está se apresentando e fazendo fica aberto e os demais fechados. Só quem for tentar adivinhar abre o microfone para falar.

3. AQUECENDO COM MÚSICA

Ao som de uma música dançante, todos dançam livremente. Quando a música parar, devem ficar parados como estátua conservando o movimento que estavam fazendo durante a dança. A música volta e todos voltam a dançar. Para a música, o grupo fica imóvel; quando a música voltar aproxime-se da tela e dance movendo só os braços. A música volta e agora aproxime-se da tela e só dance com o rosto, depois só os olhos. Depois volte a movimentar o corpo todo.

Dicas:

- roupas confortáveis e com um espaço mesmo que mínimo para se mover.

4. ESPELHO

Os participantes do grupo têm número na tela. O número 1, o sujeito no espelho, inicia um movimento e todos os demais são a imagem no espelho; logo copiam todos os movimentos. Quando o número 1 parar o movimento, o número dois passa a ser o sujeito no espelho e todos copiam.

Dicas:

- Os movimentos do sujeito no espelho são lentos, para que possam ser reproduzidos e contínuos;

- Os que espelham o movimento prestam atenção aos mínimos detalhes; seja de todo o corpo, seja da fisionomia;
- Só o microfone do sujeito no espelho está ligado.

5. JOGO DO ADVÉRBIO

Nesse jogo, os advérbios de modo que terminam com “mente” serão utilizados. Por exemplo, loucamente, lentamente, ternamente, entre outros. Vale ressaltar que o advérbio dá qualidade a ação. Um dos participantes sairá da sala e pensará em 3 ações. Enquanto isso, o grupo decide um advérbio, por exemplo, rapidamente, carinhosamente, delicadamente, entre outros. Depois que o grupo decide o advérbio, o participante que saiu da sala volta. Ele fala alguma ação, um verbo, por exemplo, andar, correr, sentar, escovar o dente, tomar banho, entre outros. O grupo representa a ação proposta, sem falas, motivado pelo advérbio que o grupo decidiu. Quem estava fora da sala observa as ações feitas pelo grupo e tenta adivinhar qual foi o advérbio que o grupo escolheu.

Dicas:

- Esse jogo trabalha as qualidades das ações cênicas;
- O objetivo é que se adivinhe o advérbio; quanto antes ficar claro qual é o advérbio, melhor estará sendo o desempenho dos participantes.

6. IMPROVISACÃO DO MINUTO – O QUE, QUEM E ONDE

A improvisação é feita em dupla. É dado quem, onde, o quê, ou seja, quem são as personagens, onde elas estão e o que estão fazendo. Então, a dupla, sem combinar previamente, inicia a improvisação. Quando passar um minuto, encerra a cena e troca para a improvisação de outra dupla com outra situação. Exemplo: duas vizinhas, no mercado, debatendo o preço do feijão; um político gago e um alienígena debatendo a pandemia no fim do mundo, entre outros.

Dicas:

- Os microfones de quem não está fazendo a cena ficam desligados. Pode-se fechar as câmeras dos participantes; só a dupla que improvisa fica com o vídeo ligado;
- Quando encerrar a cena, todos abrem o vídeo e fazem aplauso em língua de sinais ainda com os microfones desligados.

7. UMA POESIA FEITA POR MUITOS POETAS

Um poema será feito coletivamente, em que cada participante vai falar uma frase que será completada pela próxima pessoa. Para isso, recomenda-se que cada participante tenha um número

escrito na tela para que possa visualizar a sua vez no grupo. A poesia termina na última pessoa, antes daquela que iniciou. Em outras palavras, uma pessoa começa o poema, seguido por outra pessoa e assim por diante até que todos tenham participado.

Dicas:

- Decide-se um tema;
- É importante que haja continuidade. Assim, enfatiza-se que todos participantes devem estar atentos, escutando cada frase criada do poema coletivo;
- As frases podem ser anotadas no *chat* para que o grupo releia o poema na íntegra.

8. PALAVRA

Cada um diz uma palavra de como foi o encontro. Escolhe-se uma das palavras ou mesmo uma palavra que não foi dita, mas que melhor represente as que foram faladas pelo coletivo. Então, todos saem do enquadramento da câmera. Conta-se até três e todos com os microfones ligados voltam ao mesmo tempo e falam a palavra escolhida em forma de celebração.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATERIAL ONLINE

FERNANDES, K. C. **Tese: Teatro Social dos Afetos**. Online: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22108>

NAS BRINCADAS DA VIDA

Daniela A. R. Bartholo
Luciana Kool Modesto-Sarra

“Brincar é a mais elevada forma de pesquisa.”

(Albert Einstein)

Desde o início da pandemia da covid-19, membros-pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Atividade no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), se uniram para colocar em prática ações sociais que pudessem minimizar efeitos gerados pela crise global e consequente necessidade do distanciamento social. Nesse sentido, atividades foram pensadas a partir da identificação de anseios coletivos local, regional, nacional e internacional - organizadas de modo colaborativo e voluntário.

O LACE integra um amplo conjunto de pesquisas, que têm em comum perspectivas teóricas embasadas e afins aos princípios da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), situadas no campo metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e com a tradição de realizar atividades que visem o transformar. Assim, em meio aos diversos acontecimentos e, em meio a consequências advindas em decorrência da pandemia da covid-19, grupos distintos de pesquisadores LACE, e colaboradores que a ele se juntaram, em um movimento de trocas de percepções e compartilhamento de ideias, colocaram em prática atividades com a finalidade de sanar diferentes necessidades que, no período de distanciamento social, foram identificadas.

Antes de adentrar às peculiaridades de cada grupo formado, e da respectiva proposta de intervenção pensada, faz-se essencial o entendimento de importância acerca dos conceitos teóricos que norteiam as ações praticadas por esses pesquisadores. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2014) pesquisa o cenário das ações individuais e coletivas para a realização de atividades - neste caso, as atividades praticadas pelos grupos.

De cunho marxista, a TASHC prevê que a atividade humana integra três dimensões essenciais e necessárias à sua materialização que são a orientação, identificada a partir de um motivo; a utilização de instrumentos para o estabelecimento da mediação; e a produção de algo que seja fruto da cultura de inserção. Nesse sentido, partindo de algo já habitual ou conhecido pelo sujeito, é possível prover algum tipo de intervenção para que o que já é conhecido possa ser modificado e utilizado em prol da própria transformação.

A TASHC respalda a estruturação de pesquisas que intencionam constituir um contexto crítico-colaborativo, no qual pesquisadores e colaboradores (internos e externos) do espaço social em questão estabelecem trocas e compartilhamento de informações, percepções e experiências. Diante disto, as ações colaborativas e recíprocas precisam ser refletidas para que sua concretização aconteça sob uma organização dialética, que contribuirá para a transformação dos envolvidos e da sociedade em geral, e é nesta seara que se instaura a metodologia PCCol, desenvolvida por Magalhães (2010; 2012) e por Liberali e Magalhães (2009).

A PCCol integra perspectivas percorridas no materialismo histórico dialético de Marx (1978; 1983) e, principalmente, as teorias de Vigotski (2001, 2014) que ratificam a relevância da linguagem como o elemento de mediação nas relações humanas nos diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Nesse sentido, a PCCol deleita-se na teoria vigotskiana, especialmente no entendimento de importância da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) como campo propício para a ação criativa e promoção de atividades transformadoras que integram prática e criticidade à criação de novas esteiras do desenvolvimento, sendo a colaboração e a criticidade essenciais na consecução do processo (MAGALHÃES, 2009, p. 61).

Sob outra perspectiva, Holzman (1997, p. 60) afirma que a ZPD é “a atividade relacional de seres humanos criando suas vidas”, portanto o construto teórico da TASHC descortina a visão de ser humano formado essencialmente por uma natureza social transformadora, uma peculiaridade que Newman e Holzman (2014), lembram ser o que existe de mais essencial e revolucionário da espécie humana. Sendo assim, a ZPD pode ser reconhecida como o elemento sócio-histórico que elucida atividades sociais, especialmente no tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento, inerentemente, dimensões humanas.

Nesse contexto, as atividades sociais oportunizam possibilidades imaginativas e empíricas e, com base na perspectiva vygotskyana, todo ser humano tem a condição de primeiro, elaborar uma atividade no campo mental e, posteriormente, colocá-la em prática, ou seja, executá-la. Um exemplo desse processo pode ser percebido na ação do brincar e brincadeiras, em geral.

Para Vygotsky (2014), brincar constitui uma ZPD e, ao brincar, mesmo quando a criança brinca sozinha, instaura um espaço de relações interpessoais, pois a criança que brinca traz, para o contexto lúdico a materialização de comportamentos e atitudes para os quais ela ainda não tem estrutura para lidar na vida real, e que podem apressar situações futuras com as quais ela poderá, algum dia, se deparar. No entanto, compreende-se que a ação que transcende os limites da própria idade e da realidade circundante e imediata, entre regras e imaginação em uma brincadeira, a criança expande inclusive seus próprios limites e possibilidades, instaurando uma ZPD capaz de prepará-la para as ações dentro de um contexto real de vivências.

O referido processo acontece por meio de uma representação simbólica, que é possibilitada por meio da capacidade humana de retratar situações e experiências e planejar ações antes mesmo dessas serem realizadas na prática. No caso das crianças, uma boneca pode exercer o papel de uma enfermeira, um cabo de vassouras, simbolicamente, um cavalo etc. Ambos os exemplos constituem-se ferramentas, instrumentos e/ou artefatos de mediação que foram, ao longo de um processo histórico, construídos nas interações entre as pessoas, por meio da linguagem.

Para elucidar a atividade na qual as crianças realizam coisas que ainda não sabem fazer, Holzman (2010, p.10) discorre sobre o termo ZPD performatória o qual concebe que, na brincadeira, as crianças “são tanto quem são como além, ou diferentes, do que são ao mesmo tempo”. Contudo, a atividade de performance, ao ser utilizada em certos contextos, torna praticável o desenvolvimento de pessoas de diferentes idades.

Holzman (2010), ao utilizar o conceito de performance como a prática em sessões de terapias sociais, analisa a dimensão dialética da fala-pensamento e reitera que, nos primeiros anos de vida, as crianças não possuem amplo repertório de recursos verbais e, com isso, utilizam-se de outros recursos de expressão, sendo um momento repleto de performance.

Brinquedos e brincadeiras são imprescindíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos. Compreende-se que, ao brincar, o sujeito desenvolve e coloca em prática diversas habilidades, inclusive aquelas que se fazem necessárias para suas interações e relações com outras pessoas em diferentes contextos sociais. Sendo assim, ao brincar, enquanto produtores, temos mais controle na organização dos elementos perceptivos, cognitivos e emocionais” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014, p. 120).

Pela perspectiva vygotskiana, nas brincadeiras em geral, a criança utiliza espontaneamente da habilidade de dissociar o significado de um objeto sem se perceber nesta ação. Esse processo é similar ao ato de falar, pois, mesmo sem ela conhecer ou prestar atenção às palavras que usa, ainda assim ela fala, tornando as palavras partes de algo. Analogamente, ao brincar, a criança vê-se livre para deliberar suas próprias ações, entretanto, tal liberdade é uma mera ilusão, uma vez que suas ações estão, no fundo, subordinadas aos significados das coisas, e ela agirá em consonância a eles (NEWMAN; HOLZMAN, 2014).

Liberali (2009) destaca a importância que Vygotsky atribui à brincadeira e ao brincar na “forma como os sujeitos participam e apropriam-se da cultura de um determinado grupo social” (p.19). As interações, com seus diferentes propósitos e significados para os participantes, desenvolvem o potencial de criação.

De acordo com Vygotsky, a imaginação e a criatividade não são atributos físico-fisiológicos ou genéticos, são consequência direta do repertório experiencial e sensorial de cada um. E a condição de imaginação que os participantes têm nas brincadeiras determina as possibilidades de interação. A sociedade humana está em constante transformação, o que Vygotsky, ao longo de sua obra, trata por síntese dialética, em que, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem, se desenvolvem e se transformam.

Nesse sentido, o Brincar, baseado no conceito vygotskiano, não é característica predominante da infância, mas um fator de liderança no desenvolvimento. A brincadeira é vista como fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal. Os envolvidos *brincam* de participar de uma atividade e, assim, ampliam sua condição de ação. E é esse o propósito das brincadas: a oportunidade de desenvolver meios, recursos, modos, como regras para permitir aos participantes possibilidades de imaginação e construir o algo possível que ainda não se sabe o que é, porque ela

está sendo construída, a partir das experiências que se tem, com regras estabelecidas, mas usando a imaginação para poder criar o algo novo.

Como algo novo tem-se o inédito-viável de Freire (2016), uma coisa inédita que, quando se torna percebido, pode se tornar realidade. O inédito-viável pode ser sinteticamente compreendido como um conceito nuclear à produção de conhecimentos e possibilidades transformadoras. O impacto dos efeitos da doença sobre outras questões humanas e contextos sociais requer que tais transformações tenham, sobretudo, atrelamento com as práticas que envolvam a saúde física, cognitiva e, também, emocional dos seres humanos.

O referido pressuposto alude à ideia adotada do brincar e sua respectiva associação ao neologismo de Brincada, criado por Fábio Marinho Leite Calderano e adotado pelo GP LACE, para denominar os distintos grupos formados por pesquisadores, colaboradores internos e externos, que estão, na atualidade, engajados na realização de diferentes atividades. Assim, em direção à reorganização das estruturas mentais do indivíduo, ao deparar-se com um cenário desconhecido de crise decorrente da pandemia da covid-19, esses participantes pensaram no potencial transformador da macro realidade imposta à sociedade global.

A realidade imediata se convida à *Brincada* como possibilidade de atribuir novos significados aos acontecimentos que se sucederam ao longo da crise. As Brincadas foram surgindo de acordo com as demandas da realidade e em consonância ao vínculo teórico-metodológico do grupo de pesquisa e pela conexão do grupo com o Eastside Institute de Nova Iorque que criou a “Global Play Brigade”. Essa brigada reúne pessoas de muitos lugares do mundo e tem como base o brincar com as mais diversas propostas.

A Brincada de Apoio¹ foi a primeira iniciativa em prol do controle da disseminação da covid-19 e angariamento de recursos financeiros e materiais para hospitais e comunidades em geral. A partir dela e em consonância com outras ações do grupo, surgiram a Brincada da Educação, a Brincada do Brincar, a Brincada do Ouvir, e a Brincada dos Gestores, estando a ideia do Brincar vinculada aos eixos norteadores que diferenciam a atuação desses grupos.

A Brincada de Apoio surgiu de uma iniciativa da Simone Santos, sócia fundadora de empresa que atua no segmento imobiliário logístico industrial, para ajudar uma colega médica a confeccionar máscaras *Face Shield* para o Hospital Municipal Dr. Arthur de Ribeiro Saboya, no Jabaquara, sabendo que essa era uma necessidade do local. Com intuito de compartilhar o que estava fazendo e, quem sabe, motivar ou ensinar outras pessoas que quisessem aprender e doar para novas ações, Simone gravou um vídeo, em sua rede social, mostrando como corta e monta as máscaras. O vídeo, de fato, teve seu alcance e, desde então, os apoios começaram, com a doação de um grupo chinês, coordenado por Cheng Zeng, de 560 máscaras cirúrgicas, por intermédio de Fernanda Liberali, que, quando recebidas, serão definidos os receptores; a arrecadação de valores de pessoas físicas, que totalizou o montante de R\$39.000,00, destinados à compra de materiais de EPI (equipamentos de proteção individual) – 1.500 máscaras PFF2 (chegando da China, já que no Brasil está em falta), óculos PAN6, 2.000 zip locks, e 500 Face Shields –, parte dessas doações foi destinada ao Hospital Municipal Dr. Arthur Ribeiro de Saboya. A partir daí, as iniciativas ganharam força e cada

1 Disponível em < <https://www.facebook.com/brincadadeapoio/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

vez mais colaboradores, que se organizaram em frentes de trabalho, para a coleta de materiais de EPI, e, nesse processo, já foram atendidos:

- Missão Belém com 20 litros de álcool em gel,
- Hospital Geral de Carapicuíba, com 100 *Face Shields*,
- Hospital de Câncer de Barretos, com 50 *Face Shields*,
- Hospital Municipal Tide Setubal, 100 *Face Shields*
- Almojarifado do SAMU Vila Mariana, 50 *Face Shields*,
- Maternidade Pública de Osasco, 100 *Face Shields* e
- Hospital Municipal dos Pimentas, em Guarulhos, 50 *Face Shields*.

A segunda frente mobilizou-se para identificação de questões a serem denunciadas. O objetivo é torná-las visíveis a órgãos e a pessoas com capacidades de endereçamento e solução (poder público, imprensa). Entre os exemplos, está a carta-denúncia que visava separar os pacientes com a covid-19 dos demais, no Hospital Municipal Arthur de Ribeiro Saboya, no Jabaquara. Essa denúncia, foi divulgada na rádio CBN², rapidamente atendida e a rotina do Hospital foi replanejada. A atitude foi bastante positiva e surpreendeu funcionários do local pelo tempo de resolução do grave problema. A notícia continua na mídia³ e espera-se que sirva de alerta para outros casos.

A terceira frente de atuação fica por conta da arrecadação de verbas, compra e doações de cestas básicas para os necessitados, que são, cuidadosamente, acompanhados para que não haja desvio ou perda o sentido da ação. Nessa direção, a Brincada de Apoio colaborou com o CIEJA Perus na arrecadação de cerca de R\$10.000,00 para cestas básicas para alunos brasileiros e haitianos em situação de extrema vulnerabilidade. Recentemente, o grupo coletou outros R\$6.075,00 que será destinado a compra de cestas básicas.

A Brincada da Educação⁴ é uma frente que reúne, atualmente, vinte e cinco participantes oriundos e atuantes em diferentes áreas e realidades de educação, e tem como propósito compartilhar com pais e educadores questões relacionadas à educação presencial ou a distância, por meio de uma página na rede social *Facebook*, onde as interações acontecem e são viabilizados espaço e momentos para aprender e brincar.

O grupo promove a organização, a divulgação, a distribuição e a troca de experiências com pais e educadores, por meio de interações na página, e já tem mais de 1500 seguidores e mais de 5.000 pessoas alcançadas com a promoção de atividades síncronas, por meio de bate-papos com o uso da ferramenta Zoom, realização de *lives*, que consistem em atividade do tipo síncrona e assíncrona, além de disponibilizar no espaço publicações de interesses comuns a educadores e pesquisadores.

As publicações, que tiveram seu início em 15 de abril, contemplam formação profissional e pessoal destinada às famílias e educadores atuantes nos diferentes ciclos educacionais, da rede pública

2 Disponível em <<https://cbn.globo.com/media/audio/299951/denuncia-aponta-problemas-no-atendimento-em-hospit.htm>>. Acesso em 14/maio/2020.

3 Publicação do G1 notícias. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/13/sobrevivente-do-holocausto-e-filha-auxiliar-de-enfermagem-morrem-com-suspeita-de-covid-19-colegas-fazem-ato-em-hospital.gh.html>>. Acesso em: 15/maio/2020.

4 Disponível em <<https://www.facebook.com/brincadadaeducacao/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

e privada. As *lives* são planejadas de acordo com a demanda dos participantes, que são recebidas por meio de mensagens nas redes sociais, como exemplo, “Conheça os integrantes da Brincada e educação” – convite para que as pessoas possam se sentir parte desse grupo e compartilhar suas questões e saberes – ; “Como alcançar alunos, pais e professores sem acesso à internet em tempos de coronavírus” –com participação dos convidados: Lucas Regis dos Santos, professor de história na rede privada e no MTST com alfabetização de adultos, Renata Pereira Pardim, diretora de Escola da EMEF Dona Jenny Gomes e Sandra Santella de Sousa, professora na Rede Municipal de São Paulo, que atua como assistente de direção; “Escuta aberta com as famílias” – tendo como convidada desse encontro a secretária municipal de educação de Tremembé/SP, Cristiana Berthoud, e pais de alunos da rede pública; a educação infantil em tempos de pandemia - ações e propostas – Emília Cipriano, Monika Silva (professora da rede privada), Natália Tazinazzo (PMSP), Sandra Toquetão (PMSP), Telma Tsuda (mãe) e crianças, foram convidadas para discutir a temática com professores e gestores atuantes nesse segmento.

A Brincada do Brincar⁵ organiza-se a partir de uma programação semanal de atividades virtuais com jovens, crianças, educadores e pais. Sua primeira atividade síncrona ⁶ ocorreu no dia 04/05 em que jovens da China e do Brasil se encontraram para interação que envolveu danças típicas de ambos os países. Uma festa literalmente global em que brasileiros e chineses, dos dois lados do mundo, intercambiaram músicas e danças. No Festival de Arte da Juventude de Lakeside, na cidade de Chengdu (4,5 milhões de habitantes), capital da Província de Sichuan (81 milhões), no Sudoeste da China e, do outro, via aplicativo Zoom, ao som da música Casa de Bamba, na voz do seu autor Martinho da Vila, brasileiros de São Paulo, Rio e até da Bélgica, cantaram e sambaram na frente de suas câmeras para serem transmitidos para o público jovem, a maioria estudantes de cursos de Arte e Design, no chamado Lakeside International.

O vídeo, projetado num telão, no parque do lago municipal, teve resposta. Uma cantora e dançarina local apresentou-se para as câmeras ligadas no mesmo aplicativo para que os brasileiros, em seus computadores e celulares, a seguissem. Embora a aprendizagem dos passos ainda dependa de muitas horas de aula de parte a parte, presencial ou a distância, a experiência pontuou o quanto a tecnologia das comunicações e a arte encurtam distâncias e tornam real a ideia de sociedade global. O encontro foi também um evento de solidariedade. Ativistas e artistas da China, país que por ter já conseguido reduzir a disseminação da covid-19, vêm retomando a normalidade e estão utilizando a atividade cultural bilateral para sensibilizar empresários chineses para a arrecadação e doação de dinheiros e de equipamentos de proteção individual para profissionais da saúde no Brasil.

A segunda proposta⁷ de interação aconteceu em 09/05, em parceria com o Programa Digitmed⁸, projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (LACE), coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali e conduzido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Sobre o Digitmed, Liberali (2019) comenta:

5 Disponível em < <https://www.facebook.com/brincada.brincar/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

6 Disponível em <<https://www.facebook.com/brincada.brincar/videos/1324475734609729/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

7 Momentos do encontro. Disponível em <<https://www.facebook.com/brincada.brincar/videos/1100439803644908/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

8 Digital Media Education. Disponível em <<https://www.facebook.com/digitmedbrasil/>>. Acesso em: 12/maio/2020.

Projeto brasileiro colaborativo com a escola que promove um processo de desencapsulação curricular, o que leva à compreensão de como o conhecimento escolar, geralmente fixo e marcado por verdades absolutas, pode ser superado por uma ecologia de conhecimentos (Santos, 2008), derivada de diferentes fontes. Essa diversidade de possibilidades cria a oportunidade para a expansão da aprendizagem (Engeström, [1987] 2002), permitindo possibilidades para os processos de aprendizagem fora das cápsulas, quando se trata de falar sobre os participantes, as fontes e a própria instituição educacional⁹.

O encontro foi mais um convite para que seus participantes interagissem por meio da performance e da brincadeira. E, por meio delas, pudessem perceber o outro, despertá-lo para emoções e saberes. No início, os participantes foram apresentados uns aos outros, e, em seguida, construíram junto as regras e os combinados. Foram propostas como atividades: expressões e gestos para demonstrar emoções, performance para falar sobre o que tem feito para se distrair na pandemia, reflexão sobre o porquê da brincadeira, finalizando com a tarefa de brincar de fotografar lugares da casa, animais, brincadeiras para compartilhar com o grupo de WhatsApp.

A Brincada do Ouvir realiza, em parceria com a Deep School,¹⁰ momentos gratuitos de escuta para pessoas que estão vivenciando estados emocionais carregados de angústia. Nesta Brincada, tem-se a participação de mais de 40 terapeutas e estudantes de psicanálise, voluntários que se dispuseram a atuar de forma gratuita no estabelecimento de contato com aqueles que precisam de apoio psicológico e emocional para lidar com os efeitos, especialmente do isolamento social. O atendimento de escuta, realizado por profissionais de diferentes áreas: business, teatro e outras, falantes de francês, português e inglês, está à disposição das pessoas de muitas partes do mundo e acontece de forma virtual com o intuito de uma conversa.

O início dessa brincada deu-se com o contato do CIEJA Perus, escola municipal, para apoiar seus alunos, que estavam em situação bastante difícil, desde o cancelamento das aulas, por conta da covid-19. A escola atende jovens e adultos, que se organizam em oficinas, com horários adaptados para atender suas realidades, onde, atualmente, além de brasileiros, 800 alunos são haitianos e vivem predominantemente em favelas. Há muitos que não são alfabetizados, há os que falam português, os que falam creolo, outros francês. Num primeiro momento, após o contato, as famílias desses alunos foram atendidas com cestas básicas pela Brincada de Apoio.

A proposta da Brincada de ouvir foi divulgada, por meio das redes sociais, a diferentes pessoas e, após o seu primeiro atendimento, por uma pessoa que contactou o grupo, outros, por indicações, também buscaram por apoio. O motivo da busca tem sido a fragilidade das pessoas, e o encaminhamento se dá por uma conversa com escuta qualificada para ajudar a pensar, organizar ideias, saber que não se está só, ou a possibilidade de estender para terapia, dentro das possibilidades de

9 Tradução nossa da versão em inglês: *Brazilian Digit-M-Ed project, the collaborative school project focused in this study, promotes a process of curriculum de-encapsulation, which leads to the understanding of how school knowledge, usually fixed and marked by unique and absolute true perspectives, can be overcome by an ecology of knowledges (Santos, 2008), derived from different sources. This diversity of possibilities creates the opportunity for the expansion of learning (Engeström, [1987] 2002), allowing possibilities for the learning processes outside of capsules when it comes to talking about the participants, the sources and the educational institution itself.*

10 Disponível em <<https://www.deepbrasil.com.br/>>. Acesso em 15/maio/2020.

cada um. Nesse encontro, tanto quem fala quanto quem escuta se conectam e criam o conceito de comunidade. Recentemente, o grupo foi contatado para realizar uma conversa ampla com professores de uma escola municipal de duas atividades serão realizadas: uma sessão de escuta ampla com uma psicanalista e um encontro para Brincar Nutritivo.

A Brincada dos Gestores Educacionais reúne profissionais de gestão de instituições públicas e privadas em um grupo criado a partir do aplicativo WhatsApp que, por meio de reuniões quinzenais, compartilha dificuldades, potencialidades, ações e aflições das diferentes realidades de atuação. O grupo atua por meio de brincadeiras e ações colaborativas com e entre gestores educacionais que, tendo em vista a situação de distanciamento social, age para acolher aos que acolhem a toda comunidade escolar- os mantenedores, em caso de escola particular, ou os gestores escolares, no caso de escola pública.

Os encontros têm um programa previamente combinado: apresentações, objetivo, aquecimento ou meditação, e uma pergunta-guia, que intenciona ser um disparador para reflexão de propostas viáveis e possíveis trocas, como por exemplo, “Com que lente você vê este momento, pensando na vida-escola?”; “Qual o papel da educação nesse contexto de pandemia?”; “Como o desespero aliado ao desespero nos impulsiona ao inédito viável?”; “Que uso damos ao nosso repertório? Como construímos repertório no caos?”; “De que forma, em meio à crise, efetivamente colaboramos? Como ser críticos em meio ao desespero e desamparo?”; “Como seguir em frente?”.

Neste texto, buscamos explicitar as ações das Brincadas. O brincar não tem receita. Brincar exige entrega, leveza, espontaneidade, ação. No entusiasmo das nossas ações, é possível a criação do novo, independente dos desafios. Assim, compreende-se que é na ação e na interação entre sujeitos, pesquisa, educação, em contextos diversos, que se convida ao diálogo com a realidade. Os grupos das Brincadas convidam para interações e suscitam a criação de novos significados e sentidos para a atuação e interações em diferentes realidades.

A busca do que é viável para fazer o inédito e de parcerias para o desenvolvimento humano e social continua, porque, retomando o conceito de Freire (1992), é a partir das angústias que surge a necessidade de disciplinar as dores e os sentimentos para que a desesperança dê lugar a esperança na vida humana. As iniciativas elencadas procuram à realização do viável a ser feito dentro do cenário hodierno de crise. Os grupos e, respectivos projetos, são materializações colaborativas que, motivadas pelo desenvolvimento humano e social, tentam minimizar as angústias, as dores e os sentimentos de desesperança que assolam a humanidade em decorrência da pandemia da covid-19.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York, Routledge, 2009.

HOLZMAN, L. **Schools for growth: radical alternatives to current educational models**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

HOLZMAN, L. & NEWMAN, F. Three Less Than Connected Discourses. In: STRONG, T & LOCK, A. **Discursive Perspectives in Therapeutic Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo:Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (orgs). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo, Andross, 2009.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Org.). **Diálogo de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010, pp. 20-40.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro manuscrito). In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 1-48 (Coleção Os Pensadores).

_____. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OERS, B. **Van: Is it play?** Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:2, 185-198. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>. Acesso em: 11 mai.2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes: 2014.

MATERIAL ONLINE

LIBERALI, F. C. **Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project**. D.E.L.T.A., 35-3, 2019 (1-26): e2019350302. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350302>. Acesso em: 13/maio/2020.

LEONTIEV, A. N. (1977). **Activity and consciousness**. Revista Dialectus. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, n. 4, pp. 159-183, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/156/95>. Acesso em: 2 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the mental development of the child**. 2003. Disponível em <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> Acesso em: 07 mai.2020.

REFLEXÕES FINAIS: PERFORMAR A VIDA PARA ENFRENTÁ-LA DE FORMA CONSCIENTE

Márcia Pereira de Carvalho

Ao final deste trabalho, um dos frutos da crise pandêmica de 2020, apresento os entrelaçamentos de diferentes visões e ideias sobre resistir-expandir¹ durante o período de distanciamento social. Neste livro, foram reunidos autores que não aceitam ver os dias passarem sem agir, mesmo a distância. Para nós autores, o realizar faz parte da vida e o compartilhar é premissa para relações sociais sustentáveis. O livro está dividido em dez partes para que os leitores possam partilhar as várias perspectivas apresentadas por pesquisadores e professores para viver a pandemia. São elas: **Ideias gerais, Inclusão, Meios, Temáticas, Apoio, Infância, Universidade, Gestão, Reflexões Filosóficas e Brincar.**

Em **Ideias gerais** são apresentadas nossas visões compartilhadas sobre a pandemia e sua relação com o distanciamento social da escola/instituto/universidade; em **Inclusão**, os autores discutem sobre o ensino remoto pela perspectiva dos tradutores e intérpretes de Libras e dos Surdos; em **Meios**, é possível tomar contato com diferentes formas de usar as mídias digitais neste período de crise ou tomar consciência da importância do uso da voz e da oratória para ensinar-aprender; em **Temáticas**, apresentam-se diferentes propostas para aulas de Biologia, Gêneros e Geografia; em **Apoio**, psicólogas sugerem formas e reflexões para compreender esse momento histórico; em **Infância**, há propostas de aulas para o ensino remoto com crianças; em **Universidade**, os autores relatam como estão realizando o ensino remoto, como vivem as experiências da Educação a Distância (EaD) e como ocorre a formação de professores para prestar serviço EaD; em **Gestão**, discute-se formas ativas de formação e cuidado com os estudantes; em **Reflexões filosóficas**, há uma reflexão sobre as *fakenews* e a degradação social que provocam; em **Brincar**, encerramos o livro com várias sugestões de brincadeiras e *performances* para ampliar conhecimentos e estreitar relações neste período de distanciamento social.

O formato do livro foi esculpido com base na colaboração crítica (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010), pois vemos a colaboração como fonte transformadora de nossas tomadas de consciência, ações e escrita. Consideramos os entraves e contradições como pontos a serem discutidos. Dessa maneira, ao lidar com a criticidade, como perspectiva para compreender o “nós”, pudemos (re)constituir nossos pontos de vista como autores nas leituras e nas revisões dos capítulos.

Teoricamente, este livro foi pensado a partir das bases vygotskianas e destaca alguns conceitos como *performance* e desenvolvimento; este sugere experimentar diferentes situações e

¹ Resistir-expandir foi um termo criado pelo Grupo de Pesquisa LACE entre 2018 e 2019 para servir de tema nos eventos acadêmicos do grupo. A ideia era juntar dois sintagmas: resistir: presente nos movimentos sociais que se opunham a todas as propostas de políticas de retrocesso e de supressão de direitos discutidas naquele momento histórico; e expandir: termo emprestado do pesquisador Yrjö Engeström ([2010] 2016) ao conceituar o movimento de expansão da aprendizagem por meio da dialética que propicia a ascensão de uma ideia simples em objetos complexos e expansíveis de uma atividade para outra, que se transformarão em novas práticas.

desenvolver novas possibilidades de agir (VYGOTSKY, [1934] 1991). Nas palavras de Liberali e Fuga (2018, p. 371), “[...] o desenvolvimento do sujeito procede das experiências vividas e refratadas em suas histórias invocáveis, é válido dizer que a transformação ocorre tanto na coletividade como no sujeito”. Nessa direção, desenvolver-se alinha-se em muito com o apropriar-se de um modo de viver ao performar. E o que é a vida, senão uma grande *performance* sobre todos os eus aos quais queremos encenar para nos tornarmos diferentes a cada experiência?

Para responder esse questionamento, Newman e Holzman ([1993] 2002, p. 196) defendem que a *performance* “[...] é o antídoto historicamente específico à superalienação”. Por isso, a escola é um espaço tão importante para constituir a consciência sobre a vida em sociedade. Porém, neste momento histórico, a escola não está no prédio; está nas redes sociais, nas plataformas de ensino-aprendizagem, nas plataformas de vídeos, entre outras ferramentas virtuais. Neste contexto pandêmico, as performances na formação de alunos, professores e cidadãos criam possibilidades para apropriar-se das regras sociais e performar as vivências em nossas comunidades de prática, mesmo a distância e de forma remota.

Nas discussões, aqui, desenvolvidas, centraliza-se o todo, o coletivo. É um processo de terapia social, em que a saúde mental individual está entrelaçada a saúde mental coletiva, em que as pessoas se apoiam por meio do compartilhamento performático de experiências e conhecimentos (BORGES, 2010). O foco está em compreender, viver e transformar em conjunto e de mãos dadas.

Ao olhar pelas lentes de Diegues (2018, p. 27) em sua dissertação de mestrado, poderíamos fazer uma análise multidimensional das características lexicais e dos tipos de textos na produção deste livro. Ao olhar para a *corpora* aqui analisada, certamente, ficaríamos frente a frente com uma organização de características linguísticas, ou “de coocorrências salientes” de esperança e de luta pelo futuro, porque escolhemos e queremos acreditar!

Para isso, a psicologia pós-moderna aponta que a “[...] criação coletiva [...] dá suporte para novas performances, a partir das quais [...]” (MOSCHETA, 2012, p. 19) nos reinventamos. Nesse enquadre, o ser e o crescer têm direta relação com reinventar-se por meio da performance. Nosso livro tem essa proposta: performar para reinventar-se.

Ao finalizar, recorro a música “Livros”, Caetano Veloso (1997), que expressa essa condição da produção acadêmica ao dizer:

Os livros são objetos transcendentos
Mas podemos amá-los do amor tátil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
Talvez isso nos livre de lançarmo-nos
Ou o que é muito pior por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um

Quem sabe, performar a escola ou a escrita de um livro tenha impedido que nos lançássemos ao desespero vazio de ações ou a amargura da crítica sem prática ou propostas?

REFERÊNCIAS

- BORGES, C. C. Terapia social: desenvolvimento humano e mudança social. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro 62 (3): 1-114, p. 48-58, 2010.
- CAETANO VELOSO. **Livros**. Rio de Janeiro: Polygram, 1997. 1 CD sonoro.
- DIEGUES, U. C. C. **Entrevistas de empregos em inglês**: uma análise multidimensional. 71f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.
- ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: dez anos depois. In Yrjö Engeström. **Aprendizagem expansiva**. Título original Learning by Expanding /Yrjö Engeström. Fernanda Liberali (Org. de Trad.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 13-28.
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools / Pesquisa crítica de colaboração: foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.
- MOSCHETA, M. S. Performance e identidade: apontamentos para uma apreciação estético-relacional do desenvolvimento. **Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 09-20, dez. 2012.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. Completando o Vygotsky histórico. In Fred Newman; Lois Holzman. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário** / Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, [1993]2002, p.165-198.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Monica Stahel M. da Silva. 4^a edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, [1934] 1991.

MATERIAL ONLINE

- LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. (2018). A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 35(4), 363-373. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>. Acessado em 16 de maio de 2020.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Nunes é graduado em Letras – Português e Inglês e em Pedagogia e especialista em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa. Atua como professor de Língua Inglesa em uma escola particular na cidade de São Paulo.

Ana Clara Fernandes Bravim é terapeuta ocupacional pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mestranda em Psicologia da Educação pela PUCSP.

Ana Luiza Fiorin Zamai é terapeuta ocupacional pela Universidade Estadual Paulista em mestranda em Cuidados Paliativos pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (Portugal). Tem formação em Reiki, primeiro nível, pelo Sistema Usui de Cura Natural.

Andrea Gabriela do Prado Amorim é doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUCSP (2019), integrante do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), mestre em Formação de Formadores pela mesma universidade (2015), especialista em Informática Aplicada à Educação pela UPM (2006). Atua como professora e formadora de formadores na área de Tecnologia Educacional.

Antonieta Megale é doutora em Linguística Aplicada e coordenadora e professora do curso de pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades e professora do curso de pedagogia da mesma instituição.

Carla Regina Sparano-Tesser é doutoranda e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora e Tradutora/Intérprete de Libras português.

Carrie Lobman é pesquisadora educacional, instrutora e professora. É defensora nacionalmente reconhecida da brincadeira e criatividade para a educação de pessoas de todas as idades. É consultora de programas educacionais internacionalmente. Em 2011, ingressou no Conselho de Administração do Projeto All Stars, onde atua como consultora do lançamento do Instituto para o Estudo da Brincadeira em Newark, NJ. É doutora em Currículo e Instrução pela Teachers College, Columbia University. Atualmente, atua como diretora pro-bono de pedagogia do East Side Institute.

Cássio Gome Rosse é professor de Biologia na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e de Ciências na prefeitura de Miguel Pereira (RJ). Doutorando em Ensino em Biociências e Saúde (FIOCRUZ/RJ).

Cathy Salit é a fundadora da Global Play Brigade, e CEO emérita e cofundadora da premiada empresa de consultoria de liderança Performance of a Lifetime. Ela é uma empreendedora social, cantora de jazz, improvisadora, coach executiva e autora de *Performance Breakthrough: A Radical Approach to Success at Work* (Hachette, 2016). Cathy faz parte do corpo docente do centro de treinamento pós-moderno, o East Side Institute, é ativista da performance e mora na cidade de Nova York.

Cheng Zeng é um praticante de improvisação aplicada, facilitador, palestrante e treinador corporativo com sede em Pequim. Ele é o fundador do instituto de Improvisação Aplicada da China. Ele se dedica a construir uma comunidade cheia de amor, confiança e compaixão. Ele adoraria ser a ponte que liga a China ao mundo com Play, Performance e Improvisation. <http://mahu-improv@qq.com> e <https://www.facebook.com/humorousking>

Cláudia de Almeida Mogadouro é historiadora, com especialização, mestrado e doutorado pela ECA-USP. Formadora audiovisual de Professores da rede municipal de SP. Pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da USP; criadora e coordenadora do Grupo Cinema Paradiso e do Coletivo Janela Aberta - Cinema & Educação.

Cleide Maria dos Santos Muñoz é doutora e mestre em Educação: Currículo – Novas Tecnologias em Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), pós-graduada em EAD (Faculdade Senac – RJ), pedagoga (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de SBC); professora do ensino Superior no Instituto Federal de São Paulo – Campus Cubatão desde 2019 e Centro Universitário Sumaré desde 2013, Tutora em cursos EAD desde 2008.

Cristiane Maria Coutinho Fialho é graduada em Letras (Universidade Gama Filho - FEUC/RJ). Atuou como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação do estado de São Paulo entre 2007 e 2011. Foi formadora em SME - SP/DRE-PJ no curso “Interdisciplinar a caminho da autoria” entre 2014 e 2016. Desde 2016, leciona Língua Portuguesa no CIEJA PERUS I.

Cristina Rosa David Pereira da Silva é mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUCSP. Possui especialização em Gestão em Marketing, especialização em Psicopedagogia, graduação em Pedagogia. Possui formação em Magistério. Atua como diretora pedagógica do Berçário ao Ensino Fundamental I. Atua na formação contínua de professores e gestores escolares como consultora de escolas e de instituições particulares. Participa do Grupo de Pesquisas CRIANDO PUC e LACE PUCSP.

Daniela A. R. Bartholo é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP (2020), mestra em Educação pela UESP/SBC (2006) e graduada em pedagogia pela UFSCar (2002). Atua com Gestão de Equipes e Coordenação Pedagógica em Comissões Examinadoras de Concursos Públicos, como coordenadora em Processos de Elaboração e Revisão de Provas Teóricas Multidisciplinares, consultora pedagógica, professora universitária e *coach* de Oratória.

Daniela Aparecida Vieira é pós-doutoranda junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP, doutora e mestra em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas) pela USP, especialista em Língua Portuguesa pela PUCSP, bacharel e licenciada em Letras (Italiano e Português) pela USP. Trabalha como professora de italiano e de português desde 2005. Atualmente, leciona no CIEJA Perus I.

Daniela Frey é professora de Biologia e de Cinema, Saúde e Viagens no CEFET/RJ, campus Petrópolis. Doutoranda em Ensino em Biociências e Saúde (FIOCRUZ/RJ), tendo obtido o título de mestre no mesmo programa.

Daniele de Lima Kramm é doutora e em Psicologia da Educação pela PUCSP. Possui graduação em Psicóloga pela PUC-Campinas. Coursou o aprimoramento em Planejamento e Administração de Saúde - UNICAMP e a especialização em Terapia Cognitivo Comportamental - USP. É pesquisadora na área de Políticas de Formação de Professores, orientadora do curso de especialização no Paradigma Centro de Ciências do Comportamento e consultora educacional na Lupa - Educação Ampliada.

Elias Paulino da Cunha Junior é doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Mestre em Educação. PROLIBRAS em Ensino. Lato Sensu, em Educação Bilíngue para Surdos; História, Sociedade e Cultura. Graduado em História, Pedagogia e cursando Letras-Literatura. Atualmente é Professor pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e membro do GT-Libra da ANPOLL.

Elisângela Nogueira Janoni dos Santos é doutoranda em Ciências Sociais e mestre em Educação: Formação de Formadores (PUCSP). É coordenadora pedagógica de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Educação (RME/SP),

Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches é graduada em Serviço Social e Pedagogia; mestrado em Psicologia da Educação, doutorado em Educação (Currículo) pela PUCSP; Pesquisadora do IEE da PUCSP, pesquisadora da Infância da Rede de Contextos Integrados - USP/SP; Especialista em Desenho e Gerência de Políticas Públicas e Programas Sociais. Professora Titular da Faculdade de Educação (desde 1986) e do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; fundadora do Fórum Paulista de Educação Infantil, Fundadora do Fórum da Pedagogia Freinet, coordenadora do curso de especialização de Educação Infantil e Séries Iniciais do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo - SINPRO, coordenadora do Instituto Aprender a Ser Pesquisa e Formação na Área Educacional. É líder do grupo de pesquisa intitulado “Educação Integral”, desenvolvendo pesquisa junto a Faculdade de Educação da PUCSP. Foi Secretária Adjunta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, infância, letramento e alfabetização, formação de professores e gestão educacional. Membro titular do Conselho Municipal de Educação.

Erika Santos Nascimento é pós-graduada em Formação de Docentes para o Ensino Superior e em MBA em Controladoria, Bacharel em Ciências Contábeis e sócia da MPO Contabilidade e Consultoria. Pesquisadora do programa DIGITMED Hiperconectando Brasil da PUCSP.

Fernanda Coelho Liberali tem pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Freie Universität Berlin e pela Rutger University. Possui graduação em Letras pela UFRJ, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É formadora de formadores, pesquisadora e professora da PUCSP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no PEPG em Educação: Formação de Formadores. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e do Pipeq; líder do GP/CNPq/PUCSP Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE); parecerista do CNPq, da CAPES e da FAPESP; representante brasileira do comitê internacional do Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina (BILINGLATAM); membro do Eastside Institute Associates/NY e do Global Network da University of Leeds e coordenadora geral do projeto nacional de extensão e pesquisa Programa Digitmed.

Francisco Estefogo é pós-doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Diretor acadêmico da Cultura Inglesa Taubaté e professor do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Pesquisador do programa DIGITMED Hiperconectando Brasil, da PUCSP, e graduando em Filosofia pela Faculdade Dehoniana.

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP (2020). Participa como vice-líder do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL). Atualmente é professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), com linhas de interesse relacionadas às questões de Linguística Aplicada ao ensino de Línguas e Estudos da Linguagem.

Guiniver Santos de Souza Ferreira é graduada pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, em Educação Artística com Licenciatura e Habilitação em Artes Visuais. Educadora da UNEAFRO no Polo Quilombaque. Poeta e escritora do coletivo literário SARAU Elo da Corrente Pirituba - SP (produção literária periférica). Atualmente leciona no CIEJA PERUS I.

Henrique Valle Belo Ribeiro Angelo é doutor e mestre em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É Professor da Universidade Paulista e do Paradigma Centro de Ciências do Comportamento. Sócio fundador da Lupa - Educação Ampliada.

Isabela de Freitas Villas Boas tem mestrado em ensino de Inglês como segunda Língua pela Arizona State University e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília; é gerente acadêmica corporativa da Casa Thomas Jefferson, Brasília. Seus tópicos de interesse são ensino da escrita, formação continuada, liderança e avaliação.

Ishita Sanyal é fundadora e diretora da Turning Point, Calcutá, Índia. É psicóloga e ativista da saúde mental envolvida na transformação da vida de pessoas que sofrem de doenças mentais crônicas e na luta por seus direitos nos últimos 20 anos.

João Luís de Almeida Machado é pós-doutorando em Educação (Unicamp), doutor em Educação: Currículo (PUCSP), mestre em Educação, arte e História da Cultura (Mackenzie) e graduado em História (Univap). Atuou em escolas e universidades como professor, coordenador pedagógico, pesquisador e gestor em Tecnologia Educacional. Atua no Grupo SEB como especialista em Educação e Tecnologia.

João Luís Haidamus Boldrini possui especialização em Artes Visuais, Cultura e Criação pelo Senac (2012), especialização em Animação 3D pela Vancouver Film School (2002) e graduação em Engenharia Civil pela Universidade São Francisco (1990). É sócio proprietário da Faculdade Méliès e da Melies Escola de Cinema 3D Ltda. Tem experiência na área de Artes com ênfase em Modelagem 3D. Atualmente participa das avaliações dos trabalhos de conclusão de curso em Artes digitais, nos níveis de graduação e pós-graduação.

José Carlos Barbosa Lopes é doutorando e mestre (2009) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, filiado ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). Possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista (2011), especialização em Estudos da Linguagem (2006) e graduação em Letras Português/Inglês (2004) pela Universidade de Mogi das Cruzes. Atualmente é professor de ensino superior na Faculdade Méliès e nas FATECs Mauá e Ipiranga, onde integrou a equipe de coordenadores do Programa Idiomas sem Fronteiras em parceria com o Ministério da Educação.

Kelly Cristina Fernandes, nome artístico Kelly di Bertolli, é atriz, arte educadora, psicanalista e doutora em psicologia social.

Luciana Kool Modesto Sarra é pós-graduada em Alfabetização pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz e em educação bilíngue pelo Instituto Singularidades. É graduada em Educação Física, Pedagogia e Letras (Português/Inglês); trabalha na educação desde 1995 e atuou em diversas áreas da educação infantil, do ensino fundamental I, Português como língua de acolhimento, formadora de educadores e na elaboração de material didático para editora Moderna. Atualmente é professora de português do ensino fundamental I na educação bilíngue e participa de grupos de estudos voltados para alfabetização e letramento, neurociência e integra o Grupo de Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).

Márcia Pereira de Carvalho é doutoranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência na UNIFESP e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É professora de Educação Básica na SEDUC-SP e membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF).

Maria Cristina Damianovic é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) e participante voluntária do programa de extensão Digitmed. Maria Cristina Damianovic abraça a causa do movimento da @earthcharterinternacional e dos @sustainabledevelopmentgoals.

Maria de Fátima Alves de Oliveira é docente na Secretaria Municipal de Educação (RJ) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde (FIOCRUZ/RJ).

Marian Rich é ativista internacional da performance. Suas sessões lúdicas e filosóficas para o The International Class, um programa emblemática do East Side Institute, impactaram ativistas, educadores e acadêmicos de todo o mundo que procuram maneiras de infundir seu trabalho com o poder do desempenho. <https://careerplayinc.com/>

Marta de Oliveira Gonçalves é doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP, psicóloga e psicopedagoga, membro do corpo docente do Instituto Singularidades.

Maurício Canuto é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, é formado em Letras - Português. Tem experiência na área de Linguagem e Educação, com ênfase em Linguística Aplicada. Foi Gestor do CEU Pêra Marmelo e do Centro de Educação em Diretos Humanos em parceria com a SMDHC. Além de ser formador e membro da equipe que produziu os cadernos a caminho da autoria distribuído na rede municipal de SP em 2016. Atualmente é assistente de diretor na SME-SP e professor nos cursos de graduação do Instituto Singularidades de Ensino Superior.

Mônica de Toledo e Silva Spegorin é geógrafa e educadora pela Universidade de São Paulo, mestre em Linguística Aplicada pela PUCSP, pós-graduada em Currículo e Prática Educativa pela PUCRJ, com especialização em coordenação pedagógica, avaliação, teorias de ensino-aprendizagem e certificação do International Baccalaureate in Americas Primary and Middle Years Programme. Pertence ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), atua como membro do Comitê de Bacias Hidrográficas do Litoral Norte e no Conselho Municipal de Meio Ambiente de Ubatuba.

Monika Garcia Campos da Silva é mestranda no programa de Linguística Aplicada e estudos da linguagem (LAEL) na PUCSP, com linhas de interesse relacionadas às questões de aprendizagem de segunda língua na primeira infância. Professora de Educação Infantil no segmento do Ensino Bilíngue. Atualmente leciona no Colégio Emilie de Villeneuve onde desenvolve atividades regulares para crianças de 3 anos.

Priscila Barbosa Arantes é coordenadora pedagógica na Prefeitura de São Paulo. Atua como Assistente Técnico Educacional I na Prefeitura de São Paulo. Doutoranda em Ciências Sociais na PUCSP. Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUCSP 2018). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela (UNICAMP - 2013) e Ética, Valores e Cidadania pela (USP - 2014). Pesquisadora do grupo Políticas Públicas da Infância (PUCSP)

Priscila Zanganatto Mafra é doutoranda em Relações Interculturais (UAb – Universidade Aberta de Lisboa/PT), mestre em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP), pós-graduada em Gestão Escolar (UNOPAR/PR), pedagoga (Pontifícia Universidade Católica/SP); professora aposentada da Rede Pública Estadual (EFI), tutora em EAD desde 2002, professora do ensino superior (Centro Universitário Sumaré) desde 2012.

Rafael Conde Barbosa é doutor em Educação: Psicologia da Educação, pela PUCSP e pós-doutorando no mesmo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP. Participante do grupo de pesquisa CEPId. Professor tutor e Tutor Integrador nos cursos de graduação EaD da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Renata Pereira Pardim é doutoranda em Educação pela UNINOVE/SP (2020), mestra em Educação: Formação de Formadores pela PUCSP (2018). Graduada em História pela Fundação Santo André (2006); especialista em fundamentos de Educação para o Pensar pela PUCSP (2008). Atua como Diretora de Escola na Prefeitura de São Paulo. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância da PUCSP.

Robson Novaes Silva é diretor de escola desde 2010. É doutor em Geografia Humana - com ênfase no ensino da geografia pela USP – Universidade de São Paulo. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), desde 2002. Atuou como coordenador pedagógico e assessor de políticas educacionais na RME-SP.

Rodnei Pereira é professor. Trabalhou como alfabetizador em escolas públicas. É doutor em Educação: Psicologia da Educação, atuando na formação de alfabetizadores. Professor Titular do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Rodrigo Toledo é psicólogo. É doutor em Educação: Psicologia da Educação, atuando na formação de psicólogos e professores. Professor da Escola de Psicologia, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Conselheiro do XVI Plenário, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo.

Sandra Cavaletti Toquetão atua como coordenadora pedagógica na Prefeitura de São Paulo. É doutoranda em Ciências Sociais na PUCSP. Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUCSP 2018). Especialista em Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino pela Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR - 2016). Pesquisadora do Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) e Políticas Públicas da Infância (PUCSP).

Sandra Santella de Sousa atua na gestão escolar desde 2015. É doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, mestre em Educação; professora na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), desde 2008. Foi coordenadora de projetos educacionais e formadora de professores na RME-SP. Integra o Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) da PUCSP.

Sara Vogel é Ph.D. em Educação Urbana, The Graduate, City University of New York, NY, mestre em Educação Infantil com Extensão Bilíngue, CUNY - Hunter College e bacharel em Estudos Urbanos, pela Columbia College, Columbia University. Atua como professora adjunta em Fundamentos da Educação Bilíngue, Currículo e Ensino na Hunter College e é Co-Fundadora e Assistente de Pesquisa Participante em Literacia e Ciência da Computação (PiLaCS) CUNY Graduate Center.

Saulo Missiaggia Velasco é pós-doutor, mestre e doutor pela USP. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Vale do Rio Doce. Professor e orientador do mestrado profissional em Análise do Comportamento Aplicada e coordenador do curso de Formação em Ensino de Habilidades de Estudo, além de professor na especialização em Análise do Comportamento Aplicada e na qualificação avançada em Terapia Comportamental do Paradigma Centro de Tecnologia e Ciências do Comportamento. Sócio fundador da Lupa - Educação Ampliadas.

Susan Clemesha é bacharel em Comunicação Social pela Universidade de São Paulo e mestre em Linguística Aplicada pela PUCSP. Atua na área da Educação Bilíngue (português e inglês) desde 2002 e é diretora acadêmica da rede Sphere International School. Sua pesquisa e áreas de interesse incluem agência, colaboração-crítica e práticas desencapsuladas de ensino-aprendizagem. Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), na PUCSP e é professora colaboradora no curso de pós-graduação em Educação Bilíngue do Instituto Singularidades.

Tânia Maria Diôgo do Nascimento é professora doutora em Letras/Linguística pela UFPE; professora-coordenadora do Núcleo de Estudos de Línguas da EREM Joaquim Távora (Recife-PE); professora no curso de Letras/Espanhol da Faculdade Luso-Brasileira, FALUB; coordenadora do GEACLE - Grupo de Estudios Argumentativos y Críticos en Lengua Española; designer de materiais didáticos com fins acadêmicos. <https://independent.academia.edu/TâniaDiôgo>

Ulysses Camargo Corrêa Diegues é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Católica de Santos. É professor de inglês desde 2005 e formador de professores. Foi coordenador pedagógico bilíngue. Atualmente é coordenador e professor de inglês na Faculdade de Tecnologia de Praia Grande. É filiado ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).

Valdir Luiz Lopes é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2005), é mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e graduado em Letras pela Universidade de Guarulhos (1990). Tem experiência como docente no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação, além da coordenação do Curso de Letras. Atualmente é coordenador geral de cursos de graduação e pós-graduação na Faculdade Méliès, cujas atividades envolvem a coordenação e a orientação dos Núcleos Docentes Estruturantes, Projetos Pedagógicos dos cursos entre outras.

Valdite Pereira Fuga é pós-doutoranda, doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É graduada em Letras (Inglês e Português) e em Matemática pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Atualmente é professora do Ensino Superior na Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes. É filiada ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).

Vera Maria Nigro de Souza Placco é doutora em Educação: Psicologia da Educação e Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP - Programas de estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores; coordenadora do grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID); supervisora de estágio de Pós-Doutorado do Dr. Rafael Conde Barbosa.

Viviane de Souza Klen Alves é doutoranda em *Language and Literacy Education* pela *University of Georgia* e mestre em *Romance Languages* e graduada em Letras pela PUCSP. Ela trabalha para o programa *Portuguese Flagship*, coordenando a formação e capacitação de equipe, planejando e implementando cursos em parceria com a Texas University e a Universidade Federal de São João del Rey.

Zuleica Antonia Camargo possui doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-EPM), título de especialista em Voz pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa). Atualmente é professora assistente (categoria doutor) do Departamento de Ciências da Linguagem da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, líder do Grupo de Estudos em Pesquisa sobre a Fala (GeFALA)-CNPq no Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição-LIAAC da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONSTRUIR O INÉDITO VIÁVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Educação em tempos de Pandemia: brincando com um mundo possível”, diante de questões sócio-históricas e políticas, apoiadas em novos modos de pensar e agir em um mundo em (des)construção traz, de forma crítica, temáticas de inclusão, meios, apoio, infância, universidade, reflexões filosóficas e brincar, teoricamente apoiados em discussões vygotskianas. Neste espaço, textos de professores-pesquisadores, educadores, terapeutas e psicólogos nacionais e internacionais discutem ações de organização social, cultural e política. O conceito de “inédito viável” freireano é materializado nos textos que compõem este livro, enfocando modos de superar situações-limites, considerando a prática pedagógica e formativa neste momento atípico. Esta coletânea promove a reflexão sobre o atual momento, bem como possibilidades de ressignificar e, dialeticamente, transformar nosso entorno e o mundo em que vivemos.”

Maria Cecilia Camargo Magalhães





Ulysses Camargo Corrêa Diegues é mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Católica de Santos. É professor de inglês desde 2005 e formador de professores. Foi coordenador pedagógico bilíngue. Atualmente é coordenador e professor de inglês na Faculdade de Tecnologia de Praia Grande. É filiado ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no contexto Escolar (LACE).



Márcia Pereira de Carvalho é Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência na UNIFESP e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É professora de Educação Básica na SEDUC-SP e membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF).



Fernanda Coelho Liberali tem pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Freie Universität Berlin e pela Rutgers University. Possui graduação em Letras pela UFRJ, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É formadora de formadores, pesquisadora e professora da PUCSP, no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no PEPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no PEPG em Educação: Formação de Formadores. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; líder do GP/CNPq/PUCSP Linguagem em Atividade no contexto escolar; parecerista do CNPq, da CAPES e da FAPESP; representante brasileira do comitê internacional do Simpósio Internacional de Bilinguismo e Educação Bilíngue na América Latina (BILINGLATAM); membro do Eastside Institute Associates/NY e do Global Network da University of Leeds, e coordenadora geral do projeto nacional de extensão e pesquisa Programa Digitmed.



Valdite Pereira Fuga é pós-doutoranda, doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. É graduada em Letras (Inglês e Português) e em Matemática pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Atualmente é professora do Ensino Superior na Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes. É filiada ao Grupo de Pesquisa em Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE).

